



تجربه‌نگاری، مستندسازی

ویژه‌پژوهش‌مداری در آموزش

نگارنده: محمد نیرو

چکیده

همچنان که در عنوان ارائه هفته درج شده، قصد دارم درباره سه موضوع «تجربه‌نگاری، مستندسازی و پژوهش‌مداری در آموزش» به عنوان یک معلم ریاضی و معاون آموزشی، مطالبی را تقدیم کنم. گرچه آنان که با این مقولات آشنا هستند، احتمالاً با لبخندی خواهند گفت که این مجال اندک و این دریای مطلب؟!؟! درسته. به واقع تبیین هر یک از این مفاهیم، هفته‌های جداگانه‌ای را می‌طلبد. ولی آب دریا را اگر نتوان کشید، هم به قدر تشنگی باید چشید. ان شاء الله در نظر است که بهره‌ای از این بحر را بر اساس تجربه‌ی زیسته نگارنده، تقدیم کنم.



به نام خدا



تجربه نگاری، مستندسازی و پژوهش مداری در آموزش





همچنان که در عنوان ارائه هفته درج شده، قصد دارم درباره سه موضوع «تجربه‌نگاری، مستندسازی و پژوهش‌مداری در آموزش» به عنوان یک معلم ریاضی و معاون آموزشی، مطالبی را تقدیم کنم. گرچه آنان که با این مقولات آشنا هستند، احتمالاً با لبخندی خواهند گفت که این مجال اندک و این دریای مطلب؟!!!

درسته. به واقع تبیین هر یک از این مفاهیم، هفته‌های جداگانه‌ای را می‌طلبد. ولی آب دریا را اگر نتوان کشید، هم به قدر تشنگی باید چشید.

انشاءالله در نظر است که بهره‌ای از این بحر را بر اساس تجربه‌ی زیسته نگارنده، تقدیم کنم. البته با توجه مقدمه‌ی نخستین و در شرایط غیرمنتظره‌ی پیش آمده. "بعونه و منه"

به رغم آن که خود از ارائه دهندگان تقاضا می‌کنم که در بادی امر، طرح ارائه خود را به تفکیک روزها گزارش کنند، ولی به دلیل نبود فرصت تهیه‌ی قبلی مطالب و به تبع آن ناآگاهی از حجم هر کدام از مقولات، مع الاسف خود از انجام این کار معذورم.

با توجه به این که ارائه دهندگان در روزهای شنبه تا چهارشنبه در مورد نحوه‌ی ارائه تام‌الاختیارند؛ بنابراین احتمالاً در این میان با طرح پرسش‌هایی از شما گرامیان تقاضای مشارکت خواهم کرد.



شنبه: ۹۴/۴/۱۲ موضوع: تجربه‌نگاری و مستندسازی

امروز می‌خواهم به عنوان یک معلم ریاضی در خدمت شما باشم و در موضوع تجربه‌نگاری و مستندسازی، تجربه‌ی خودم را تقدیم کنم.

سال ۱۳۹۰ همراه با برخی از همکاران و هم کلاسی‌هایم، در محضر جناب آقای دکتر عطاران شاگردی می‌کردیم. ایشان همچنین سردبیر مجله‌ی رشد مدرسه فردا هستند و روز گذشته آقای ولی یادداشتی از وی را در گروه با موضوع Homeschooling از مجله‌ی رشد مدرسه فردا بارگذاری کرد.

دکتر عطاران که گاه برای مشاهده فعالیت‌های برخی معلمان ارزنده، به شهرها یا روستاهای مختلف میهن اسلامی پای گذاشته بود، به ما توصیه کرد که تجارب خود را در وبلاگ درج کنیم. خاطرم هست که یک روز کلاسمان را در سایت رایانه دانشگاه برگزار کرد و از تمام ما خواست که همان موقع یک وبلاگ برای خود تعریف کرده و اولین پست را در آن درج کنیم.

او با این کار هم می‌خواست که توان نویسندگی و قدرت نگاه و تحلیل ما به وقایع پیرامونمان ارتقا یابد و هم تجاربمان ثبت شده و نشر داده شود و از ما می‌خواست که مرتب بنویسیم. خاطرم هست که تا مدت‌هایی که در ایران بود، وبلاگ‌های ما پنج نفر را رصد می‌کرد و بعضاً کامنت‌هایی نیز درج می‌نمود.

از آن موقع تاکنون این تجربه‌نگاری برای من در وبلاگ «یادداشت‌های آقامعلم» ادامه یافت که برکات زیادی را به همراه داشته است. یکی از پیامدهای آن، آشنایی و پیوند با همکاران ارجمندی از جمله جناب آقای نصیری است که ایشان روز پنجشنبه گذشته، شرح مفصل از آن ارائه کردند. همچنین در پایان هر سال تحصیلی، محتواها را گردآوری می‌کردم که حاصل آن چند مجلد قطور شخصی از تجارب معلمی و دیگر تجارب پیرامونی مرتبط با حیطه‌ی تعلیم و تربیت شده است. بدین ترتیب علاوه بر تجربه‌نگاری، مستندسازی هم صورت می‌گرفت که در ادامه بیشتر بدان خواهم پرداخت.

در سال‌های نخستین، محتوای این پست‌ها مربوط به کلاس‌های درس ریاضی‌ام بود و در دو سال اخیر با تجارب معاونت آموزشی نیز آمیخته شده است. علاوه بر آن، گاه دیگر تجارب پیرامونی در موضوعات مربوط به معلمی و دیگر موضوعات تعلیم و تربیت بدان اضافه می‌شد.



امروز با کسب اجازه، قصد داریم در ادامه، ضمن بیان مقدمه‌ای در اهمیت این موضوع، به برخی تجارب ضمنی تجربه‌نگاری در وبلاگ «یادداشت‌های آقامعلم» در مقام یک معلم ریاضی اشاره کنم.

مقدمه:

«تجربه» به مفهوم آزمودن و از آزموده‌ی خویش آموختن است. تجربه به کارها و رویدادهای گذشته برمی‌گردد و از آن‌جا که واژه‌های «تجربه» و «تخصص» از یک فعل لاتین به معنای «در بوته‌ی آزمایش گذاشتن» ریشه گرفته‌اند، می‌توان این دو واژه را مرتبط با یکدیگر دانست.

بنابراین، مجرب و متخصص به کسانی اطلاق می‌شود که در زمینه‌ای خاص از دانشی عمیق برخوردارند و با تمرین و تجربه‌ای که در مقطع و شرایط خاص آموخته‌اند، در عمل آزموده و آبدیده شده‌اند.

امروزه صاحب‌نظران بر این باورند که فرد نباید تجربه‌ها و اطلاعات خود را ملک شخصی بداند و سرقفلی و سرمایه‌ی حرفه و کار خود قرار دهد. همچنین اغلب کشورهای پیشرفته با در اختیار قرار دادن اطلاعات و تجارب در شبکه‌ی جهانی اینترنت، نه تنها به حفظ آن‌ها کمک می‌کنند بلکه با دریافت انتقاد و اظهارنظر دیگران به رشد و پرورش افکار، اطلاعات و تجربه‌های خود می‌پردازند.

ضمیر ناخودآگاه انسان‌ها ظرفیت محدودی دارد و به همین دلیل، آن‌ها قادر به حفظ و یادآوری تمام مطالب نیستند و لازم است با ثبت و ضبط اطلاعات و تجارب خود، آن‌ها را حفظ کنند.

در این میان، معلمی خاستگاه تجارب سرشار و گوناگونی است که هر کدام می‌تواند واجد آثار پیشبرنده یا بازدارنده‌ی فردی و جمعی در خور توجهی باشد. تجاربی که لزوماً نه مسبوق به سابقه‌ی معلم‌اند و نه مندرج در کتب؛ ولی می‌توانند رافع نیاز معلمان تازه کار و عامل بهره‌وری بیشتر معلمان کهنه‌کار باشند. معلم می‌تواند با بهره‌جویی از تجارب دیگران، ضمن بی‌نیازی از بازانجام ناکامی‌ها، بر قلمرو روش‌ها و الگوهای مؤثر خود در فرایند یاددهی - یادگیری بیفزاید و با کم‌ترین آزمون و خطا و هزینه‌ی انسانی، به تجربه‌اندوزی بپردازد. این امر به‌ویژه با وجود همذات‌پنداری در قالب مطالعه‌ی خاطرات سال‌های تدریس معلمان، تأثیر خاصی دارد.

روایت:

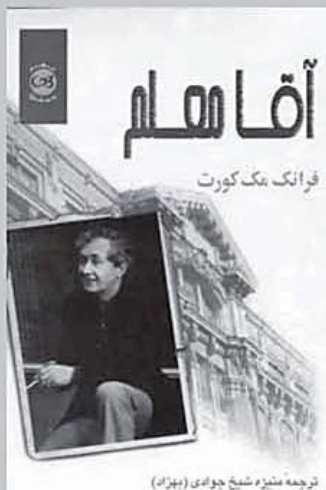
نگارنده در وبلاگ «یادداشت‌های آقامعلم»، جدا از گزارش توصیفی فرایند آموزش در کلاس ریاضی و نتایج حاصل از آن، توضیحات و دل‌نوشته‌هایی را نیز درباره‌ی جریان کلاس و حواشی آن می‌نگاشت. در اغلب هر یک از پست‌های مربوطه، عکس یا فیلم‌هایی از تدریس و تخته‌نگاری معلم و فعالیت‌های دانش‌آموزان نیز ضمیمه می‌شد. بدیهی است با درج تجارب زیسته‌ی کلاس در این فضای مجازی، امکان بازنگری و بازخوردگیری و تعامل میان معلم و دانش‌آموزان، والدین و سایر همکاران، مهیاست تا در نهایت رشد فرایندی و بهره‌وری آموزشی حاصل آید.

نام این وبلاگ از کتاب «آقا معلم» نوشته‌ی فرانک مک کورت اقتباس شده که حاوی خاطرات معلمی نویسنده‌ی آن است. او که یک معلم ایرلندی‌تبار است، با ثبت تجارب معلمی خویش، نه تنها پرفروش‌ترین کتاب سال ایالات متحده را رقم زد بلکه عملاً نقشی در مدیریت دانش ایفا نمود و گستره‌ای از دانش را که به‌طور ضمنی و در پی تجربه‌ها، مهارت‌ها، و دانایی‌های شخصی‌اش پدید آورده بود، به دانش صریح بدل ساخت و منتشر نمود.

در زیر یادداشتی که درباره معرفی کتاب آقامعلم در مجله‌ی رشد معلم و در اردیبهشت ۹۱ نوشته بودم را تقدیم علاقمندان می‌کنم.



معرفی کتاب



آقا معلم

محمد نیرو

دبیر مدارس تهران و دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی

فرانک مک کورت در شصت و شش سالگی و با چاپ اولین کتابش که در فهرست کتاب‌های پر فروش در آمریکا قرار گرفت، درخشید. بدین سان وی شهره‌آرسانه‌ها شد و با چهره‌های سرشناس ملاقات کرد. نامزد جایزه گرمی، بهترین معلم سال و حتی بهترین معلم قرن شد و مصاحبه‌های عظیمی در موضوعات ادبی و تعلیم و تربیت با وی صورت گرفت. زندگی‌نامه‌اش در آمریکا و چگونگی ورودش به جرگه معلمی را در دومین کتابش به چاپ رساند. سرانجام برای بازی در فیلم ماجرای زندگی‌اش، در هالیوود ظاهر شد و در آنجا بود که احساس کرد بازیگران هالیوودی چگونه حسرت او را می‌خورند و برعکس خودش هم حس کرد که زندگی بازیگران چه قدر پوچ و میان‌بوی است.

معرفی کتاب

کتاب آقا معلم دارای سه بخش و هفده فصل است. این سه بخش به ترتیب عبارت‌اند از: «تا آموزش و پرورش راهی طولانی در پیش است»، «در هشت فصل»؛ «خبری روی کنگر فرهنگی وحشی»؛ «در چهار فصل»؛ «وقتی در کلاس ۲۰۵ زنده شدم»، حاوی پنج فصل. مک کورت در پیش‌گفتار کتاب، ضمن اشاره به تلخ‌کامی‌های دوران تحصیل خود، از معلمش به نام خاتم اسمیت به عنوان الهام‌بخش خود یاد می‌کند. خاتم معلمی که مفید بودن برای حتی

معرفی نویسنده

فرانک مک کورت، نویسنده کتاب‌های «خاکسترهای آنجلا» و «خاکسترهایت را به خانه بر می‌گردانم» و برنده جایزه ادبی پولیتزر است. وی سومین کتاب خود را تحت عنوان «آقا معلم» در آغاز دهه هفتم زندگی خویش به رشته تحریر درآورد. مک کورت که اصالتاً ایرلندی است، در نوجوانی به دنبال پیدا کردن شغل، راهی آمریکا می‌شود و در آنجا معلم می‌شود. او که نویسنده‌ای را در دوران بازنشستگی و پس از سی سال معلمی شروع کرده، در طول دوران معلمی خود، گاه در حرفه‌اش موفق بوده و گاه دچار مشکل شده است. غالباً در این اندیشه بوده که چرا معلم است و حیران از این که چگونه معلم شده و چه طور سی سال در این شغل ماندگار شده است. این دوران برای او با خاطرات تلخ و شیرین آمیخته است. گاه کسانی را که به ظاهر نمی‌توانستند با او رابطه برقرار کنند، چنان مجذوب خود می‌ساخت که خاطره‌اش برای همیشه در ذهن آن‌ها به یادگار می‌ماند. مسیر زندگی خیلی‌ها را تغییر داد و در انگیزه‌بخشی به عده‌ای نیز ناکام ماند. حتی چند بار از کار اخراج شد، زیرا روش تدریس و اداره کلاس و در کل معلمی او، مانند دیگر معلمان نبود. شیوه خودش را داشت و به ندرت تحت تأثیر عوامل بیرونی کلاس قرار می‌گرفت؛ برای همین کمتر به عنوان معلمی ثابت در یک مدرسه ماند.

■ فرانک مک کورت در شصت و شش سالگی و با چاپ اولین کتابش که در فهرست کتاب‌های پر فروش در آمریکا قرار گرفت، درخشید. بدین سان وی شهره‌آرسانه‌ها شد و با چهره‌های سرشناس ملاقات کرد

۴۰ ساله ششم - اردیبهشت ۱۳۹۱



بخشی از
برنامه‌ها، ابداعات و
علاقه‌های نویسنده را
در جریان آموزش
نگارش خلاق،
در فصل سیزده
می‌خوانیم. این
جذبه‌های آموزشی،
صدها شاگرد را
نامزد حضور در
کلاس اختیاری وی
می‌کند. او خود را
شائق تو از شاگردانش
به یادگیری نشان
می‌دهد



شهرین دخت میرسیدی
فروانی (۱۳۳۱، اراک)
معلم فعال، استان مرکزی
خانم میرسیدی متولد اراک،
دارای مدرک کارشناسی
مدرسی (اراک) و در حال
حاضر دبیر بازنشسته ولی
فعال است. وی در سه استان
خراسان (مسجد سلیمان)،
مرکزی (اراک) و تهران خدمت
کرده و معلم نمونه بوده است.
طی خدمت خود به آموزش
نیز بسیار علاقه نشان می‌داد،
به طوری که گواهی پیش از
۲۰۰۰ ساعت آموزش دوره‌های
گوناگون را در پرونده خود
دارد. خانم میرسیدی تأکید
دارد که دانش‌آموزان کلاس باید
برحسب علاقه‌شان طبقه‌بندی
و متناسب با آن تیزآموز
شوند. او این تأکید را برحسب
تجرباتی که از مدارس
بین‌المللی ماوراء بحار در زمان
خدمت در مسجد سلیمان کسب
کرده است، یادآور می‌شود. در
این روش که از سن ۱۲ سالگی
(دوره راهنمایی) آغاز می‌شود،
دانش‌آموزان کلاس به چند
گروه (ملاز زبان، تاریخ، جغرافیا
و...) تقسیم می‌شوند و روی آن
موضوع - که مورد علاقه‌شان
است - با نشتن به دور
میزهای جداگانه، کار می‌کنند.
خانم میرسیدی پس از
بازنشستگی با همکاری
فرزندان خود، مؤسسه‌ای
انتشاراتی را اداره می‌کند. این
مؤسسه به نشر کتاب‌های
عمومی آموزشی می‌پردازد.

در بخش دوم، فصل نهم، مک کورت یادآور می‌شود که پس از هشت سال تدریس در یافته‌است باید خویش را پیدا و روش خود را دنبال کند. او خاطرات یکساله‌اش به عنوان دستیار استاد در دانشگاه را نیز بازگو می‌کند. مخاطبان متفاوت، روش مواجهه و تدریس دیگری را اقتضا می‌کند که وی نیز به آن واقف است. جفا از تعاملات جالب توجه با برخی از دانشجویان و حواشی مربوط به آزادی قلم و آثار رسانه‌ای، در نهایت مک کورت با نارضایتی از عدم ایجاد ارتباط دلخواه، مجدداً در مدرسه‌ای دیگر به معلمی روی می‌آورد. مهارت‌کردن هیجانات و عصبیت قبل از کلاس و واکنش‌های ناملت‌آمیز ناشی از آن در کلاس، موضوع پایانی این فصل است. همه این‌ها در ماجراهای منازعه با همسرش، تنبیه یک دانش‌آموز و اخراج وی از مدرسه، نمایان است.

نویسنده در فصل ده، خاطراتی از درس‌های دو مدرسه را بازگو می‌کند. اولین مدرسه دارای شاگردانی از ملیت‌های گوناگون و از تمام قاره‌هاست که انگلیسی زبان دوم آن‌هاست. تسلط یا عدم تسلط بر زبان، در میزان اعتماد به نفس بچه‌ها و معلم خودنمایی می‌کند. در دبیرستان دوم که نویسنده، از آن به دشوارترین چالش دوران تدریسش یاد می‌کند، با کلاسی مواجه می‌شویم که متشکل از بیست و نه دختر سیاه پوست است. حکایت بردن این دانش‌آموزان به سینما، هم‌چنین ماجرای حضور چند روز بعد آن‌ها در صحنه نمایش تئاتر، به روشنی دشواری کنترل ایشان را نمودار می‌کند.

با سپری شدن دهه نخست تدریس که فصل پایانی از این بخش را شکل می‌دهد، آخرین برگ‌های فصل خزان خاطرات نویسنده نیز فرو می‌ریزد. او که میزان توجه دانش‌آموزان و نحوه خروج آن‌ها از کلاس را از شاخص‌های موفقیت معلم می‌داند، به بیان حکایتی از بی‌نظمی و بی‌توجهی دو دانش‌آموز و واکنش غیر پرورشی و سرزنش‌آمیز خود نسبت به آن‌ها اشاره می‌کند. جدا از آن که یکی از این رفتارها ریشه در علاقه شاگرد به جلب توجه داشته و دیگری ناشی از بی‌درایتی و سوءظن خود معلم بوده است. هر یک از وقایع پیرامون آموزش‌های ارزنده را بر جای می‌گذارد. او که فکر می‌کرد در معلمی شکست خورده است، به منظور پیشرفت در کارش، تصمیم به ادامه تحصیل در مقطع دکتری می‌گیرد و با ناکامی در این امر، دوباره در نقش معلمی سیار، از این مدرسه به آن مدرسه می‌رود. در این میان، مانند برخی از فصول گذشته، حکایات آسفنجاری از فساد و پیوندهای گسیخته بسیاری از خانواده‌ها جلوه گر است.

در آغاز بخش سوم، با حضور مک کورت در بهترین مدرسه شهر، شاهد نقطه عطفی در دوران معلمی وی هستیم. اعتماد مدیر به وی و درخشش او، سبب ماندگاری اش تا پایان سال‌های تدریس در آن‌جا می‌گردد. لذت حضور او در این مدرسه و در مواجهه با دانش‌آموزانی باهوش و علاقه‌مند، در فحوای خاطراتش هویداست. با وجود این، به دلیل آن که اغلب ایشان از خانواده‌های متمول هستند، برخی از دغدغه‌ها و گفته‌های وی را که از طبقه‌های دیگر بود، به خوبی درک نمی‌کردند.

بخشی از برنامه‌ها، ابداعات و علاقه‌های نویسنده را در جریان آموزش نگارش خلاق، در فصل سیزده می‌خوانیم. این جذبه‌های آموزشی، صدها شاگرد را نامزد حضور در کلاس اختیاری وی می‌کند. او که خود را شائق‌تر از شاگردانش به یادگیری نشان می‌دهد، با شناسایی دوره اساسی جلب توجه نوجوانان آمریکایی، به خرق روش‌های مرسوم در امر یادگیری می‌پردازد و بچه‌ها را در فضایی جذاب و طبیعی، به یادگیری رهنمون می‌گردد.

یک دانش‌آموز را هم برای شادی و دریافت ثمره زحماتش کافی می‌دانست.

در فصل یک، نویسنده به ماجرای دوروز اول تدریسش می‌پردازد و در آن به وقایعی اشاره می‌کند که وی را در شرف اخراج از مدرسه قرار می‌دهد! مضاف بر آن که در بادی امر، با درک این که آموخته‌های دوره دانشجویی او ناکارآمد است، از دانش‌های آموخته در دوران کودکی‌اش برای مهار و هدایت نابسامانی کلاس بهره می‌جوید.

در فصل دوم، داستان رنج و تعب دوران کودکی و سپس سال‌های مدرسه مک کورت را در قالب قصه‌گویی وی برای دانش‌آموزان می‌خوانیم. او اشاره می‌کند که تمسخر و تحقیر معلم و هم‌کلاسی‌هایش، چگونه موجب تنفر و مرگ شهامت و خودباوری‌اش شده است. هم‌چنین، اتفاقات معلمش که مدام او را دارای هویتی ناپسند می‌دانسته و مجبور می‌کرده که به گناهان کرده و ناکرده‌اش نزد کشیش اعتراف کند! کاری که ثمره آن قطع امید و دوری از کلیسا بود.

در فصل سوم، مک کورت به خاطرات دانشجویی خود و ظرایف گفته‌های استادش در امر کلاس‌داری پرداخته است؛ استادی که خود سابقه تدریس در ده‌ها کلاس در مدرسه را داشته است. سپس رویدادهایی را در ارتباط با یکی از هم‌کلاسی‌هایش و جریان استخدا موقت و ناموفقش در یکی از دبیرستان‌ها و هم‌چنین تعاملات آزادانه میان وی و دانش‌آموزانش شرح می‌دهد.

جریان کار کردن در لنگرگاه کشتی و منازعاتش در آن‌جا، هم‌زمان با ناهمبندی نسبت به توفیق در معلمی و بالاخره ترغیب به بازگشت دوباره به مدرسه، در پاسخ به سؤال یکی از دانش‌آموزان، در فصل چهارم می‌آید.

تنوع نیازهای دانش‌آموزان و تعدد مطالبات اولیای آن‌ها در جلسات حضوری، محور حکایات فصل پنجم است. در ادامه این فصل، ملاحظه می‌کنیم، نویسنده در شیوه تدریس خویش براساس داستان‌گویی، گاه مورد نقد اولیا و دیگر دبیران و گاه مورد پرسش خویش قرار می‌گیرد. هم‌چنین، با ابداعی در استفاده از تشبیه، به تشویق شاگردان و تسهیل آموزش می‌پردازد و لذت یادگیری دستور زبان را به ایشان می‌چشاند.

در فصل شش، موضوع یک گواهی جعلی که دانش‌آموزان از طرف والدین خود برای معلم نوشته‌اند پیش می‌آید. معلم از این امر آگاه می‌شود، اما با تعاقب، از این اشتباهی نوآورانه تقدیر می‌کند. این برخورد او فرصتی را موجب می‌شود که در پی آن دانش‌آموزان آثاری تحسین‌برانگیز خلق می‌کنند و مدیر نیز از آن‌ها تقدیر می‌کند. در این‌جا، ترسیم رویش خلاقیت در غیاب اجبار نمایان است.

دو خاطره تأمل برانگیز در فصل هفت، بیانگر بی‌انضباطی مفرط دو دانش‌آموز است. نویسنده در پی آن به چالش‌های خانوادگی و سبزه و واکنش‌های مربوط و پیامدهای آن می‌پردازد. در این ماجرا او با تصمیمی عجولانه، یکی از دانش‌آموزان را از خود می‌راند و با تبیین صبورانه، دیگری را به زندگی باز می‌گرداند.

در فصل پایانی از بخش نخست، نویسنده به ازدواج خود و خوش‌حالی‌اش درباره موفقیت در تحصیلات عالی اشاره می‌کند. او کار معلمان و استادان را قیاس می‌کند و سختی تدریس مدرسه‌ای را به تصویر می‌کشد. هم‌چنین ملاقات خود با یکی از نویسندگان صاحب نام را بازگو می‌کند و این که با وجود تبختر و تحقیرهای وی می‌تواند او را با زبان تملق تسلیم کند. حکایت تصحیح اوراق امتحانی و اعتراضات اتحادیه‌ای، آخرین فصل این بخش است.



بداهه، از آن جمله است.

در این کتاب، چهار موضوع مهم در امر معلمی متجلی است. اول از همه دشواری حرفه معلمی و چند وجهی بودن نقش معلم، که نویسنده در فصل اول بدان اشاره کرده و در فصول آتی نیز نمونه‌هایی از آن را مشاهده می‌کنیم. دوم، تأثیر فرهنگ در آموزش، هم‌چنین فضای ارتباطی و فرایند یاددهی - یادگیری متأثر از آن، که رفتارها و رویکردهای گوناگون کارکنان و شاگردان مدارس گوناگون، از آن جمله است. سوم، «دانش ضمنی» که در پیچ و خم تعاملات دانش آموزان و معلم به دست آمده است و نویسنده با نگارش کتاب حاضر، بخشی از آن را به «دانش صریح» بدل ساخته است. چهارم، برنامه درسی پنهان و تأثیر فعالیت‌های غیر رسمی معلم بر شاگردان، که اغلب با تمرین‌های بیشتر، یادگارهای ماندگاری را برای ایشان به ارمغان آورده است. لازم به ذکر است، ترجمه یک‌دست و روان خاتم منیره شیخ جواد، که دو کتاب دیگر فرانتک، مک‌کورت را هم به فارسی برگردانده، شیوایی کتاب را تا حد زیادی نمایان ساخته است.

در کنار این محاسن، می‌توان به برخی کاستی‌های کتاب نیز اشاره کرد که بهره‌های عملی آن را محدود می‌کند. اصلی‌ترین موضوع در این خصوص، عدم تطابق فضای فرهنگی و ارزشی حاکم، با جامعه ایران است. برای مثال، کلاس‌های مختلط، شرایطی را پدید می‌آورد که مدارس ما آن را بر نمی‌تابد. هم‌چنین مدارس ایران، با وجود دارا بودن تنوع فرهنگی، عاری از عوارض چندفرهنگی، مانند حضور ملیت‌های گوناگون در یک کلاس درس است و هم‌چنین اتحادیه‌های معلمی و نقش آفرینی جلی آن در امور معلمان در آموزش و پرورش ما مورد توجه نیست. سرانجام کتاب حاضر فاقد فهرست است و برخی از واژگان نامأنوس آن نیاز به پاورقی دارند.

سخن پایانی

کلمات «دبیر» و «نویسنده» مرادف یکدیگرند و وجه تسمیه دبیرستان نیز ناظر به نهادی است که دبیری و نویسندگی را به جوانان می‌آموزد. سال‌هاست که با حلف زنگ اشاد در دبیرستان، و بی‌مهری شایان به این مهم، شاهد ناتوانی اغلب شاگردان، دانش‌جویان و معلمان فردا، در نگارش مطالب مورد نیازشان هستیم. با وجود این، بسیاری از شاهکارهای ادبی از جمله مدیر مدرسه جلال آل‌احمد و آقا معلم مک‌کورت، حاصل گردآوری تجارب دوران معلمی است. هرچند کار تعلیم و تألیف از یکدیگر جداست، ولی از آن‌جا که معلمی با خواندن و نوشتن و اندیشیدن سر و کار دارد، لذا هم می‌توان بین این دو افتی ایجاد نمود، و هم خوش‌بختانه با وجود وبلاگ‌ها و وبسایت‌ها، این امر به سادگی و بدون دشواری‌های خاصی می‌تواند صورت پذیرد. ضروری است معلمان ما بیشتر به تجربه تألیف روی آورند و با تسری و توسعه تجارب بومی موجود در آموزش و پرورش، بستر غنابخشی بیشتر آموزش فرزندانمان را مهیا کنند. در پایان، امیدواریم شاهد خلق آثاری چنین از معلمان خود باشیم. کتاب آقا معلم را انتشارات پیکان چاپ و منتشر کرده است (۱۳۷۸).

پی‌نوشت

1. McCourt, Frank
2. Explicit Knowledge
3. Tacit Knowledge
4. Hidden Curriculum
5. Grammy Award

جایزای مخصوص سخنرانی

نمونه‌هایی از تدریس مشارکتی و روش‌های فعال آموزش، استفاده‌های جذاب از داستان و شعر در کلاس و آمیختن موضوعات واقعی و مبتلابه شاگردان با موضوعات تدریس، در فصل چهارده ذکر می‌شود.

در فصل پانزده به اولیای دانش‌آموزانی برمی‌خوریم که با وجود اطمینان به مدرسه، برای پی‌گیری وضعیت آموزشی فرزندشان و انتظارات دیگری که دارند تا پاسی از شب در انتظار ملاقات با معلم می‌مانند. هم‌چنین در کلاس با شرایطی مواجه می‌شویم که دانش‌آموز، به راحتی و آزادانه می‌تواند در مورد پدر و آینده شغلی‌اش صحبت کند و کلاس را تحت الشعاع خود قرار دهد.

محتوایی که بچه‌ها در نگارش خود می‌آفرینند و هم‌چنین تبدیل شدن وقایع پیرامونشان به موضوعات نگارشی، فصل شانزده را شکل می‌دهد. در ضمن، توجه و پی‌گیری برخی اولیا را نسبت به رخدادهای داخل کلاس در جریان رویدادی، درمی‌یابیم. این فصل با ترسیم اهداف آموزشی معلم و معیارهای ارزش‌یابی وی پایان می‌پذیرد.

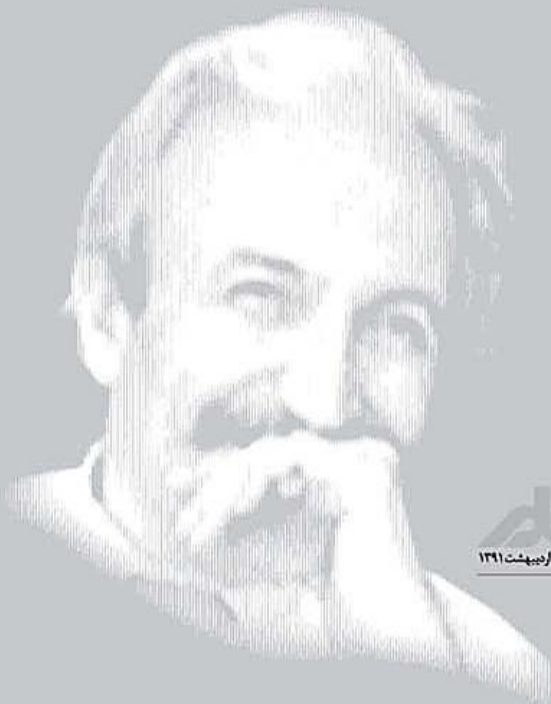
فصل آخر نیز که از چند صفحه تجاوز نمی‌کند، به روزهای آخر و پایان تدریس مک‌کورت اختصاص یافته است که فضای احساسی خاصی را در آخرین جلسه کلاسش برمی‌انگیزد.

ویژگی‌های اثر

کتاب آقا معلم، اگرچه ممکن است یک رمان تلقی گردد، ولی برای آنان که به حرفه معلمی علاقه‌مند هستند و یا در مسند معلمی قرار دارند، می‌تواند یک کتاب راهنما باشد. برجسته‌ترین ویژگی این اثر، تدوین آن مبتنی بر تجربه است. جدا از شیوایی کلام و زیبایی نوشتار، آن‌چه موجب اثر بخشی آن می‌گردد، عینیت وقایع، در جریان سه دهه تدریس است و این با نوشتار یک نظریه‌پرداز صرف بسیار متفاوت است. دوران خامی، پختگی، سوختن و فروغ افروختن را با نگارشی جذاب و داستان‌گونه بیان می‌کند و روایت صادقانه وی از تلخی‌ها و توفیق‌ها، جذبه و بهره‌فره‌بی به همراه دارد. ابداع و خلاقیت برای ایجاد فرصت‌های آموزشی، در وقایع

■ کتاب آقا معلم، اگرچه ممکن است یک رمان تلقی گردد، ولی برای آنان که به حرفه معلمی علاقه‌مند هستند و یا در مسند معلمی قرار دارند، می‌تواند یک کتاب راهنما باشد. برجسته‌ترین ویژگی این اثر، تدوین آن مبتنی بر تجربه است.

■ ضرورت دارد که تجارب گران‌سنگ معلمان، به رشته تحریر درآید تا به بازاندیشی مجدد عملکرد آنان و پشته‌های معلمان نسل آینده بینجامد.



۴۲
شماره هشتم - اردیبهشت ۱۳۹۱



در ادامه به آثار ضمنی تجربه‌نگاری در وبلاگ یادداشت‌های آقامعلم که بر اساس بازخوانی و تحلیل محتوای کیفی مجلد آن صورت گرفته است، خواهیم پرداخت.

۱- شناخت مولفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان کلاس:

بنا بر برداشت و بازتعریف نگارنده از مجموعه تعاریف متعدد و متنوع صورت گرفته درباره‌ی این مفهوم، برنامه‌ی درسی پنهان، حاکی از نتایج، فرایند یا زمینه‌هایی است که دانش‌آموزان به دلیل حضور در متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی تجربه کرده‌اند و برخاسته از عوامل گوناگون به‌ویژه تعاملات اجتماعی است که دانش‌آموز یا معلم یا هر دو نسبت به آن، عمد و یا آگاهی قبلی ندارند. در عین حال، به تعبیر مهرمحمدی (۱۳۸۶) مهم‌ترین پیام برنامه‌ی درسی پنهان، دعوت به ژرف‌اندیشی در جریان تعلیم و تربیت و پرهیز از ساده‌انگاری و سطحی‌نگری است.

ثبت رخدادها و مستندسازی فرایند و نتایج کلاس درس و تحلیل و بازخوانی آن، گامی در جهت شناسایی این وجه مغفول و نافذ در اغلب کلاس‌های درس است. مؤلفه‌هایی که در نمودار بالا آمده‌اند، به نوعی با برنامه‌ی درسی پنهان کلاس نیز مرتبط‌اند.

۲- بهبود مستمر با امکان خودارزیابی از فرایند یاددهی- یادگیری:

هنگامی که معلم به مستندسازی و تجربه‌نگاری می‌پردازد، خود به خود زمینه‌ی تعمیق و تدقیق و خودارزیابی را مهیا کرده است. این امر مشروط بر آن است که وی مانند یک پژوهشگر، بدون سوگیری آن‌را بازبینی نماید. بر این اساس، معلمی که دغدغه‌ی تعالی بخشی حرفه‌ی خویش را داشته باشد، بستر بهبود مستمر فرایند یاددهی- یادگیری را پیش روی خود قرار داده است. در عرصه‌ی پرتحول زمینه‌ها و نظریه‌ها، روزآمد بودن و رشد حرفه‌ای معلمان، وظیفه و ضرورتی انکارناپذیر است که خودارزیابی، آن‌را با کم‌ترین حاشیه، تسهیل و تسریع می‌کند.

۳- تبدیل دانش ضمنی به صریح و تولید دانش بومی:

یکی از وجوه مدیریت دانش، دریافت دانش ضمنی و تبدیل آن به دانش صریح است. دانش ضمنی با معلمان و در پی تجارب و عملکردشان زاده می‌شود و به دلیل مستند نشدن، اغلب در سینه‌ها و خاطره‌های ایشان باقی می‌ماند و نشر و نقد آن‌ها کم‌تر جامعه‌ی عمل می‌پوشد. نکته‌ی حائز اهمیت این است که بسیاری از همین تجارب پیاده نشده، گاه از خاطر آن‌ها نیز می‌رود. به تعبیری، کم‌رنگ‌ترین جوهرها از قوی‌ترین حافظه‌ها ماندگار است.



این امر برای اقوام و فرهنگ‌های مختلف هر جامعه‌ای، بهترین سرمایه است و دانش بومی معلمان تازه کار به حساب می‌آید. معلم با درج مستمر تجارب خویش در این فضای مجازی و یکپارچه‌سازی و صفحه‌بندی و صحافی مجموعه مندرجات یک‌ساله در اوقات فراغت تابستان، ضمن تدوین خاطرات خود، اصیل‌ترین منبع و کتاب راهنمای معلمان امروز و فردا را به‌طور بالقوه رقم می‌زند.

۴- ترویج گفت‌وگو هم‌رسانی (اشتراک‌گذاری) تجارب:

متأسفانه اغلب، به سهو یا به عمد، تجارب ارزنده‌ی معلمان به‌طور جدی و گسترده به اشتراک گذاشته نمی‌شود و گاهی این تبادل تجربه‌ها از دایره‌ی اتاق معلمان یک مدرسه فراتر نمی‌رود. وجه تعمّدی این امر، گاه دشوار پنداشتن اجرای آن یا نبود اندیشه‌ی ضرورت انجام آن است و این که تهدیدی برای مزیت رقابتی خویش پنداشته می‌شود.

جدا از آنکه زکات علم نشر آن است، در سیره‌ی بزرگان تعلیم و تربیت، وسعت نظر، اعطا و اهدای بی‌دریغ و بی‌چشم‌داشت یافته‌ها و داشته‌ها نمایان است؛ آن‌چنان که هر یک از ما معلمان در این رهگذر سهمی را دریافته‌ایم. بر این اساس، در یک فرایند برد-برد با به هم‌رسانی تجربه‌ها، هم‌گامی در راه ایجاد و گسترش چنین فرهنگی برداشته‌ایم و هم از تجارب همکاران خویش منتفع گشته‌ایم.



یادداشت‌های آقامعلم

تجربه زیسته کلاس ریاضی ۱ سال اول دبیرستان

محمد نیرو
۱۳۹۳

همکاران علاقمند می‌توانند فایل PDF مجلد ۵۵۰ صفحه‌ای یادداشت‌های آقامعلم در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ را از لینک ذیل دانلود فرمایند.

<http://www.parsigig.com/f/Dn3Rx>

برای نمونه فایل نقش‌القایی زیارت در برنامه‌ی درسی پنهان خدمتتان ارائه می‌شود.



با بررسی و مطالعه‌ی مجلد یادداشت‌های آقامعلم ملاحظه خواهید کرد که در عمل، هم تجربه‌نگاری صورت گرفته است و هم مستند سازی.

از آن مهم‌تر مجموعه داده‌هایی مناسب برای پژوهشگران کیفی ایجاد خواهد شد. البته اینجانب خود اقدام به تحلیل محتوای کیفی آن کرده‌ام که اگر مجال و توفیقی دست دهد، وجهی دیگر از یافته‌ها و روش تحلیل بدیع آن‌ها را در روزهای آینده تقدیم علاقمندان و پژوهشگران خواهم کرد. ان شاء الله.

در ذیل تصاویر برگ‌هایی از این کتاب تقدیم می‌شود.



جلسه ۲۵ و ۲۶ (۹ آبان)



ابتدا در جلسه نخست امروز به حل تمرینهای کلاس پرداختیم. شیوه این کار هم استفاده از بچه هاست که همزمان با استفاده از تخته وایت برد سیار، همزمان ۷ نفر و ۷ سوال مطرح می شود. امروز از کسانی که کمتر پای تخته آمده بودند، در صورتی که مایل بودند دعوت به حضورشان کردم. این دعوت با زدن دست به دست داوطلبان است. مانند ابراز شادمانی والیبالیستها! ضمن آنکه بچه ها بدون دفتر خود حاضر می شوند و آنچه را که بلد هستند در تخته می نویسند. طبیعی است که

ممکن است برخی سوالات را اشتباه حل کنند. در اینجا نه تحقیر می شوند و نه امتیازی از دست می دهند. بلکه بعد از اینکه تخته ها پر شد و همه نشستند شروع می کنم به توضیح دادن و با راهنمایی سعی می کنم کسی که پاسخ غلطی را نوشته، خود به پاسخ درست نائل شود.

ای کاش نظام آموزش و پرورش ما به گونه ای بود که بچه ها از اشتباه کردن نمی هراسیدند و به این ترتیب خلاقیت آنها کشته نمی شد! خلاقیت و نوآوری لازمه اش جرات ورزی در اشتباه کردن است.

اتفاقا بچه ها از اشتباهات یکدیگر بیشتر می آموزند و با توضیح و اصلاح آن احتمال تکرار آن اشتباه در آزمون کاسته می شود.

در ضمن هر کس زیر ستون جواب خود نامش را درج می کند. به این ترتیب زمینه توجه به ایشان و رفع نیاز دیده شدنشان نیز ایجاد می شود.

در زنگ دوم به تکمیل درس مجموعه ها و فصل

دوم پرداختم و تمرینهایی را برای دوره این فصل و تکمیل دانسته هایشان برای شنبه مشخص کردم. در آخر کلاس نیز اسلایدهای ارائه امروز را در نشست چهارم چهارسوق به ایشان نشان دادم تا کمی با قابلیت های پاورپوینت در ارائه هایشان

آشنا شده و در کلاس شیمی که معلمشان به صورت گروهی از ایشان مطالبه تحقیق و ارائه به صورت سخنرانی و با استفاده از پاور پوینت کرده است بر جذابیت کارشان بیفزایند.

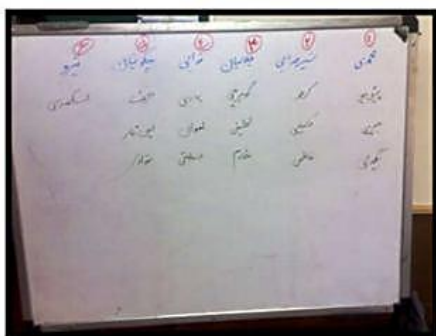
این کار آقای رحیمی واقعا قابل ستودن است که من شاهدیم که چگونه بچه ها با شور و شوقی خود را برای این فرصت آماده می کنند.

امروز همچنین در شکار لحظه ها در کلاس به عکس گرفتن از یکی از بچه ها که ظاهرا استراحت می کرد موفق شدم. آیا شما می دانید این فرد کیست؟!





یادداشت‌های آقا معلم



همکلاسی اش به زحمت او را بیدار می کند. ولی توصیه می کنم هنگام خوابیدن آدامس خود را از دهان خارج کنید تا مبادا در گلویتان بیفتد و راه هوا را مسدود نماید.

جلسه ۸۷ و ۸۸ (۱۰ اسفند)

تاکنون تجاربی را برای رفع اشکال مسائل ریاضی دانش‌آموزان داشته‌ایم. یکی مانند روش‌های مرسوم با توضیح و حل معلم، دیگری با استفاده همزمان از هفت دانش‌آموز داوطلب در پای تخته و به اصطلاح هفت سامورایی و بالاخره به شیوه گروهی و با کمک سرگروه‌ها. امروز در دو زنگ در اختیار برای هر دو کلاس، در زنگ اول اشکالات عمده و اساسی بچه‌ها به ویژه سرگروه‌ها را رفع کردم و در زنگ تفریح از ۵ نفر بچه‌های مسلط‌تر که مایل به پذیرش اداره و مسئولیت سه نفر دیگر باشند تقاضا کردم در کلاس بمانند و با مشورت ایشان گروه‌های جدید مشخص شد.

البته باید بگویم که پیش از انجام این کار در کلاس ۱/۱ تکالیف را دیدم و متأسفانه ناظر بر کاستی‌های قابل توجهی در میان برخی بچه‌ها بودم. دیدن این صحنه به من نهیب زد که باید نهیب بزنم. مهر صرف و عاری از قهر می تواند آثار سوء ایجاد کند. لذا لازم دیدم قدری از اقتدار معلمی را بروز دهم. لذا برخی را به سوی معلم راهنما رهسپار کردم. لحظاتی بعد نیز خود را به آقای انصاری رسانده و گوشزد کردم که اینها مانند بچه‌های خودم هستند. لکن خواستم هم شما در جریان باشید و هم ایشان متوجه شوند و بعد دوباره به کلاس دعوتشان کردم. البته برخی هم به واقع زحمت زیادی کشیدند. از جمله میری که برایم جالب توجه بود.

به نظر من معلم باید گاهی جنبه‌های دیگر واکنشی خود را نشان دهد. بالاخره دانش‌آموزان هنوز به قوه تشخیص کامل نرسیده‌اند. بزرگترها از جمله خود من که دانشجوی دکتری هم هستم، در بسیار از اوقات مادام که مجبور نشوم تکلیف در تعریف خودم انجام نمی دهم. لذا سلب مطلق اضطراب و دادن اطمینان و امنیت در هر شرایطی برای دانش‌آموزان از جنس دوستی خاله خرسه است.

با این وجود بر خلاف کلاس سنگین زنگ اول در ۱/۱ بعد از گروه‌بندی متفاوت از گذشته با همکاری سرگروه‌ها،



کلاس متفاوتی را در زنگ دوم شاهد بودیم. به گونه‌ای که اغلب بچه‌ها احساس شغف و خرسندی از بهره جویی و یادگیری کردند.

همچنان که نمایان است، نیمکت‌ها را دو به دو روبروی همدیگر قرار دادیم تا





یادداشت‌های آقا معلم



گروه‌های چهار نفره رو در روی یکدیگر قرار گیرند. همچنین فاصله آنها را آنگونه قرار دادیم که بچه‌ها به همدیگر تکیه ندهند تا تمرکزشان کاسته نشود. منهم در میان بچه‌ها حضور پیدا می‌کردم و اشکالات را پاسخ می‌دادم. گاه در این امر در کنارشان می‌نشستم. یکبار در چنین وضعی متقی‌فر که پشت به خورشیدی بود متوجه نشستن من به

جای خورشیدی نشد و به گمان قبلی مدتی به پشت من تکیه داد. من هم بچه‌ها را از انجام واکنش احتراز دادم تا زمانی که خودش متوجه شد و به سادگی و با خنده عبور کردیم.

احساس رضایت از یادگرفتن و پربازده بودن شکل کار لبخند رضایت را بر لبان اغلب بچه‌ها بخصوص بعد از اتمام زنگ ایجاد کرده بود.

طبیعی بود که بازده گروه‌ها یکسان نباشد، لذا از سرگروه‌ها گزارش عملکرد خود و اعضای گروه را در آخر مطالبه کردم. ارزشیابی از کار و پاسخ‌گویی، مسئولیت‌پذیری سرگروه و اعضای گروه را بیشتر می‌کند. برای تقویت و حمایت از سرگروه‌ها، به ایشان امکان درج منفی برای اعضای گروه خود را دادم.



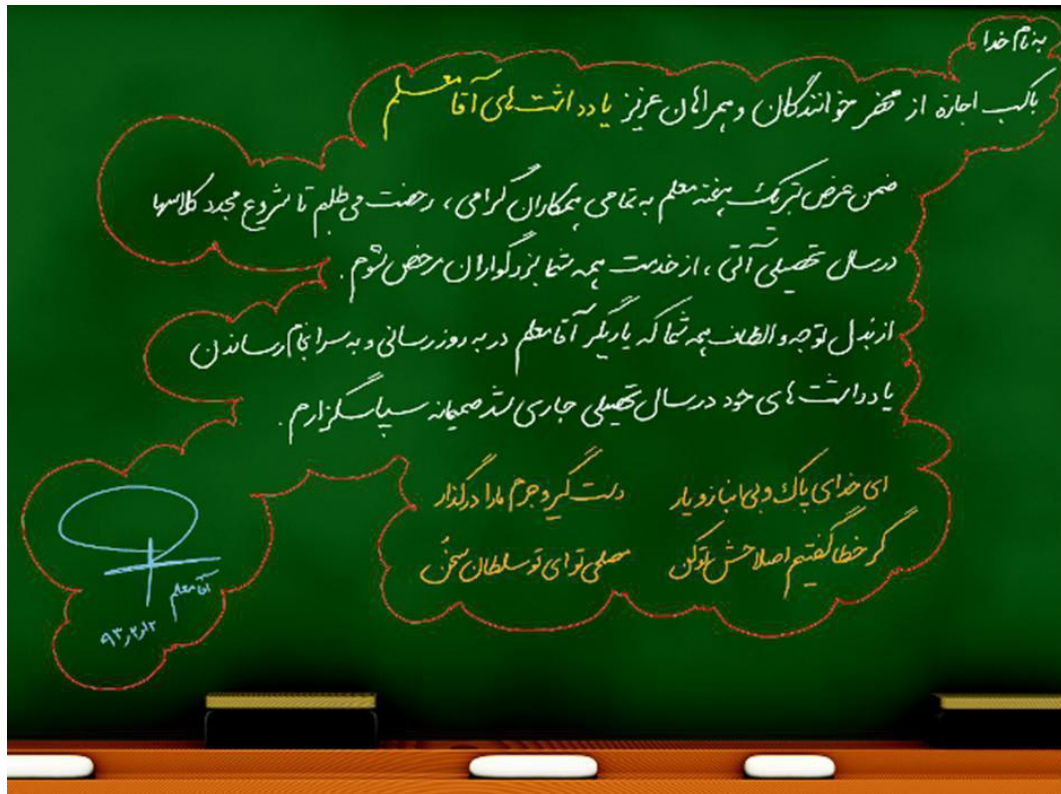
اسکندری هم تنها دانش‌آموزی بود که من او را به عنوان عضو گروه خود و خود را به عنوان سرگروه او انتخاب کردم!

به دلیل اینکه قرار بود دانش‌آموزان در سمینارهای علمی شرکت کنند، در آغاز کلاس توصیه‌هایی برای انجام یک سخنرانی مناسب کردم. همچنین ملاحظات کلاس موفق و بانشاط بیان شد. به واقع اقتضائات کلاس‌ها برای شروع متفاوت است. طرح درس با همه خوبی‌هایش نباید مانع از بسط ید معلم در انجام مقتضیات به هنگام کلاس شود.

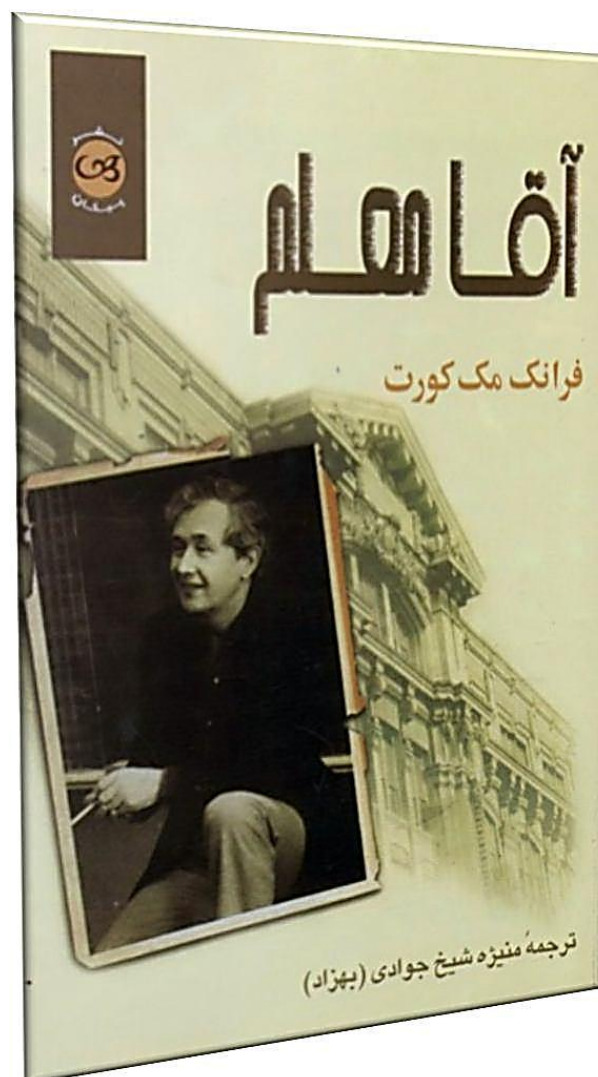
کلام معلم اگر همراه با زبان بدن و گرمی و حرارت احساس و هیجان باشد، بسیار اثربخش‌تر خواهد بود. در دوره‌های



تربیت معلم، هرگز واحدهای خطابه و فن بیان ندیده‌ایم. اینجاست که استفاده از تجارب باکسوتان نقش به‌سزایی در سرعت بهبود کیفیت معلمان جوان‌تر دارد.



آخرین پستی که در سال تحصیلی مزبور در قالب تصویر فوق درج شده بود.



ان شاء الله فردا به تبیین دیگر آثار ضمنی تجربه‌نگاری در وبلاگ خواهم پرداخت.



یکشنبه ۹۵/۴/۱۳: موضوع: همچنان تجربه‌نگاری و مستندسازی



با کسب اجازه، امروز در ادامه‌ی مطالب روز گذشته، بر اساس تجربه‌زیسته نگارنده در وبلاگ یادداشت‌های آقامعلم، به بیان سایر آثار ضمنی تجربه‌نگاری در وبلاگ می‌پردازم.

۵- گسترش فضای ارتباطی معلم:

در جریان کلاس، محدودیت زمان و یا برخی مصالح به معلم مجال نمی‌دهد که برخی صحبت‌ها را به میان آورد؛ از احساسات و اندیشه‌های درونی معلم گرفته تا انتظارات و جنبه‌های تشویقی و هدایت‌گری وی. طبیعی است که وقتی قرار باشد پیامی صورت مکتوب به خود بگیرد، امکان بررسی و تدوین دقیق‌تر و عمیق‌تر پیدا می‌کند.

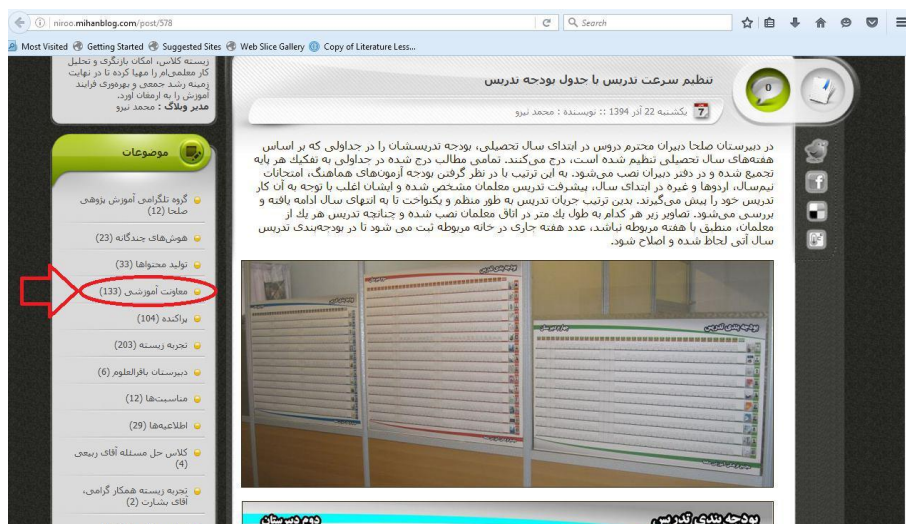
از این روی، معلم می‌تواند با درنوردیدن مرزهای زمان و مکان کلاس، در رابطه با هر یک از موارد مزبور، واکنش و پیامی مکتوب را از طریق وبلاگ ابراز نماید. او حتی می‌تواند برخی گزارش‌های درسی، پاسخ سؤالات خاص یا مطالب تکمیلی و بسیاری موارد دیگر را که امکان طرح آن‌ها در کلاس نیست، در وبلاگ خود درج کند. به این ترتیب، حتی دانش‌آموزان غایب نیز می‌توانند در فضای کلاس درس قرار بگیرند. البته امروزه این کار از طریق تلگرام یا دیگر فضاهای مجازی نیز ممکن و چه بسا سهل‌تر باشد.

۶- دریافت بازخورد اثربخش:

در گستره‌ی فضای ارتباط مجازی، امکان تعامل دوسویه نیز وجود دارد. بر این اساس، معلم می‌تواند نظر دانش‌آموزان و والدین را در بخش نظرات، دریافت کند. «یادداشت‌های آقا معلم» که اغلب به تناوب و در فواصل زمانی کوتاه به روز می‌شود، مخاطبان زیادی از دانش‌آموزان و والدین و حتی سایر همکاران دارد. از آن روی که امکان درج نظر بدون ذکر نام و به‌طور محرمانه وجود دارد، افراد دیدگاه‌ها و نظراتشان را آزادانه در این وب‌نوشت بیان می‌کنند.

۷- پویایی نوآورانه‌ی معلم:

یکی از آفاتی که دامن‌گیر برخی معلمان می‌شود، یکنواختی و روزمرگی است. تجربه‌نگاری و انتقال پیام در قالب وبلاگ، بستری پویا و شرایطی نوآورانه را برای معلم و مخاطبانی که فراتر از زمان و دایره کلاس حضور دارند، مهیا می‌کند. احساس بهره‌جویی و بهره‌دهی معلم در این راستا و تشویق و اشتیاق گروه هدف برای طلب مطالب جدید، حس نشاط و تازگی را در معلم برمی‌انگیزد. محتوا به‌ویژه اگر همراه با تصاویر و فیلم‌های متنوع از موضوعات مربوط به کلاس درس و دانش‌آموزان و مرتبط با حرفه‌ی معلمی باشد، حلاوت مضاعفی دارد.



در وبلاگ مزبور، بیش از ۱۳۰ پست مربوط به حیطه‌ی معاونت آموزشی است که به برخی از کارهای جاری و بدیع دبیرستان صلحا به صورت توصیفی، تصویری و تحلیلی اشاره می‌کند.

<http://niroo.mihanblog.com/post/category/13>

۸- رصد جریان کلاس توسط افراد ذی‌ربط:

در فرهنگ حاکم بر مدارس ما متأسفانه کم‌تر حضور مسئولان و معلمان همتا در کلاس درس یکدیگر، هنجار تلقی می‌شود. از این روی، شاید انگیزه و بعضاً امکان چنین امری کم‌تر وجود دارد. لذا برخی از زمینه‌های رشد و توانمندسازی معلمان در بسترهایی چون درس‌پژوهی کم‌تر مطرح است. با وجود این، بسیاری از مدیران و معاونان آموزشی به‌ویژه در مدارس غیردولتی، مایل به رصد جریان کلاس و رخدادهای حاصل هستند.

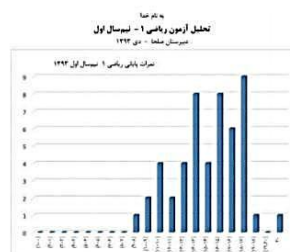
از سوی دیگر، معلمان مبدع و موفق گاه تقاضامند و نیازمند این بوده‌اند که مدیران و دیگر مسئولان مافوق و حتی همتایانشان، از رویه و نتایج کارشان به شکلی دقیق‌تر اطلاع یابند تا در جریان ارزیابی عملکرد و ادامه‌ی همکاری، حقوق معنوی و مادیشان استیفا شود. مستندسازی و تجربه‌نگاری در فضای وبلاگ، فرصت بازبینی مسئولان و بازنمایی فعالیت‌های معلمان را مهیا می‌کند. بدیهی است که سانسور مطالب و درج خلاف واقع رویدادها و رویه‌ها، به دلیل حضور دانش‌آموزان در بطن کلاس درس مکتوم نخواهد ماند و لذا معلمان دوراندیش از چنین امری مبرا هستند.

۹- الگوگیری معلمان تازه‌کار:

تعداد قابل توجهی از نظراتی که در وبلاگ یادداشت‌های آقا معلم درج می‌شود، مربوط به کاربرانی از حوزه‌های علوم تربیتی و یا تربیت معلم است. حتی برخی معلمان و مربیان مدارس در شهرستان‌ها نیز از این وبلاگ بازدید می‌کنند. نگارنده در سال تحصیلی جاری، به دلیل این که افزون بر تدریس ریاضی، معاونت آموزشی یکی از دبیرستان‌های تهران را عهده‌دار است، برخی موارد مربوط به این حوزه را نیز به‌ویژه در اجرای طرح‌های بدیع و پیامدهای آن ثبت کرده است.

دوشنبه ۶ بهمن ۱۳۹۳ :: نویسنده: محمد نیرو

همیشه گفته می‌شود که تحلیل
آزمون‌ها اهمیتی کمتر از خود آزمون
ندارد. این امر هم ناظر به دانش آموز
است و هم ناظر به معلم. با اتمام
آزمون‌های نیم‌سال، به ویژه برای
دروس اختصاصی، جهت تسهیل
معلمان و ارائه بازخورد شایسته به
ایشان، در طی نشست‌هایی جداگانه
تحلیل‌های صورت گرفته که حاوی



جدول مسائل تالیفات						
حصہ	ذکر الہیہ	تذکرہ	پیشینہ	کسرت	فارغ	مجموعہ
شمارت	تالیف	تالیف	تالیف	تالیف	تالیف	تالیف
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲
۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳
۴	۴	۴	۴	۴	۴	۴
۵	۵	۵	۵	۵	۵	۵
۶	۶	۶	۶	۶	۶	۶
۷	۷	۷	۷	۷	۷	۷
۸	۸	۸	۸	۸	۸	۸
۹	۹	۹	۹	۹	۹	۹
۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰
۱۱	۱۱	۱۱	۱۱	۱۱	۱۱	۱۱
۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲	۱۲
۱۳	۱۳	۱۳	۱۳	۱۳	۱۳	۱۳
۱۴	۱۴	۱۴	۱۴	۱۴	۱۴	۱۴
۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵
۱۶	۱۶	۱۶	۱۶	۱۶	۱۶	۱۶
۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷	۱۷
۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸	۱۸
۱۹	۱۹	۱۹	۱۹	۱۹	۱۹	۱۹
۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰
۲۱	۲۱	۲۱	۲۱	۲۱	۲۱	۲۱
۲۲	۲۲	۲۲	۲۲	۲۲	۲۲	۲۲
۲۳	۲۳	۲۳	۲۳	۲۳	۲۳	۲۳
۲۴	۲۴	۲۴	۲۴	۲۴	۲۴	۲۴
۲۵	۲۵	۲۵	۲۵	۲۵	۲۵	۲۵
۲۶	۲۶	۲۶	۲۶	۲۶	۲۶	۲۶
۲۷	۲۷	۲۷	۲۷	۲۷	۲۷	۲۷
۲۸	۲۸	۲۸	۲۸	۲۸	۲۸	۲۸
۲۹	۲۹	۲۹	۲۹	۲۹	۲۹	۲۹
۳۰	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰	۳۰
۳۱	۳۱	۳۱	۳۱	۳۱	۳۱	۳۱
۳۲	۳۲	۳۲	۳۲	۳۲	۳۲	۳۲
۳۳	۳۳	۳۳	۳۳	۳۳	۳۳	۳۳
۳۴	۳۴	۳۴	۳۴	۳۴	۳۴	۳۴
۳۵	۳۵	۳۵	۳۵	۳۵	۳۵	۳۵
۳۶	۳۶	۳۶	۳۶	۳۶	۳۶	۳۶
۳۷	۳۷	۳۷	۳۷	۳۷	۳۷	۳۷
۳۸	۳۸	۳۸	۳۸	۳۸	۳۸	۳۸
۳۹	۳۹	۳۹	۳۹	۳۹	۳۹	۳۹
۴۰	۴۰	۴۰	۴۰	۴۰	۴۰	۴۰
۴۱	۴۱	۴۱	۴۱	۴۱	۴۱	۴۱
۴۲	۴۲	۴۲	۴۲	۴۲	۴۲	۴۲
۴۳	۴۳	۴۳	۴۳	۴۳	۴۳	۴۳
۴۴	۴۴	۴۴	۴۴	۴۴	۴۴	۴۴
۴۵	۴۵	۴۵	۴۵	۴۵	۴۵	۴۵
۴۶	۴۶	۴۶	۴۶	۴۶	۴۶	۴۶
۴۷	۴۷	۴۷	۴۷	۴۷	۴۷	۴۷
۴۸	۴۸	۴۸	۴۸	۴۸	۴۸	۴۸
۴۹	۴۹	۴۹	۴۹	۴۹	۴۹	۴۹
۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰
۵۱	۵۱	۵۱	۵۱	۵۱	۵۱	۵۱
۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲	۵۲
۵۳	۵۳	۵۳	۵۳	۵۳	۵۳	۵۳
۵۴	۵۴	۵۴	۵۴	۵۴	۵۴	۵۴
۵۵	۵۵	۵۵	۵۵	۵۵	۵۵	۵۵
۵۶	۵۶	۵۶	۵۶	۵۶	۵۶	۵۶
۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷	۵۷
۵۸	۵۸	۵۸	۵۸	۵۸	۵۸	۵۸
۵۹	۵۹	۵۹	۵۹	۵۹	۵۹	۵۹
۶۰	۶۰	۶۰	۶۰	۶۰	۶۰	۶۰
۶۱	۶۱	۶۱	۶۱	۶۱	۶۱	۶۱
۶۲	۶۲	۶۲	۶۲	۶۲	۶۲	۶۲
۶۳	۶۳	۶۳	۶۳	۶۳	۶۳	۶۳
۶۴	۶۴	۶۴	۶۴	۶۴	۶۴	۶۴
۶۵	۶۵	۶۵	۶۵	۶۵	۶۵	۶۵
۶۶	۶۶	۶۶	۶۶	۶۶	۶۶	۶۶
۶۷	۶۷	۶۷	۶۷	۶۷	۶۷	۶۷
۶۸	۶۸	۶۸	۶۸	۶۸	۶۸	۶۸
۶۹	۶۹	۶۹	۶۹	۶۹	۶۹	۶۹
۷۰	۷۰	۷۰	۷۰	۷۰	۷۰	۷۰
۷۱	۷۱	۷۱	۷۱	۷۱	۷۱	۷۱
۷۲	۷۲	۷۲	۷۲	۷۲	۷۲	۷۲
۷۳	۷۳	۷۳	۷۳	۷۳	۷۳	۷۳
۷۴	۷۴	۷۴	۷۴	۷۴	۷۴	۷۴
۷۵	۷۵	۷۵	۷۵	۷۵	۷۵	۷۵
۷۶	۷۶	۷۶	۷۶	۷۶	۷۶	۷۶
۷۷	۷۷	۷۷	۷۷	۷۷	۷۷	۷۷
۷۸	۷۸	۷۸	۷۸	۷۸	۷۸	۷۸
۷۹	۷۹	۷۹	۷۹	۷۹	۷۹	۷۹
۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰	۸۰
۸۱	۸۱	۸۱	۸۱	۸۱	۸۱	۸۱
۸۲	۸۲	۸۲	۸۲	۸۲	۸۲	۸۲
۸۳	۸۳	۸۳	۸۳	۸۳	۸۳	۸۳
۸۴	۸۴	۸۴	۸۴	۸۴	۸۴	۸۴
۸۵	۸۵	۸۵	۸۵	۸۵	۸۵	۸۵
۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶	۸۶
۸۷	۸۷	۸۷	۸۷	۸۷	۸۷	۸۷
۸۸	۸۸	۸۸	۸۸	۸۸	۸۸	۸۸
۸۹	۸۹	۸۹	۸۹	۸۹	۸۹	۸۹
۹۰	۹۰	۹۰	۹۰	۹۰	۹۰	۹۰
۹۱	۹۱	۹۱	۹۱	۹۱	۹۱	۹۱
۹۲	۹۲	۹۲	۹۲	۹۲	۹۲	۹۲
۹۳	۹۳	۹۳	۹۳	۹۳	۹۳	۹۳
۹۴	۹۴	۹۴	۹۴	۹۴	۹۴	۹۴
۹۵	۹۵	۹۵	۹۵	۹۵	۹۵	۹۵
۹۶	۹۶	۹۶	۹۶	۹۶	۹۶	۹۶
۹۷	۹۷	۹۷	۹۷	۹۷	۹۷	۹۷
۹۸	۹۸	۹۸	۹۸	۹۸	۹۸	۹۸
۹۹	۹۹	۹۹	۹۹	۹۹	۹۹	۹۹
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰

اطلاعات گسترده ای است تقدیم ایشان می‌شود. در اینجا خاطرنشان می‌گردد که این امر برای کمک به دبیران است و نه مج‌گیری. همچنین در جریان گفتگو با ایشان، پرسش‌نامه خودارزیابی دبیران تقدیم شده و زمینه بازدید از کلاس ایشان و ارزیابی حضوری در قالب چک‌لیستی خاص انجام می‌شود. به هر روی مدارس از بهمن‌ماه در اندیشه برنامه‌ریزی سال آتی خویش قرار می‌گیرند.

تدوین آیین‌نامه‌های طرح سوالات آزمون‌های نیم‌سال، تحلیل آزمون، رتبه‌طلائی و خودارزیابی معلم در پست ذیل، نمونه‌ای از تجربه‌نگاری و مستندسازی در وبلاگ است.

<http://niroo.mihanblog.com/post/588>

۱۰- افزایش مهارت خوب نگرستن و خوب نگاشتن:

برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که وبلاگ‌نویسی در ارتقای توانایی نگارش افراد مؤثر است (سراجی، ۱۳۸۷). افزون بر این امر، هنگامی که معلم قصد دارد به تناوب، مطالبی هدفمند و قابل ارائه را به رشته‌ی تحریر درآورد و از تکرار مطالب که ملال‌آور هم هست، اجتناب نماید، نیازمند شناخت یا شکار موضوعات در خور توجه و توصیف و تحلیلی شایسته است. در این شرایط، دیده‌ی او به مرور بیناتر می‌شود و مسائل کم‌تر مورد توجه یا نادیدنی دیگران را مشاهده می‌کند. مسائلی که شناسایی آن‌ها می‌تواند در کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری تأثیرگذار باشد؛ همان که به نوعی، برنامه‌ی درسی پنهان قلمداد می‌شود.



۱۱- پیوند همافزای تعلیم و تألیف:

دبیر و نویسنده مرادف یکدیگرند و دبیرستان نیز ناظر به نهادی است که دبیری و نویسندگی را به جوانان می‌آموزد. سال‌هاست که با حذف زنگ انشا در دبیرستان و بی‌مهری شایان به این امر مهم، شاهد ناتوانی اغلب شاگردان، دانشجویان و معلمان فردا، در نگارش مطالب مورد نیازشان هستیم. در این میان، می‌دانیم که کارهای تعلیم و تألیف از یکدیگر جدا هستند اما از آن‌جا که معلمی با خواندن و نوشتن و اندیشیدن سر و کار دارد، با استفاده از وبلاگ، به سهولت می‌توان بین این دو الفتی سازنده ایجاد نمود.

۱۲- افزایش انگیزش و رقابت دانش‌آموزان:

هنگامی که دانش‌آموزان مورد توجه قرار می‌گیرند و از فعالیت‌های درخور توجه آن‌ها تصویر و گزارشی تحسین‌آمیز تهیه و در وبلاگ معلم درج می‌شود، خود به خود رغبت، هویت و انگیزه‌ی بهتری می‌یابند. چنین فرصتی موجب جریانسازی رقابتی در جهت پیشرفت تحصیلی گروهی از دانش‌آموزان می‌شود.



ملاحظات بر جلسات آموزش خانواده

دوشنبه ۱۵ دی ۱۳۹۳ :: نویسنده : محمد نیرو

برگزاری جلسه مادران گرامی در مدرسه صلحا، بهانه‌ای شد تا با استفاده از رهنمودهای صاحبان تجربه، به برخی ملاحظات در این خصوص پرداخته شود.

از آنجا که توفیق در جریان آموزش و تربیت دانش‌آموزان در گرو توفیق در همسویی و هماهنگی مثلث مدرسه، والدین و دانش‌آموزان است، لذا اغلب ناظر بر آن هستیم که عموم مدارس شایسته، فصل ویژه‌ای را برای آموزش خانواده در نظر گرفته و به جد بدان می‌پردازند. لیکن به رغم همه برکات و ضرورت‌های انجام این کار، در نظر داشتن ملاحظات حائز اهمیت است که گاه توجه نکردن به آنها، آثاری زیانبارتر از عدم برگزاری این جلسات را می‌تواند در پی داشته باشد!

ایجاد توازن در آموزش پدران و مادران. درست است که معمولاً مادران گرامی، به دلیل داشتن فرصت‌های زیادتر، امکان حضور بیشتر در چنین جلساتی را دارند، لیکن این امر به تنهایی نباید

دلیلی بر برگزاری جلسات بیشتر برای این گروه قرار گیرد. مگر البته دلیلی دیگر در این جریان برتابیده شود. در این میان اگر بپذیریم که جایگاه زن یا مادر در خانواده‌ها، اغلب افزون بر حد تعادل خود قرار گرفته است (زن‌سالاری)، این امر چه بسا می‌تواند بر این عارضه بیفزاید و نقش پدر را در جریان تربیت کم‌رنگ و گاه زایل کند.



ایجاد اولویت‌بندی با توجه به محدودیت‌ها و ماموریت‌های مختلف در مدرسه. بسیاری از اوقات، جانب اعتدال در برنامه‌ها و عملکردهای مسئولین و دست‌اندرکاران مدرسه رعایت نمی‌شود. به صرف تشویق یا تبلیغ یا جوگیر شدن و یا هر علت دیگری، نباید فراموش کنیم که مدرسه وجوه گوناگونی دارد که خانواده‌ها و آموزش ایشان قسمتی از این پازل بزرگ است. این امر به ویژه با توجه به محدودیت‌های زمان، مکان، امکانات مادی و نیروی انسانی و بسیاری دیگر توجهی مضاعف را ایجاد می‌نماید. باید یادآور شد که آموزش والدین هدف نیست، بلکه ایجاد زمینه‌ای است که در کنار تعالی کادر آموزشی، زمینه انجام وظایف نسبت به دانش‌آموزان بیشتر و بهتر مهیا شود. لذا تعیین این جریان به صورت واحدهای درسی و امثال ذلک نباید اصل موضوع را به حاشیه براند.

نیازسنجی در راستای اهداف کاربردی. به صرف در اختیار داشتن استادانی خاص، نباید ایشان را دعوت نمود. دعوت از استادان شایسته باید در راستای نیازهای عمومی مبرهن یا نیازهای سنجیده شده والدین صورت پذیرد.



یادداشت‌های آقاعلم

تداوم و یکپارچگی آموزش. این امر به ویژه در مجتمع‌های آموزشی که واجد مقاطع گوناگون تحصیلی است بیشتر ضرورت می‌یابد. برنامه‌ریزی منسجم برای یک گروه از خانواده‌ها از پیش‌دبستان تا پیش‌دانشگاهی، متضمن عدم گسیختگی و تکرار ملالت‌آور مطالب و اتلاف وقت مخاطبان و هزینه‌های



گزارف مدارس خواهد بود. طبیعی است که این امر، چنانچه همراه با مستندسازی باشد، می‌تواند رافع نیاز و همسان‌سازی خانواده‌های متاخر شود. بدیهی است که وجود مرکزی واحد یا مراکزی هماهنگ در تصمیم‌سازی چنین برنامه‌هایی ضرورت پیدا می‌کند.

هم‌سویی رفتارهای سازمانی و آموزشی - تربیتی کادر مدرسه با آموزه‌های ارائه شده به والدین. محتوای آموزشی ارائه شده با والدین نباید معارض با رفتارها و عملکرد کارکنان مدرسه به ویژه افراد اثرگذار و مورد توجه باشد. لازمه این امر وجود آگاهی افزون یا همتا با مطالب ارائه شده به والدین نزد ایشان است. لذا حضور خواص از جمله معلمان راهنما در چنین جلساتی لازم است. همراه داشتن فعالیت و جذابیت در کنار کیفیت آموزش. امروزه مخاطبین ظرفیت و علاقه استماع یک‌سویه ساعتی سخنرانی را ندارند. وجود تنوع در شیوه ارائه و استفاده از ابزارهای تنوع‌بخش، علاوه بر محتوای متناسب و غنای بحث، خانواده را همراه می‌کند. داشتن پاورپوینتی مناسب به همراه رویکردی فعال و مشارکتی در ارائه محتوا، اثربخشی بیشتر دوره آموزش را در پی خواهد داشت.

راهنمایی به جای نسخه‌دهی. نکته مهم آخر اینکه در مشاوره‌ها و نشست‌ها و گفتگوها، باید مراقب باشیم که دستورالعمل و نسخه تجویز نکنیم بلکه صرفاً راهنمایی کنیم و انتخاب راه و راه‌حل را بر عهده مخاطب قرار دهیم. با این ترتیب هم او را تنبلی و راحت‌طلبی و سهل‌الوصولی سوق نداده‌ایم و هم در مقام احتیاط، از اشتباهات احتمالی در این رهگذر احتراز نمودیم.

به هر روی در هر یک از جریان‌ات و موضوعات مدرسه، هزار نکته باریکتر از موست که بایستی مورد واکاوی و توجه قرار گیرد تا میوه ارزنده‌ای به بار نشسته و ناظر بر تکوین فراگیری با تربیت صحیح باشیم.





۱۳- رفع خشکی و تلخی کلاس ریاضی:

بازتاب‌های مصوّر از کلاس درس در فضای مجازی و تنوع بازخوردگیری و بازخورددهی، موجب جذابیت کلاس ریاضی شده است. این امر هنگامی که معلم بارها با گوشی تلفن همراه یا دوربین عکاسی خود از عملکرد و فعالیت‌های دانش‌آموزان عکس‌برداری یا فیلم‌برداری می‌کند و در کوتاه زمانی بعد، آن‌ها را در وبلاگ خود انتشار می‌دهد، نمود بیشتری می‌یابد. همچنین، علاوه بر ایجاد روابط صمیمانه و نزدیک‌تر با معلم، موجب افزایش حس تحریک‌پذیری و مشارکت‌جویی آموزشی دانش‌آموزان نیز می‌شود.

۱۴- شناخت بیشتر معلم و دانش‌آموز از یکدیگر و هم‌سویی بیشتر دانش‌آموز با معلم:

محیط وبلاگ عرصه‌ای است که در آن معلم می‌تواند باورها، دل‌نوشته‌ها و اندیشه‌های خود را درج نماید. این کار منجر به آگاهی دانش‌آموز از دغدغه‌ها، حساسیت‌ها و اعتقادات معلم خود می‌شود. همین مطلب، حساسیت‌زایی و هم‌سوسازی دانش‌آموز را در راستای اهداف و انتظارات معلم ایجاب می‌کند.

در عین حال، با مشاهده‌ی ضمنی شور و عشق معلم در انجام فعالیت مؤثر و غیرموظف، علقه و تعلق خاطر دانش‌آموز به درس و معلم افزایش می‌یابد. لذا معلم با حسن اقبال دانش‌آموزان مواجه می‌شود و به دلیل ایجاد فضای متنوع در جریان آموزش و ارتباط، مقبولیتی افزون به دست می‌آورد. دانش‌آموز نیز همچون معلم، مجموعه‌ای را در اختیار خواهد داشت که بازخوانی آن در آینده همراه با تجدید خاطرات دوران شیرین مدرسه خواهد بود.

البته مهارت تایپ سریع و آشنایی با وبلاگ و امکانات آن، همچنین حمایت مسئولان مدرسه از این امر و هم‌سویی با آن، دقت در تحریک نکردن سایر همکاران و مورد سوءاستفاده قرار ندادن و قرار نگرفتن به واسطه‌ی آن، از ملاحظات و شروط استمرار آن است.

سخن پایانی در بخش تجربه‌نگاری و مستندسازی در وبلاگ و آثار ضمنی آن:

امروزه به دلیل حساسیت و پیچیدگی‌های بیش از پیش عرصه‌ی تعلیم و تربیت، ضروری است تجارب گران‌سنگ معلمان به رشته‌ی تحریر درآید تا به بازاندیشی مجدد عملکرد خویش و شکل‌گیری پشته‌های معلمان نسل آینده بینجامد. همچنین، بسیاری از شاهکارهای ادبی از جمله «مدیر مدرسه» جلال آل احمد و «آقا معلم» مک کورت، حاصل گردآوری تجارب دوران معلمی است. خوشبختانه با وجود وبلاگ‌ها و وبگاه‌ها، این امر به سادگی و بدون دشواری‌های خاصی می‌تواند صورت پذیرد.

ضروری است معلمان ما بیشتر به تجربه‌ی تألیف روی آورند و با تسری و توسعه‌ی تجارب بومی موجود در آموزش و پرورش، زمینه را برای غنابخشیدن بیشتر به آموزش فرزندانمان مهیا کنند.

بخشی از مجلد ۳ یادداشت‌های آقا معلم در توصیف تجربه زیسته کلاس ریاضی پایه اول دبیرستان در فعالیت ارتفاع‌سنجی ساختمان مدرسه همزمان با آموزش مبحث مثلثات.

<http://niroo.mihanblog.com/post/411>

یادداشت‌های آقامعلم

فعالیت کلاس ریاضی در تخمین ارتفاع

یکشنبه ۳ اسفند ۱۳۹۳ :: نویسنده: محمد نیرو



مقرر گردید دانش‌آموزان کلاس ریاضی ۱ دبیرستان صلحا، همزمان با آغاز فصل مثلثات، در جهت کاربرد موضوع، ارتفاع دیوار مدرسه خود را محاسبه نمایند. ایشان در زمان کلاس درس خود به حیاط مدرسه رفته و با استفاده از خط‌کش و نقاله و یک متر ساختمانی، به تخمین ریاضی ارتفاع دیوار مدرسه خود پرداختند.

نخست دانش‌آموزان در کلاس درس، مقدمه‌ای از مبانی نظری آن که برخاسته از تشابه مثلث‌ها بود را دریافت کرده و بر اساس آن باور کردند که می‌توانند با همین آموزه به محاسبه ارتفاعی از جمله ارتفاع ساختمان نائل شوند.



بچه‌ها به صورت گروهی در نقاط مختلف حیاط مدرسه قرار گرفتند و از زاویه دیدی که برایشان ایجاد شده بود سعی در تعیین زاویه دید محل استقرارشان تا ارتفاع تعیین شده بودند.



یادداشت‌های آقامعلم



پس از آن، باید زاویه دید خود را به صورت یک مثلث کوچک بر روی کاغذ شبیه سازی کرده و با محاسبه مسافت پای خود تا پای دیوار و ایجاد یک تساوی حاوی دو نسبت ضلع مقابل به مجاور، به تخمین ارتفاع دیوار دست بزنند.

آنانکه می خواستند ارتفاع دیوار را تا کف حیاط پیدا کنند ناچار بودند برای تعیین زاویه دید چنین خود را به زحمت انداخته و حتی بر روی زمین بخوابند!





یادداشت‌های آقامعلم



برخی هم از دیوار مقابل که مورد نظر ما نبود استفاده کردند که البته ما نفهمیدیم به چه منظور آن را به زحمت مورد بررسی قرار دادند! فکر می‌کنم دست آخر خود ایشان نیز متوجه شدند که دیوار همسایه که مورد نظر نیست نقشی در تخمین دیوار مدرسه ندارد و زحمتی بی‌ثمر کشیدند.

نکته جالب توجه این بود که در تخمین ذهنی دیوار حدود ۱۲ متری مدرسه، اعداد عجیب و غریبی می‌شنیدیم. از حدود سی متر گرفته تا سایر مقادیر نادرست.

از برخی هم ابتکارات عجیب و غریبی مشاهده کردیم. مثلاً یکی از گروه‌ها با متری که در اختیار داشتند، قد یکی از اعضا را اندازه گرفت و وی را در کنار دیوار قرار دادند و از دور نظاره کرده و تخمین می‌زدند که چند نفر از آن دانش آموز اگر روی هم قرار بگیرند، به ارتفاع مورد نظر می‌رسند و آن تعداد را در قد وی ضرب می‌کردند.





یادداشت‌های آقامعلم



برخی گروه‌ها نقاله‌ها با خود همراه داشتند ولی نمی‌دانستند که چگونه زاویه دید را پیدا کنند و مثلاً از دست خود بر روی گونیا استفاده کرده و جهت انگشتان را به سمت بالای ارتفاع تنظیم کرده و سعی در تخمین زاویه دید از کف حیاط داشتند.

جدیت و تلاش گروه‌ها در انجام کار خواسته شده قابل توجه و ستودنی بود. ناگفته نماند که مقرر شد بعد از دریافت مقادیر ارتفاع محاسبه شده، ارتفاع دقیق با استفاده از متر بلند ساختمانی محاسبه شود و به گروه‌های اول تا سوم بر اساس میزان دقت محاسبه، به ترتیب سه تا یک مثبت در نظر گرفته شود.



این کار صرفاً به دلیل ایجاد تنوع در فعالیت‌های کلاس درس انجام نشد، بلکه مهم‌تر از آن باور بچه‌ها در استفاده از قواعد ریاضی در جهت حل مسائل روزمره و زندگی ترتیب داده شد.





یادداشت‌های آقامعلم

به دلیل اینکه تنها یکی دو میز بیشتر در حیاط مدرسه موجود نبود برخی برای نوشتن یا ترسیم و یا انجام محاسبات از پشت دوستانشان بهره می گرفتند.



اگر چه زنگ نخست هوا سرد بود ولی خوشبختانه در زنگ بعد به دلیل بالا آمدن خورشید و تابش آفتاب در حیاط مدرسه، سرمای هوا، بچه ها را آزار نداد.





یادداشت‌های آقا معلم

ناگفته نماند که در هر دو کلاس، همه به یکی میزان تلاش نکردند و برخی بیشتر نظاره گر بودند و شاید به درد مهندس ناظری می خوردند.



عده ای هم غرق در محاسبات بودند و هر بار هم عده متفاوتی را به دست می آوردند. برخی از اعداد برای خودشان نیز باور کردنی نبود!



برخی هم برای یافتن زاویه دید از هم گروهی خود و از ابزارهای دیگر بهره مند می شدند.



عده ای هم بالاخره متوجه شدند و رضایت دادند که فاصله بام تا بالای این نیمکت دوران داده شده را اندازه بگیرند و بعد آن را با ارتفاع نیمکت جمع کنند. ناگفته نماند که حضور همکار ارجمندم آقای جوادزاده که معلم ریاضی سال گذشته ایشان و سال پایین تر از ایشان است، لطفی خاص داشت و به نوعی انتقال تجربه صورت گرفت.

یادداشت‌های آقامعلم



این کار بدان جهت صورت گرفت که تشخیص زاویه دید از آنجا راحت تر صورت می گرفت. این موضوع از ابتدا پیشنهاد نشده بود و در طی مسیر برخی به آن پی بردند.



ناگفته نماند که برخی در استفاده از نقاله برای یافتن زاویه اشتباه داشتند که مورد راهنمایی قرار گرفتند.



برای بچه ها جالب بود که فهمیدند با استفاده از یک لیزر هم محور شده با یک نقاله در جهت تعیین زاویه دید، یکی از دانش آموزان جایزه جشنواره خوارزمی را احراز کرده بود.

یادداشت‌های آقامعلم



برخی هم زاویه دیدشان را از کنار میز پلاستیکی موجود در حیاط جستجو می کردند. عده ای هم کتاب ریاضی ۱ مبتکران را با خود همراه آوردند و شاید گمان می کردند که با تمسک به آن می توانند این کار را به سرانجام درستی برسانند که در عمل به کار هم نرفت.



نتایج به دست آمده به خصوص برای گروه دوم، بسیار نزدیک به واقعیت بود. البته ارتباطات بین کلاسی در زنگ های تفریح، بی تاثیر در این امر نبوده است.





یادداشت‌های آقامعلم

خلاصه خاطره خوشی از این کلاس در ذهن ما باقی ماند. امیدوارم که در همه درس‌ها به ویژه درس‌هایی که ماهیت نظری بیشتری دارد، تاحدی که ممکن باشد، بتوان چنین زمینه‌های عملی برای بچه‌ها ترتیب داد چرا که دانش آموزان تنها چیزی را فرامی‌گیرند که خود تجربه کرده باشند.

نوع مطلب : معاونت آموزشی، تجربه زیسته،

پرچسب‌ها :

لینک‌های مرتبط :

همکاران گرامی؛

نقطه‌ی آغازین آنچه را که تاکنون به محضر شما تقدیم کرده‌ام در زمانه‌ای بود که فضاهای مجازی مانند تلگرام مطرح نبود یا بنده از آن‌ها بی‌بهره بودم. عرصه‌ی حاضر که حلقه پیوند ۷۵۰ همکار گرانسنگ است، بستری را مهیا نموده که به اقتضاء آن رویکردهای دیگری نیز تعریف می‌شود.

از این روی ان شاء الله قصد دارم فردا ادامه موضوع تجربه‌نگاری و مستندسازی را در فضای تلگرام دنبال کرده و با همیاری شما تکمیل کنم.

اگر پروردگار متعال توفیق دهد در روز سه‌شنبه نیز به پژوهش‌مداری در آموزش خواهم پرداخت. ان شاء الله.

در ضمن خاطر نشان کنم که مجتمع صلحا تاکنون به دلایل خاصی اقدام به ساخت وبگاه نکرده بود؛ ولی اکنون در نظر است که از سال تحصیلی آتی وبگاه مربوطه آغاز به کار کند. از این روی شاید بسیاری از تجربه‌نگاری‌ها و مستندسازی‌های ذکر شده در آن فضا ادامه یابد.



دوشنبه ۹۵/۴/۱۴: موضوع: تجربه‌نگاری، مستندسازی و دانش‌افزایی با استفاده از تلگرام.

خدای منان را شاکرم که یادداشت‌های آقا معلم به احیاء حرفه‌ای لااقل یک نفر منجر شده است و به استناد آیه‌ی قرآن کریم ما را بس است و ارزش تایپ صدها هزار کلمه را داشته است! که «و من احیایا فکانما احیا الناس جميعاً...»

چنانچه وعده داده شد، امروز به کارکردهای تلگرام در محیط آموزشی، بر اساس تجربه‌ی زیسته‌ی نگارنده و با تکیه بر گروه تلگرامی آموزش پژوهی صلحا خواهیم پرداخت. ان شاء الله.



مقدمه:

امروزه استفاده از شبکه‌های اجتماعی، به صورت فراگیر در میان اغلب افراد رواج یافته و در این میان تلگرام، جایگاه ویژه‌ای را در میان بخش‌های گوناگون از جمله محیط‌های آموزشی باز کرده است. به ویژه که امکان ایجاد گروه، سوپرو گروه یا کانال را همراه با ارسال پیوست‌های گوناگون مهیا نموده است. طبیعی است که بهره‌جویی از هر ابزار فن‌آورانه، آمیخته با فرصت‌ها و تهدیدهایی است.

از جمله خطرات استفاده از تلگرام در مدرسه، فارغ از ارسال موارد غیراخلاقی، رونویسی تکالیف است که با هم‌رسانی تصاویر جواب‌ها یا توزیع تکالیف و اشتراک‌گذاری پاسخ‌ها صورت پذیرفته و راه ساده‌ای را برای رفع تکلیف، پیش روی دانش‌آموزان کم‌کار قرار می‌دهد.

از این روی معلمان در مراکز آموزشی لازم است که در سازوکار بررسی یا بازبینی تکالیف بازنگری کرده و طرحی نو دراندازند. به عنوان مثال، اگر قائل باشیم که تکلیف نوشتن، وسیله‌ای است برای هدف یادگیری؛ بررسی تحقق آن هدف را بیشتر مطمح نظر قرار خواهند داد. مثلاً با برگزاری آزمون‌هایی از محتوای تکالیف، میزان تحقق هدف را فارغ از توجه ویژه به فرایند انجام آن که امروزه دیگر به شایستگی قابل کنترل نیست، می‌توانند بررسی نمایند.

کارکردها:

جدا از این امر، معلمان و متولیان در دبیرستان دوره‌ی یک و دو صلحا، کارکردهای گوناگونی را از این ابزار به خدمت می‌گیرند. به عنوان نمونه، معلمان راهنمای تمامی پایه‌ها کانال‌هایی را برای والدین ایجاد کرده‌اند تا خانواده‌ها را از برنامه‌ها، گزارشات و اطلاعات مورد نیاز، بهره‌مند سازند. این اطلاعات شامل برنامه‌های تفریحی و اردویی داخل یا خارج از مدرسه، گزارشات عمومی و آموزشی پایه و پیام‌هایی معلم راهنما به والدین است.

امکان ساخت کانال خصوصی، این امکان را برای معلم راهنما ایجاد می‌کند که اطلاعات مخاطبین را به صورت محرمانه حفظ کرده و به صورت یک سو، مطالب لازم را منتقل کند و از جریان‌سازی و جو سازی‌های احتمالی ایجاد شده در پشت پرده‌ی گروه‌ها، مصون بماند.



وجود چنین کانال‌هایی رافع دغدغه والدین دانش‌آموزان در برنامه‌های خارج از مدرسه، به ویژه اردوهای برون‌شهری است که به خصوص در پایه‌های پایین‌تر معمولاً والدین، دل‌نگرانی‌های طبیعی دارند و مایلند مرتب از احوال فرزندشان در ایام اردو جويا شوند. گاهی اوقات برخی از مسئولین مدرسه نیز تا حدودی از این امر مستثنی نیستند. در این حال، مربیان با اطلاع‌رسانی سریع اخبار و تصاویر برنامه، آسایش خاطر والدین و اولیاء مدرسه را موجب شده و از تماس‌های تلفنی آن‌ها خواهند کاست.





کارکرد دیگری که همکاران دبیرستان صلحا، به ویژه کادر تمام وقت از آن بهره‌مند می‌شوند، ایجاد گروهی است که عمدتاً به درج مطالب عمومی، مطایبه یا پیام‌های مناسبی پرداخته می‌شود. کارکرد این گروه، جدا از اطلاع‌رسانی، اغلب موجب شادمانی اعضای است. با این وصف به هنگام تشکیل گروه که محدود به همکاران مدرسه بود، به منظور ایمنی از آفات احتمالی در فضای همکاری، مقرراتی وضع گردید؛ از جمله:

- از گذاشتن هرگونه مطلب خلاف عفت عمومی پرهیز شود.

- بحث سیاسی ممنوع.

- تلگرام بازی به کار دوستان در مدرسه خللی وارد نکند. حتی المقدور بعد از ساعت مدرسه باشد.



تجربه‌ی زیسته نگارنده:

از سوی دیگر، معمولاً بین دانش‌آموزان یک پایه یا یک کلاس هم، گروه‌هایی ایجاد می‌شود. معلم می‌تواند به واسطه این ارتباط مجازی و همیشگی، بسیاری از فرصت‌ها را برای استمرار فرایند یاددهی- یادگیری مهیا کند. به خصوص معلمانی که از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس بهره می‌برند.

به عنوان مثال، من برای سهولت دسترسی بچه‌ها و صرفه‌جویی در زمان کلاس، مباحث درسی یا پاسخ سوالاتی را که به صورت پاورپوینت در کلاس ارائه می‌کردم، با واسطه‌ی یکی از دانش‌آموزان موجه از طریق تلگرام، در گروه دانش‌آموزان قرار می‌دادم.

همچنین برخی دیگر از اطلاعات مفید درسی که می‌توانست برای علاقمندان مناسب باشد را از این طریق منتقل می‌کردم. مثلاً سوال‌های امتیازی و یا خودآزمایی‌های آمادگی قبل از آزمون‌های هماهنگ. در عین حال این کار در مصرف کاغذ نیز صرفه‌جویی می‌کرد. برخی دیگر از معلمان به همین منظور اقدام به ایجاد کانال می‌کنند و دانش‌آموزان خود را بدان فرا می‌خوانند.

برای معلمان پاره‌وقت که زمان‌های کوتاهی در هفته را در میان بچه‌ها هستند، این ابزار، فرصت مناسبی است که با واسطه یا مستقیم، به موقع از چالش‌های موضوعی در درس خود مطلع شده و برای جلسات آتی، محتوایی مقتضی نیاز بچه‌ها تدارک ببینند. به عبارتی زمینه بازخوردگیری و بازخورددهی را در اسرع وقت و به شکلی ساده مهیا کنند.

برای من از این طریق فرصتی مهیا شد تا در مدرسه‌ای که به صورت پاره‌وقت حضور داشتم و رخصتی که از مسئول پایه دریافت کردم، بتوانم در وقت نیاز، برخی مشاوری‌ها یا بیان انتظارات و تذکرات انفرادی را فارغ از محدودیت زمان و مکان، به دانش‌آموزانم منتقل کنم.

به عنوان مثال هر شب چند سوال از این طریق مطرح شود و بچه‌ها پاسخ‌های آنرا برای معلم ارسال کنند. گرچه خود بچه‌ها نیز می‌توانند به طریقی مشابه، به تعامل و انتقال جواب‌ها بپردازند، با این وجود می‌تواند منافعی از جنس یادگیری، عاید دانش آموز شود.

برخی از همکاران، یک شماره همراه تهیه کرده و فقط برای چنین شبکه‌های مجازی اختصاص داده‌اند. به هر روی، می‌توان از این ابزار فن‌آورانه، در جهت بهره‌وری‌های آموزشی و اطلاع‌رسانی موثر و به هنگام، استفاده کرد. طبیعی است که لازمه‌ی این امر، خلاقیت و ایجاد هماهنگی با مسئولین ذیربط، تدوین قواعد لازم و بایبندی به حدود و ثغور آن است.



و اما کارکرد تلگرام در موضوع امروز با تکیه بر گروه آموزش پژوهی صلحا...

گرچه مخاطب این نوشتار، خود در بطن و متن جریان قرار دارد، ولی برداشت اینجانب را به منظور تصحیح و تکمیل، تقدیم می‌کنم.

مقدمه:

دبیرستان صلحا، از سال تحصیلی ۹۳-۹۴ دوره‌های حضوری آموزش پژوهی را برگزار کرد. هدف از برگزاری این دوره‌ها، دانش‌افزایی و توانمندسازی همکاران بود که بر اساس آن، از نیروهای انسانی، در جهت تقویت سرمایه‌ی انسانی استفاده شود. سرمایه‌ی انسانی که در زمره‌ی اصلی‌ترین منابع یک مجموعه تلقی شده و عامل اصلی پیش‌برد کیفی اهداف مجموعه خواهد بود.



این دوره‌ها در پنج محور تنظیم شده بود. نشست‌های عمومی - نشست‌های موضوعی - نشست‌های تخصصی - کارگاه‌های تخصصی و بازدیدهای تخصصی.

دومین نشست عمومی
دوره هاک آموزش پژوهی

مدرسه یادگیرنده

محسن صادقی سید بشیر حسینی محمد آتین طهماسب پور

رویکرد وحدت‌نظر
در برنامه درسی

استعاره در تربیت
دین نایب‌نیا

ساخته روان
در دانش آموزش

از اسرار واقعیت مجاز
تا کلید سواد رسانه‌ای

یکشنبه هجده خردادماه
ساعت ۱۰ تا ۱۲

سوالن‌کوثر

www.Ap-Solaha.Mihanblog.com

مجمع آموزش صلحا

در نشست‌های عمومی، ارائه‌هایی با موضوعات مختلف در هر جلسه صورت می‌گرفت.

نشست‌های موضوعی دوره هاک آموزش پژوهی صلحا
موضوع: نکته هاک بنیادگ در تربیت دینی
مهرمان ۱۴۱۴

۱. سه‌شنبه ۳ تیرماه - ۶ شعبان

محمد نیرو
تأثیر ظاهر بر باطن

منصور محمدی
تأثیر باطن بر ظاهر

جواد اقامحمدی
شهور تدوینی شاکله

۲. سه‌شنبه ۱۳ تیرماه - ۳ رمضان

پیمان خوش‌راه
تأثیر شریعت بر انسان

حمید وارسیان
مقدمات و تأثیرگذاری بر شریعت

ناصر ملکوتی
چند چگونگی و احسان

۳. سه‌شنبه ۱۷ تیرماه - ۱۱ رمضان

علی محمدبیگی
تکنولوژی وسیع ادبی

محمدصادق ثبات
کرامت

حمید وفانژاد
انجیبه وزی

۴. سه‌شنبه ۲۴ تیرماه - ۱۷ رمضان

محمدتقی رستمی
اشیایی و بینایی باخدا

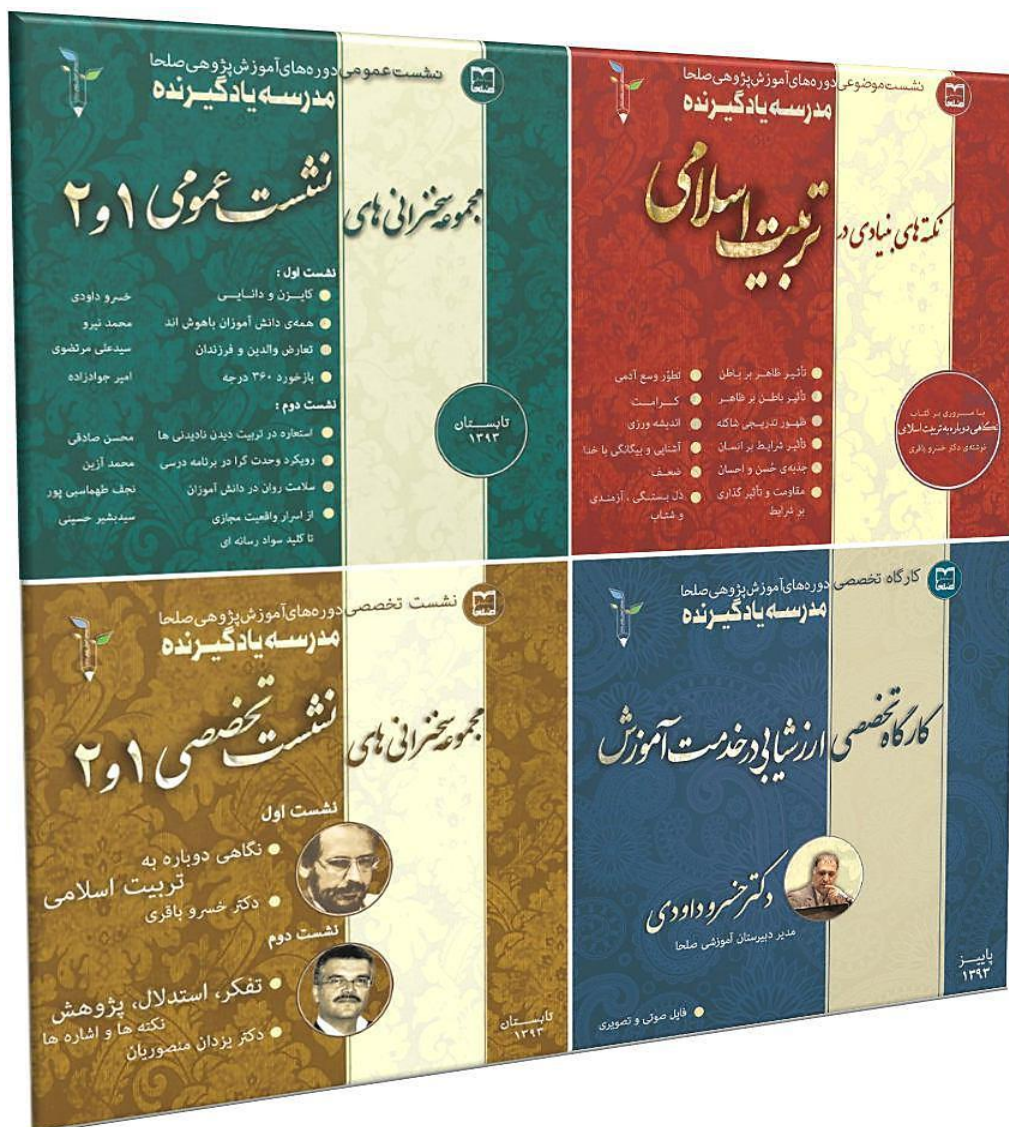
محمدحسین وارسیان
ضدیت

هاک داودک
دبستگی ازمنشی و شتاب

در نشست‌های موضوعی نیز ارائه‌های نسبتاً کوتاهی صورت می‌گرفت؛ با این تفاوت که همه‌ی ارائه‌ها بر مدار یک موضوع کلی بود.



هدف از بازدیدهای تخصصی، آگاهی‌دهی و تغییر نگرش همکاران بود. بازدید از کتابخانه ملی با حضور همکارانی از دیگر مدارس انجام شد.



کلیه‌ی این دوره‌ها نیز در قالب لوح‌های فشرده که محتوای آن بر اساس رنگ‌های مشخص طبقه‌بندی شده بود، مستند می‌شد.



چندی پیش مطالعه‌ای بین‌المللی با همکاری سازمان‌های پیشرو جهان انجام شد. در این پژوهش، که بر اساس تجربیات و در عین حال برداشت‌های سازمان‌های نوآور جهان در زمینه‌ی توسعه‌ی منابع انسانی صورت گرفت، اصلی‌ترین یافته، به شرح ذیل گزارش شد:

«۷۴ درصد از سازمان‌های ذیربط، بر این باور بوده‌اند که آموزش و بهسازی کارکنان، در کوتاه مدت (حداکثر تا دو سال) بر عملکرد سازمان آن‌ها موثر بوده است.»

در باب ضرورت، منافع و شیوه‌های آموزش کارکنان، بحث گسترده‌ای مطرح است که به جهت پرهیز از اطاله‌ی مطالب، آن‌را در قالب فایل ذیل تقدیم می‌کنم. فایلی که حاصل مطالعاتی است که پیش از برگزاری دوره‌های حضوری آموزش پژوهی انجام شده بود.



مدرسه یادگیرنده
مجتمع آموزشی صلحا

توانمندسازی کارکنان

دوره‌های آموزش پژوهی صلحا

✓ مقدمه:

امروزه توسعه و بهبود مستمر کیفیت سازمان‌ها از جمله موسسات آموزشی و همچنین مزیت رقابتی آنها مستلزم توانمندسازی و بهسازی منابع انسانی است. در نظریه ماتسوشیتا مبنای تحول در اقتصاد ژاپن عبارتند از:

- نخست انسان بسازیم، سپس کالا
- انسان توسعه یافته، کالای توسعه یافته
- خود سازی مقدم بر دیگر سازی
- و ...

فعالیت‌ها و امور سازمان باید بر مبنای عقل جمعی تمام کارکنان آن انجام شود همچنان که دست خدایند با جماعت است. سازمان باید به عنوان یک مرکز یادگیری مادام العمر نگریسته شود تا هر فرد بتواند هستی خود را شکوفا کند

تغییر ماهیت کار:

آن چیزی که در ارتباط با واژه کار مطرح است تغییر بسیار سریع آن از کار دستی به کار دانشی است. (Drucker, 1980) تفاوت اصلی میان کارهای دستی و دانشی در اینست که کارهای فکری و دانشی بر محور اطلاعات استوار است، در حالی که اصلی‌ترین عامل در انجام کارهای دستی و فیزیکی ابزار و مواد در دسترس هستند. در واقع کارگران فیزیکی نیازی به دانش و مهارت زیاد برای انجام کار ندارند، زیرا مواد را از یک نفر گرفته و پس از انجام تغییرات مقتضی به دیگران انتقال می‌دهند، اما در خصوص دانشگران مهمترین حالت انجام کار، پردازش داده‌های ورودی در اختیار کارکنان می‌باشد

ویژگی‌های دانشگران:

از مهمترین ویژگی نیروی های دانشگر می توان موارد زیر را برشمرد:

- روحیه آنها به شکلی است که در مقابل تنبیه شکننده و تشویق‌ها عامل بسیار مهمی در انگیزش آنهاست.
- نزد دانشگران شغل و ماهیت آن، اولویت اصلی است
- علاقه فراوانی به تغییر در شغل دلخواه خود دارند
- به همکاران و احترام و توجه آنها بیشتر دل می‌بندند، تا مافوق‌های سازمانی
- عامل اصلی انگیزش آنها کسب موفقیت در شغلشان است
- برای محیط کاری خود اهمیت زیادی قائل هستند
- در نتایج کسب شده از کار، دنبال تنوع هستند
- وابستگی اندکی به اطلاعات در اختیار دارند و برای کسب اطلاعات بیشتر و بروزآوری آنها تلاش می‌کنند
- دانشگران افرادی پرسشگر هستند و برای رسیدن به پاسخ‌های مورد نیاز، سئوالات فراوانی را مطرح می‌کنند
- به ضوابط و مقررات موجود در سازمانها خیلی پایبند نیستند و تمایل فراوانی به تغییر و دگرگونی در ساختارهای موجود دارند
- نسبت به کار و تخصص خود، تعهد زیادی دارند
- به آزادی عمل در انجام پروژه‌ها و کارهای سازمان، اهمیت زیادی می‌دهند



آموزش

در مفهوم توسعه و پرورش متابع انسانی هدف، ایجاد مهارت هایی است، که فرد بتواند خود را برای احراز مشاغل بالاتر و یا مسئولیت های سنگین تر آماده کند. بنابراین برنامه های آموزش توسعه متابع انسانی به منظور رشد افراد بدون ارتباط با مشاغل جاری یا آتی سازمانی است. این بدان معنا نیست که نتیجه حاصل از برنامه های آموزشی توسعه در مشاغل جاری یا آتی افراد سازمان بدون استفاده باشد، و در یک کلام هدف برنامه های آموزش توسعه اینست که سازمان را همیشه زنده و پابرجا نگه دارند، تا روند انطباق و تغییر روشها و سیاستهای سازمان به سهولت انجام پذیرد.

راهنماهای جدید آموزش در ارتباط با پرورش نیروهای دانشگر شامل سه مرحله اساسی است که به شرح زیر می باشد:

الف) مرحله نیازسنجی: شامل داشتن نگرش آموزش جهت دار و استفاده از روش منطقی بر اساس متابع زیر:

- بررسی نیازمندی ها، الزامات و نیازهای کسب و کار
- بررسی وضعیت رقبای سازمان و شناسایی محورهایی که برای سازمان، انحصار رقابتی ایجاد می کند
- استفاده از دانش های در حال تولید
- بهره گیری از دیدگاه ها و تجارب خود دانشگران

ب) تدوین محتوای مورد نیاز پرورش دانشگران: این محتوی بر اساس اصول زیر طراحی می گردد:

۱. اصل تازگی محتوی
۲. اصل موقتی بودن محتوی
۳. اصل خلاق برانگیز بودن محتوی
۴. اصل منحصر به فرد بودن محتوی
۵. اصل قابلیت تبدیل سریع محتوی به محصول

ج) تدوین راهنماهای آموزش دانشگران:

- راهنبرد آموختن چگونگی یادگیری برای دانشگران
- راهنبرد تولید و انتقال دانش
- راهنبرد یادگیری در عمل
- راهنبرد یادگیری تیمی

✓ ضرورت

سرمایه گذاری در آموزش و بهسازی

- ایالات متحده امریکا در صدر کشورهایی قرار دارد که بیشترین سرمایه گذاری را در آموزش و بهسازی انجام می دهد.
- سرمایه گذاری انجام شده در طی سال گذشته:
- بخش خصوصی ۶۰ میلیارد دلار
- بخش دولتی ۴۰ میلیارد دلار
- هزینه های غیر مستقیم ۴۰ میلیارد دلار
- کل هزینه های آموزش و بهسازی ۱۴۰ میلیارد دلار

سرمایه گذاری انجام شده در آلمان:

- بخش خصوصی ۳۶ میلیارد یورو
- بخش دولتی ۲۰ میلیارد یورو
- کل هزینه های آموزش و بهسازی ۵۶ میلیارد یورو



کل هزینه های پژوهش: ۸۰ میلیارد یورو

سرمایه گذاری در ژاپن:

- بخش دولتی و خصوصی: ۳۴ میلیارد دلار
- بیشترین میزان سرمایه گذاری روی نیروهای تحصیل کرده صورت می پذیرد.
- بخش های صنعتی بیش از بخش های کشاورزی، تجاری، خدماتی و ... در آموزش سرمایه گذاری می کنند.
- روی خطوط و نیروهای عملیاتی سرمایه گذاری کمتری می شود.
- معمولاً بیشتر شرکت های بین المللی بین ۲ تا ۴ درصد درآمدهای خود را صرف آموزش و بهسازی کارکنان خود می کنند.
- شرکت های موفق بیشتر علاقمند به سرمایه گذاری در نیروهای خود هستند تا وسایل و تجهیزات در حالی که شرکت های ضعیف و سنتی بیشتر دغدغه سرمایه گذاری بر روی تجهیزات را دارند.

دو راه برای شرکت ها برای رقابت وجود دارد:

الف) کاهش هزینه ها

- ب) افزایش بهره وری از طریق آموزش و بهسازی
- شرکت های بزرگتر بیشتر علاقمند به ارائه آموزش های ضمن خدمت در محل کار هستند تا شرکت های کوچکتر
- پژوهش های میدانی نشان داده اند که شرکت هایی که سرمایه گذاری بیشتری در آموزش می کنند موفق تر از سایر شرکت ها هستند.
- همزمان با کاهش چشم گیر نیروهای عملیاتی بواسطه پیشرفت های تکنولوژیکی، مشاغل مدیریتی بویژه در حوزه منابع انسانی افزایش یافته اند.

۱- ناسا (NASA)

- در ناسا دفتری تحت عنوان office of Human Resources وجود دارد که مسئولیت آموزش و بهسازی نیروهای ناسا را بر عهده دارد
- ناسا مجموعه ای دوره ها، برنامه ها، کنفرانس ها و ... برای نیروهای خود در داخل و خارج از سایت مرکزی خود برگزار می کند.
- ناسا حتی برای آموزش کودکان، نوجوانان، معلمان و نیروهای جدید متبوع، دوره ها و برنامه هایی را طراحی کرده است (نسل آینده محققان و پژوهشگران)
- مراکز آموزشی متعددی تحت پوشش ناسا مشغول فعالیت آموزش و بهسازی هستند
- بیانیه ناسا در وب سایت آن ها برای آموزش و بهسازی به شرح زیر است:

We, at NASA are strongly committed to the training and development of our staff members at all levels and in order to maintain this commitment, we have implemented or participate in a number of services and programs to promote individual excellence as well as organizational productivity.

۲- ایسا (European Space Agency) Esa

- در ایسا، دپارتمان ویژه ای برای آموزش و بهسازی متبوع انسانی وجود دارد و در هر یک شعب آن در برخی از کشورهای عضو این دفاتر مشاهده می شود.
- آموزش ها در قالب دوره های کوتاه مدت و میان مدت تقسیم شده است.
- در اکثر ماه های سال، آموزش ها، کنفرانس ها و فعالیت ها در قالب رویدادهای حرقه ای تنظیم شده است.
- از سال ۱۹۹۹ این آموزش ها در قالب یک نظام پیوسته و هدفمند ارائه می شود.



- در این سازمان، ۱۹۰۰ متخصص مشغول فعالیت هستند که همه آن ها دارای یک شناسنامه آموزشی اند، و نیازسنجی و تدوین برنامه ها توسط مراکز آن ها در فرانسه، آلمان، هلند، ایتالیا، مسکو، اسپانیا و بروکسل صورت می گیرد و محور این آموزش ها در هلند اتفاق می افتد.
- بیانیه اصلی در وب سایت آن ها به شرح زیر است:

Training is a key element in the successful prevention of injuries and illnesses and is recognized as an essential building block of an effective occupational health program. Used appropriately, it is the agent for giving workers the knowledge to work safely both at work and at home. Many ESA standards have training as a required and foundational element of a program.

۳- بوئینگ Boeing

- یکی از پیشتازان عرصه آموزش و بهسازی متابع انسانی است
- در بوئینگ مراکز آموزشی متعددی مشغول فعالیت هستند.
- این دوره ها در قالب دوره های اجباری کمپانی و نیز دوره های درخواست شده از سوی نیروهاست.
- دوره ها در قالب رسانه های آموزشی، کتب درسی، موارد سمعی و بصری، وب و ... است. ۳۲۰۰ روش برای تدریس و یادگیری طراحی شده است.
- دوره های آموزشی در خارج از ساعات اداری نیز ارائه می شود.
- بوئینگ در عین حال هزینه های نیروها برای شرکت در حوادث علمی - آموزشی سایر شرکت های هوا و فضا، دانشگاه ها و ... پرداخت می کند
- بیانیه اصلی آموزش و بهسازی کمپانی بوئینگ به شرح زیر است:

Boeing employees are expected to take an active interest in their own development through lifelong learning. The only way our company can maintain a leadership position in the global aerospace industry is by employing people who never stop improving their minds and themselves. Our educational programs are designed to enhance your career growth and help you realize your full potential through lifelong education.

۴- ایرباس

- دفتر مرکزی در فرانسه است و دارای شعبی در فرانسه، آلمان، اسپانیا، انگلستان، ژاپن و چین است.
- ۵۷,۰۰۰ پرسنل از ۸۵ کشور جهان که به ۲۰ زبان صحبت می کنند.
- در بیانیه این شرکت آمده است:

Airbus aims to win at least 50 per cent of the US\$1.3 trillion commercial aircraft market over the next 20 years. In order to achieve this, we need to retain our position as an innovator and leader in the field of aeronautical technology, by recruiting people of the highest calibre and then keeping them motivated.

We therefore take care to ensure that all our employees have access to a range of career development opportunities, with regular reviews plus personal development planning. We have also created specialist Career Paths that help our employees define and develop their future careers with us. This is no one-way process however: our philosophy is that both company and employee should take joint responsibility for career development.

- به این دلیل ایرباس تاکید بسیار زیادی بر ارائه بهترین آموزش ها به نیروهای خود نموده است.
- در سال گذشته بیش از ۳۷/۵ میلیون یورو صرف آموزش کرده است.
- شبکه ای از کارشناسان و متخصصان هوا و فضا با این شرکت در سطح بین المللی برای آموزش نیروها مشارکت دارند.



- هر سال کارکنان ایرباس در سراسر دنیا حدوداً ۱۹۰.۰۰۰ روز در فعالیت ها و دوره های آموزشی مختلف از دوره های فنی و مدیریتی گرفته تا دوره های اداری و مالی شرکت می کنند.

۵- موتورولا

- موتورولا به خاطر توجه به آموزش و بهسازی متابع انسانی خود شهرت دارد و در عین حال تاریخچه بسیار طولانی در ارائه آموزش و نیز ارزشیابی اثربخشی آموزش ها دارد.
- Bill Wiggernhorn, رئیس شرکت موتورولا موفقیت های شرکت بویژه از دهه ۱۹۸۰ را ناشی از تدبیر شرکت در بکارگیری و آموزش نیروها می داند.

... All the rules of manufacturing and competition changed, and in our drive to change with them, we found we had to rewrite the rules of corporate training and education. We learning that line workers had to actually understand their work and their equipment, that senior management had to exemplify and reinforce new methods and skills if they were going to stick, That change had to be continuous and participative, and that education- not just instruction – was the only way to make all this occur (Wiggernhorn, 1990, p.71)

- موتورولا سالیانه ۶۰ میلیون دلار صرف آموزش و بهسازی متابع انسانی خود می کند.
- شرکت از دانشکده های موجود در جامعه محلی برای آموزش نیروها استفاده می کرد و از آن ها می خواست تا دوره های ویژه برای موتورولا تدوین کنند.
- این فرایند نهایتاً منجر به تأسیس دانشگاه موتورولا گردید.
- هدف اصلی از تأسیس دانشگاه موتورولا اطمینان حاصل کردن از تدارک فرصت های آموزش و تحصیل برای تمام نیروهاست تا آن ها را آماده کند تا در بهترین کلاس صنعت قرار گیرند، آماده رقابت شوند، دائماً عملکرد خود را بهبود بخشند و ارزش افزوده ایجاد کنند.
- مدیران موتورولا بر این باورند که آن ها در شرکت خود نگاه به آموزش را به عنوان یک هزینه متوقف کرده، به عنوان نوعی سرمایه گذاری می نگرند.
- شرکت موفقیت خود را مرهون آموزش و تحصیل نیروها می داند و بر این باور است که نتیجه این سرمایه گذاری را دریافت کرده است.

✓ رویکردها

مشخصه های نظامهای آموزشی و بهسازی غیرمؤثر

- ۱- فقدان حمایت مدیریت عالی سازمان از نظام آموزش و بهسازی
عدم حمایت و پشتیبانی که مدیریت عالی سازمان از آموزش بهسازی متابع انسانی در راستای تحقق یا حصول به برنامه های استراتژیک سازمان بعمل می آورد. فقدان حمایت و پشتیبانی در سطح کلان معمولاً به دو شکل خود را نشان می دهد:
اول آنکه در هنگام کمبود منابع مالی، مدیریت سازمان آموزش و بهسازی را به عنوان امری هزینه بر مدنظر قرار دهد و بودجه های آموزش و بهسازی در زمره اولین چیزهایی است که قطع می شود.
دوم، مؤلفه آموزش به عنوان اینکه امری محوری، مهم و برجسته باشد، به عنوان موضوعی ایزوله، ثانوی و بی اهمیت مدنظر قرار می گیرد.
جایگاه و اهمیت دفتر، اداره، آموزش در یک سازمان رami توان به راحتی از طریق نگاه کردن به چارت سازمانی یک مؤسسه تشخیص داد. معمولاً آموزش از فعالیت و کارکردهای عملیاتی اصلی سازمان دور است و اغلب زیرمجموعه ای از یک کارکرد پرسنلی دیگر است.



۲- ارتباط روشنی بین آموزش و برنامه ها یا اهداف سازمانی وجود ندارد.

در بسیاری از سازمانها، آموزش به عنوان پاداشی شایسته برای کارمندی که عملکرد خوبی داشته است و یا بر عکس به عنوان یک عنصر کلیدی در توانایی سازمان برای دستیابی به اهدافش مد نظر قرار می گیرد
 هنگامیکه آموزش به عنوان فعالیتی در حد سطوح پایین سلسله مراتب اداری تلقی می شود و نقش آن نیز بسیار محدود تعریف گردد
 اختصاص منابع به آموزش و بهسازی به عنوان یک اولویت پایین سازمان تلقی شده و در نتیجه به عنوان امری هزینه بر مد نظر قرار می گیرد.

۳- محاسبه نکردن و یا محاسبه ناکافی یا نادرست هزینه های آموزش

۴- نیازسنجی محدود، نامناسب آموزش نیروی انسانی

۵- فقدان حمایت برای کار بست مهارت ها و دانش های یاد گرفته شده از آموزش در محیط کار و شغل:
 برخی پژوهش ها حتی نشان داده اند که کارکنان می توانند بین ۸ تا ۱۲ درصد آنچه را که در دوره های آموزشی آموخته اند، برای بهبود عملکرد شغلی خود بکار گیرند.

۶- فقدان ارزشیابی معنی دار از آموزش

فوکسان دریافت که ۷۵٪ سازمانها عمدتاً به پیمایشی اتکا کرده و به قرائر از آن نمی روند زیرا نمی دانند که چه باید بکنند

شاخص های آموزش و بهسازی موثر

۱- تعهد مدیریت عالی سازمان به نظام آموزش و بهسازی نقش بسیار مهمی در موفقیت آن دارد.

سازمانهایی که مدیریت عالی سازمان آموزش را به عنوان یک مزیت استراتژیک و راهی برای تحقق اهداف سازمان مد نظر قرار می دهند، تعهد خود را به چند شکل نشان می دهند: این راهها شامل بیان عمومی و علنی تعهد خود به دیگران و در برنامه ریزی و تدوین هدف های آموزش و نیز از طریق خود به دیگران و در برنامه ریزی و تدوین هدف های آموزش و نیز از طریق حفظ نوعی تعهد مالی به آموزش.

۲- مشارکت مدیران آموزش در هدف گزینی و برنامه ریزی سازمانی.

۳- اطمینان از اینکه آنچه که در آموزش یاد گرفته شده به محیط کار منتقل می شود.

از راه هایی که می توان اطمینان حاصل کرد که کارکنان مهارتهای جدیدی که آموخته اند را به کار می گیرند عبارتند از:
 کارآموزان و مدیران آنها برای حصول اطمینان از بکارگیری مهارت های آموخته شده از دوره های آموزشی در محیط کار پاسخگو و مسئول باشند.
 مدیریت در برنامه ریزی و ارائه آموزش دخالت کند و شریک باشد و آموزش نیز با سایر مؤلفه های متابع انسانی نظیر فرآیند ارزشیابی عملکرد تلفیق و یکپارچه شود.

۴- مشارکت هیأت مدیره و مدیران مختلف و نیز استفاده از روشهای مختلف در سنجش نیازهای آموزشی .

یک نیازسنجی کامل و سراسری در سطح سازمان نقش بسیار مهمی در تدوین محتوایی دارد که نیازهای سازمانی را بر طرف کند و هدف های سازمانی را به جلو ببرد. اطلاعات از مجموعه متنوعی از منابع می آید منابعی چون منابع درونی نظیر مدیران عالی، ناظران مستقیم، کارکنان، شرح شغلها، و منابع بیرونی نظیر سازمانهای مشابه دیگر و سیاستهای اقتصادی و قانونی (Dalziel, 1994)



۵- گنجاندن فعالیت‌هایی که آموزش و بهسازی را به عنوان امری حساس و مهم برای سازمان مد نظر قرار می‌دهد.

منافع حاصل از نظام آموزش و بهسازی

اگر چه کمی کردن منافع حاصل از آموزش و بهسازی دشوار است، تحلیل گران آموزشی در خصوص منافع کوتاه مدت و بلند مدت بالقوه حاصل از طراحی و اجرای دوره های آموزشی هم برای کارکنان و هم سازمان توافق دارند. برای افراد، این منافع بالقوه کوتاه مدت حاصل از فعالیت های آموزشی و بهسازی موفق عبارتند از:

- انجام بهینه وظایف محوله جاری
 - دستیابی به دانش و مهارت هایی که بتوانند در شغل خود بکار گیرند؛
 - افزایش انگیزه
 - افزایش حقوق و مزایا
 - و سایر مشوق ها نظیر فرصت های ارتقا و ...
- (Buckley and Caple, 1995; Sibthorp, 1994; Cascio, 2004)

برای سازمان، منافع کوتاه مدت حاصل از یادگیری مهارت های جدید توسط کارکنان عبارتند از:

- بهبود عملکرد نیروها
 - بهره وری بیشتر
 - جابجایی و انتقال کمتر
 - غیبت کمتر
 - و رضایت بیشتر مشتریان
- (Lynch and Black, 2000; Hall and westgaard, 1995; Buckley and Caple, 1990)

برای مثال، برخی مطالعات نشان می‌دهند که آموزش های ضمن خدمت بطور میانگین ۱۶ درصد بهره وری کارگران و نیروها را افزایش می‌دهد (Lynch and Black, 2000; Zmitat, 2005)

در یک مطالعه دیگر در کمپانی بوئینگ در قبال هر دلار هزینه شده، نرخ بازگشت سرمایه گذاری آموزشی ۲۵۰ دلار برآورد شده است. (Soriano, 2001) این رقم برای آزمایشگاههای ملی ساندیا در ایالات متحده امریکا، ۲۰۰ دلار برآورد شده است. (Westgaard, 2005)

منافع بلند مدت حاصل از آموزش و بهسازی متعدد و متنوع هستند از جمله:

- ۱- دستیابی به هدف های سازمانی که به نوبه خود سازمان را قادر می‌سازد تا بتواند با سایر سازمانها رقابت کند.
- ۲- هنگامی که محتوای آموزش از سطح ایجاد مهارت های ضروری و فوری کارکنان فراتر رفته و به سوی فعالیت هایی که کارمند را قادر به حل مسائل سازمانی می‌کند، حرکت می‌نماید، سازمان متفعت بلند مدت دیگری را از آموزش و بهسازی بدست می‌آورد.
- ۳- آموزش و بهسازی در یک چشم انداز بلند مدت کارکنان را قادر می‌سازد تا تغییرات ضروری در سطح سازمان را شناسایی، برنامه ریزی، اجرا، نظارت و کنترل نمایند (Cascio, 2004 p.13)
- ۴- آموزش و بهسازی، کارکنان را قادر می‌سازد تا به دانش، مهارت ها و نگرش هایی مجهز شوند که برای تفکر استراتژیک و اجرای استراتژی های سازمانی بلند مدت بدان نیاز دارند.
- ۵- متفعت دیگر حاصل از اجرای آموزش و بهسازی موثر این است که سازمان را به استخری از استعدادها برای آینده سازمان و ارتقا مجهز می‌کند. (Rothwell and kazanas 1994)



۶- برخی دیگر نیز منفعیت بلندمدت دیگری را برای آموزش مطرح کرده اند و آن عبارت است از اینکه نظام آموزش و بهسازی به وسیله ای برای مدیریت تغییرات سریعی که کلیه سازمانها با آن مواجهند، مبدل گردد.

گلدستین برخی از این تغییرات عمده را که سازمانها در حال حاضر و آینده مواجهند به شرح زیر فهرست می کند. (Goldestein, 2004)

- کهنگی و منسوخ شدن مهارت ها
 - نظام های فناوری پیشرفته
 - تغییر از اقتصاد مبتنی بر صنعت به اقتصاد مبتنی بر خدمات
 - تأثیر پذیری فزاینده از بازارهای جهانی
- "کاسیو" یکی از صاحب نظران حوزه آموزش و بهسازی بر این باور است که آموزش می تواند مؤلفه ای مهم در مواجهه تغییراتی از این دست باشد. او می نویسد:
- "در سطح سازمانی آموزش مبدل به ابزاری می شود که بواسطه آن تغییرات به جای آنکه بصورت انقلابی اعمال شوند، پذیرفته می شوند. آموزش سازمان را به ابزاری مجهز می کند که بموجب آن بتواند با تغییرات محیطی سازگار شود. از طریق آموزش نیروها از مهارت های ضروری برای استفاده از یک فناوری جدید بهره مند می شوند، و از این رهگذر، سازمان نیز با تغییر محیطی سازگار می شود. از طریق آموزش و تدریس مهارت های ویژه ضروری برای فرایند سازگاری و انطباق به نیروها"، سازمانها خود را با تغییرات سازگارتر می کنند (Casio, 2004.P14)

❖ مطالعه بین المللی با شرکت سازمان های پیشرو جهان انجام شده است که در آن تجربیات و در عین حال برداشت های سازمان های نو آور جهان در زمینه توسعه منابع انسانی به تصویر کشیده شده است

یافته های اصلی مطالعه

❖ ۷۴ درصد سازمان های ذیربط بر این باور بوده اند که آموزش و بهسازی در کوتاه مدت (حداکثر تا دو سال) بر عملکرد سازمان آنها موثر بوده است

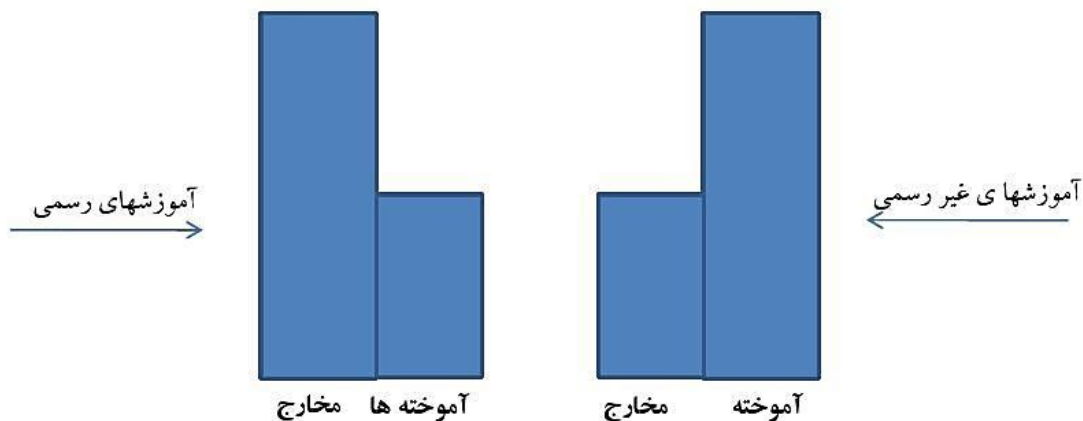


فصل ۲: آموزش و بهسازی منابع انسانی به کجایه می سپرد؟

(روندها و سناریوهای در حال ظهور)

۱. تغییر نقش و جایگاه دپارتمان های آموزش و بهسازی
- حرکت به فراسوی آموزش صرف و توجه بیشتر به بهسازی
- ۱۰ تا ۲۰ درصد آنچه که کارکنان برای انجام کارهایشان نیاز دارند را بهیچاموزند. ۸۰ تا ۹۰ درصد بقیه را کارکنان از طریق یادگیری های غیر رسمی که در حواشی محیط کار روی می دهد و تاثیر به مراتب بیشتری بر عملکرد شغلی دارند، کسب می کنند. این در حالی است که ۸۰ درصد از بودجه های آموزشی سازمانها به دوره های رسمی اختصاص می یابد.

”یارادوکس هزینه ها/نتایج“



چه اقداماتی برای بهسازی و توسعه منابع انسانی می توان متصور شد؟

- انجام وظایف جدید در شغل فعلی
- چرخش به یک شغل یا پروژه جدید
- جستجو برای یافتن یک مربی یا راهنما
- داوطلب شدن برای یک کمیته کاری یا یک گروه مهندسی مجدد
- مشارکت در انجام یک پروژه تحقیقاتی
- عضویت در یک شبکه اجتماعی مرتبط با حرفه
- دریافت راهنمایی حسن انجام کار از همکار متخصص تر است
- شرکت در سمینارها و کنفرانس در درون و بیرون از سازمان
- دریافت فرصت مطالعاتی
- ثبت نام در دوره های دانشگاهی
- شرکت در دوره های آموزشی
- تلاش برای یادگیری مستقل (کتاب ، ویدئو ، آموزش های مبتنی بر کامپیوتر)
- قبول شدن در دانشگاه در یک مقطع تحصیلی یا یک دوره رسمی معتبر
- اجرای مصاحبه های ویژه برای جمع آوری اطلاعات



- ▶ پذیرش یک شغل جدید در داخل سازمان
- ▶ پذیرش یک شغل جدید در یک سازمان دیگر
- ▶ سایر اقدامات (مانند چه اقداماتی؟....)
- ۲. استفاده گسترده تر از تکنولوژی
- در اکثر سازمان ها (حدود ۷۰ درصد) آموزش ها به صورت مجازی ارائه میشود و تصور بر این است که در آینده توسعه قابل ملاحظه ای داشته باشد.
- تقاضا برای آموزش های مجازی به طور مداوم در حال افزایش است
- استفاده از تکنولوژی ابعاد مختلف آموزش و بهسازی متابع انسانی بویژه نحوه ارائه آموزش ها را متاثر خواهد کرد
- دپارتمان های آموزش و بهسازی مبدل به سازمان های آموزش مجازی Virtual Training Organizations خواهند شد
- استفاده از تکنولوژی هزینه های آموزشی را کاهش خواهد داد
- مظاهر اساسی آن عبارتند از :
 - e-learning, Blended Learning, Mobile Learning , Webinar
 - این تکنولوژی ها به مدرسان امکان خواهد داد تا آموزش را در محیط های مختلف بصورت تعطاف پذیر ارائه کنند
 - تکنولوژی آموزش کارکنان مختلف نظیر کارکنان پاره وقت و آنهایی که در یک مکان ثبت کار نمی کنند و... را امکنپذیر می کند
 - دور کاری Teleworking و آموزش نیروها در این سیستم امکنپذیر می شود
- ❖ آموزش و بهسازی موبایل
- دو برداشت:
- استفاده از موبایل و امکانات آن در آموزش
- آموزش متحرک Mobile Training
- ❖ تعریف یادگیری موبایل
- هرگونه یادگیری که یادگیرنده در محیط ثابت از قبل برنامه ریزی شده قرار ندارد صورت می گیرد.
- یادگیری که از طریق بهره گیری از طریق فناوری موبایل صورت می گیرد.
- یادگیری از طریق موبایل محدودیت مکان یادگیری را با ایجاد تعطاف در آن کاهش می دهد و تمرکز آن بر فناوری و متحرک بودن مکان یادگیری است.
- پل هریس آموزش سیار را توانایی لذت بردن از لحظات یادگیری از طریق هر وسیله ی دیجیتالی شخصی می داند
- متحرک بودن مکان یادگیری
- قابل حمل
- فراگیر
- خصوصی بودن
- مهیج بودن
- خود انگیزختگی
- غیر رسمی
- آمار بیشترین استفاده از تلفن همراه به صورت درصد:
- ۵۷ درصد ارسال چک یا پیام های ادبی پرمحتوا
- ۵۴درصد هماهنگ کردن کاری یا برنامه ای
- ۳۱درصد گفتگو با گیرندگان پیام



- ۱۸ درصد ارسال موضوعات کاری
- ۱۴ درصد یادداشت ها
- ۳. توجه و تاکید بر انفرادی شدن و غیرمتمرکز کردن هر چه بیشتر بهسازی منابع انسانی
- از طریق توجه متوازن به فعالیت های آموزشی رسمی نظیر دوره ها ، سمینار ها ، ... و سایر تجربیات کاری نظیر خواندن کتاب های مناسب انجام وظایف و تکالیف شغلی مرتبط ...) به جای تکیه انحصاری بر برگزاری دوره های آموزشی
- درگیر کردن خود نیروها و مدیران آنها در فرایند رشد و بهسازی متابع انسانی
- ایجاد انگیزه و مسوولیت پذیری در نیروها برای مشارکت در فرایند آموزش و بهسازی
- توجه ویژه به نیاز ها و مسائل متفاوت و منحصر به فرد افراد در رابطه با کار و زندگی
- توجه به قابلیت ها فرصت ها و محدودیت های هر فرد در یادگیری سازمانی

ظهور ابزار های فردی در آموزش و بهسازی متابع انسانی نظیر:

Learning Contracts

GRANT System

(IDP) Individual Development Programs

گزارش/اعتبار ویژه

اعتبار ویژه مبلغی است که به موجب یک آیین نامه ، جهت حمایت از برنامه های آموزشی ، پرداخت حق الزحمه و اجرای طرحهای آموزشی / پژوهشی به مدیران / کارکنان برجسته / نخبگان و هسته ها یا قطب های آموزشی و پژوهشی اختصاص می یابد. این افراد در قالب پیشنهاد برنامه آموزشی یا پژوهشی یک ساله و هسته ها یا قطب هادر قبال ارائه برنامه آموزشی یا پژوهشی سه ساله که به ارائه گزارش منتهی می شود، از این اعتبار بهره مند خواهند شد.

مدیریت گزارش

مدیریت گزارش به طور اعم مسوولیت بررسی فعالیت های آموزشی و پژوهشی و اجرای سیاست های مرکز آموزش و بهسازی متابع انسانی و نیز نظارت بر حسن اجرای پروژه های آموزشی و پژوهشی از ابتدای تعریف تا تصویب و گزارش نهایی گزارش را بر عهده دارد. از دیگر مسوولیت های این مدیریت، برنامه ریزی تشکیل شورای گروه های گزارش و جلسات علمی به منظور ارائه دستاوردهای پروژه های آموزشی و پژوهشی و شورای راهبردی گزارش و نیز پیگیری مصوبات آن است. تشکیل بانک اطلاعات آموزشی و پژوهشی مرکز از دیگر مسوولیت های این مدیریت بشمار می رود.

اهمیت و دلایل توجه به گزارش در آموزش و بهسازی متابع انسانی

تلفیق بیشتر آموزش و پژوهش

ایجاد انگیزه در کارکنان برای فعالیت های آموزشی و پژوهشی

توجه بیشتر به بهسازی و ارتقای عملکرد تا برگزاری کلاس های درس

به حساب آوردن یادگیری های غیر رسمی و اجتماعی

مشارکت و مسوولیت پذیری بیشتر

انطباق بخشیدن فعالیت های آموزشی و پژوهشی با اولویت های واقعی

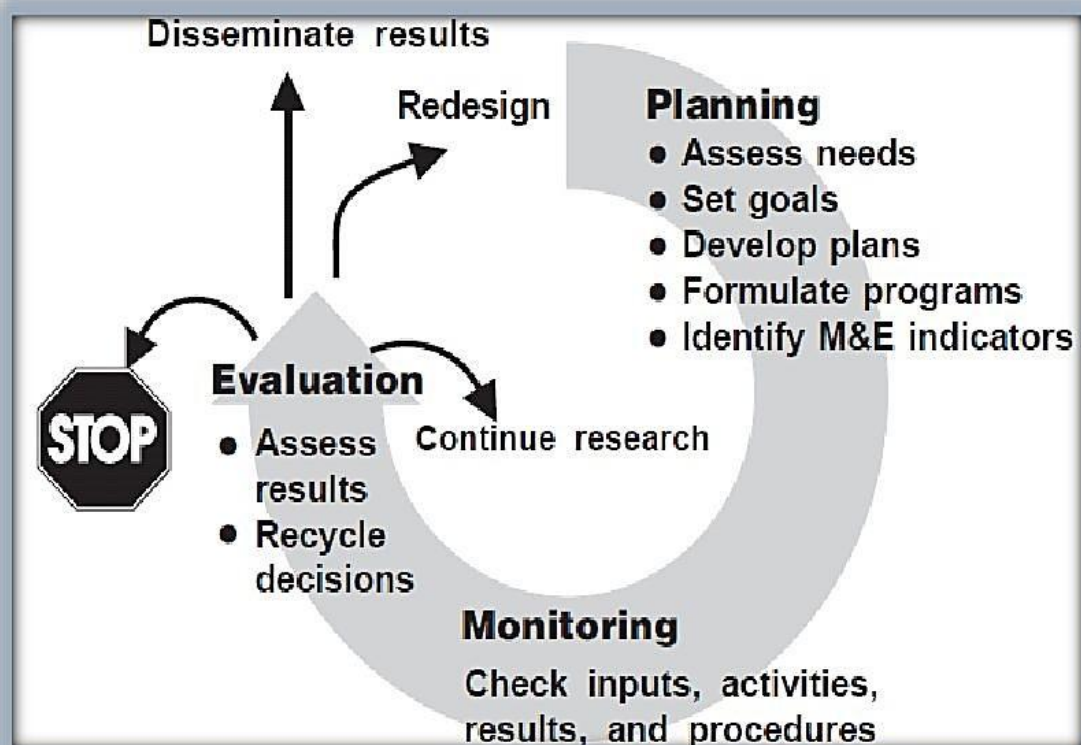
جلوگیری از اتلاف منابع در حوزه های فاقد اولویت و اهمیت

سازماندهی فعالیت های آموزشی و پژوهشی سازمان برای جلوگیری از دوباره کاری

بسیج قابلیت های سازمان برای پاسخ به نیازهای آموزشی و پژوهشی سازمان

کمک به ایجاد ساز و کارهای کاربردی کردن اهداف و نتایج فعالیت های آموزشی و پژوهشی

چرخه مدیریت گزارش / اعتبار ویژه



۴. افزایش مشاوره عملکرد

به جای آموزش مشلوره و ارشادگری در سطح سازمان ها متداول می شود که مبدا آن می تواند خود فرد کارآموز یا سازمان باشد امروزه تعداد بسیار کمی از سازمان ها تنها آموزش های کلاسی را ارائه می کنند. در عوض تأکید عمده بر استفاده و فراهم آوردن فرصت های مختلف از جمله سنجش عمیق نیازها، راه حل های دیگری برای آموزش نظیر مربی گری (Coaching)، فرایندهای یادگیری گروهی، فرایند تغییر مبتنی بر مشاوره (Mentoring) و ... هستند. آموزش ها نیز حول محوری که هماهنگ با استراتژی های کسب و کار سازمان هاست، ارائه می شوند. سازمان ها باید در خصوص آموزش و بهسازی خود بسیار استراتژیک فکر کنند و اطمینان حاصل کنند که هر دوره آموزشی از اهداف تجاری و کسب و کار آن ها حمایت بعمل می آورد.

Coaching

مربی بعنوان یک تسهیل گر، مشاور و یاریگر عمل میکند. و تلاش می کند از روش هایی استفاده نماید تا شرایط مناسبی را که منجر به یادگیری شود ایجاد نماید و فراگیر را در فرایند یادگیری درگیر سازد.

Mentoring

بر خلاف مربی گری که دارای رویکردی هدف محور است منتورینگ نیز و بیشتر معطوف به تبادل فکر، حمایت، یادگیری و راهنمایی برای دستیابی به اهداف رشد شخصی، روانی، حرفه ای و یا کل زندگی است. مربی گری افراد را برای کار خود آماده می کند در حالیکه منتورینگ افراد را برای تغییرات آینده، ارتقاء و دستیابی به اهداف استراتژیک آماده می کند.

۵. ارائه سریع و آموزش سر وقت

-آموزش در مقیاس کوچک Micro Module/Micro Training

وقت، پول است و با توجه به سرعت شتابان دنیای کسب و کار در دنیای امروز، بسیاری از سازمان‌ها برآنند تا آموزش‌ها سریع‌تر از گذشته ارائه شود آموزش‌های فعلی بسیار طولانی هستند و میتوان آنها را در مقیاس کوچک‌تر ارائه کرد.

ست هر چه طولانی‌تر باشد بهتر در مقابل **get to the point**

ضرورت توجه به اقتضائات در دوران معاصر (فرصت محدود افراد، استرس‌های شغلی، سیاسی و...)

قانون دفی پارکینسون در آموزش

دامنه توجه محدود افراد/بزرگسالان

از این رو موج تغییرات آینده، ارائه آموزش در فرمت‌های زمانی کوتاه، است. آموزش در این دوران

بسیار فشرده/پودمان‌های کوچک

کاملاً متمرکز

و کاملاً معطوف به نتایج عملی است

The aim of the Micro training sessions is to have brief sessions with a minimal disturbance of the daily work schedule.

Each **Microtraining session** is structured in the same way



Each **series of sessions** is structured in the same way

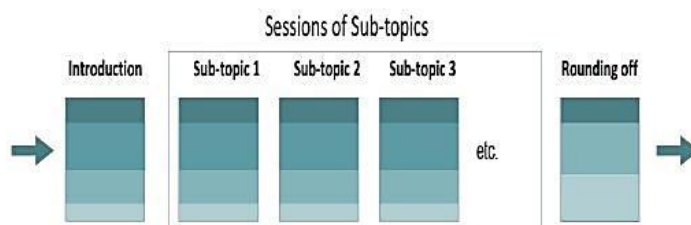


Figure 3 The Microtraining workflow (Overschie et al. 2007)

۶. حرکت به سوی یادگیری تجربی/عملی و مشارکتی

Experiential/action/cooperative learning

- دوره‌های فعلی به صورت سخنرانی‌ها
- مباران با پاورپوینت

دوره‌ها در آینده دارای مشخصاتی چون موارد زیر توصیف شده است:

- Engaging ☐
- Experiential ☐
- Team Exercise driven ☐
- Balanced ☐



- Social Networking ☐
Networking or Not working ☐

۷. شبکه سازی اجتماعی Social Networking

یکی از این نوآوری ها که با آینده توسعه منابع انسانی گره خورده است استفاده از شبکه های اجتماعی (Social Networking) در فرایند رشد و بهسازی است.

شبکه های اجتماعی راه های مختلفی هستند که افراد در زمان حضور یا عبور از آنها می توانند در مورد موضوعات مختلف با هم صحبت کنند و اطلاعات عمومی و تخصصی خود را در قالب متن، عکس، ویدئو و ... با فرد یا گروهی خاص به اشتراک و نمایش بگذارند. مهمترین اشکال شبکه اجتماعی عبارتند از شبکه های مجازی (فیس بوک، توئیتر، تالارهای گفتگو و ...) و جوامع یادگیری در قالب انجمن ها، گروه های کاری، پژوهشی، نشست ها و ...

شبکه های اجتماعی مثل فیس بوک، مای اسپیس، فرند استر، لایو ژورنال، و ... جوامع اینترنتی عضو محور می باشند که به کاربرانشان اجازه پست کردن اطلاعات و پروفایل های شخصی اشان را مثل، نام کاربری، عکس، اطلاعات و ... را می دهد. و همچنین اجازه برقراری ارتباط با توجه به شیوه های نوآورانه مثل، فرستادن آنلاین پیام های خصوصی یا عمومی یا تبادل آنلاین عکسها و اطلاعاتشان را می دهد (تیفانی، ۲۰۰۹).

در این شرایط افراد بیشتر از سایر کارکنان که از آنها عملکرد بهتری دارند و به عنوان الگو و مدل آنها هستند، یادگیری می گیرند درعین حال عضو شبکه های اجتماعی هم در محیط سازمان و هم در خارج از آن می شوند تا از آخرین یافته ها و ایده ها در رابطه با کار خود مطلع شوند. در چنین حالتی تربیت و توانا سازی از حالت دوره ها و اقدامات برنامه ریزی شده و رسمی خارج شده و بیشتر جنبه غیررسمی، اجتماعی و مداوم پیدا می کند.

کارکنان و مدیران در قرن ۲۱ باید انواع مهارتهایی مثل شبکه اجتماعی و وب ۲ را یاد بگیرند. مدرسان باید برای آموزش و راهنمایی مؤثر کارآموزان در یادگیری از این ابزارهای جدید استفاده کنند. در دو مورد مربیان حرفه ای باید تکنیک هایی را توسعه دهند:

- کمک به مربیان تا از تصمیماتشان در کلاس درس آگاه شوند و همچنین با شیوه های ارتباط برقرار کردن با تکنولوژیها و طرز استفاده از این پتانسیلها آگاه شوند.
- طراحی و اجرای فعالیتهای تدوین شده ی حرفه ای مربیان که در شبکه های اجتماعی قرار گرفته است.

۸. تغییر در شیوه ارائه آموزش

استفاده از روش های مختلف در آموزش و بهسازی متابع انسانی

Over twenty-four hundred years ago, Confucius declared:

What I hear, I forget.

What I see, I remember.

What I do, I understand.

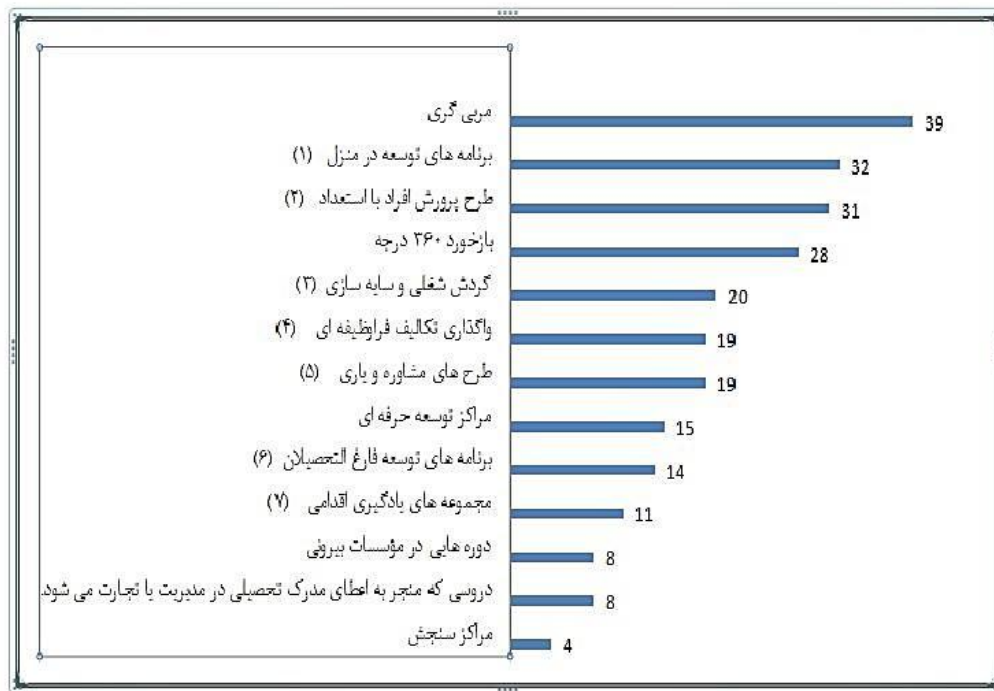
Lecture	5 percent
Reading	10 percent
Audiovisuals	20 percent
Demonstration	30 percent
Discussion	50 percent
Practice by doing	75 percent
Teaching others	90 percent

برون سپاری: Out sourcing

- واگذاری کار کرد های آموزش به بیرون برون سپاری
- دقت فرولان در پایش و کنترل فرآیند های آموزشی
- تهدید برون سپاری برای آموزش و بهسازی متابع انسانی



- باتوجه به رشد توسعه اقتصادی کشورهای مختلف جهان حتی کشورهای منطقه BRIC (شامل برزیل، روسیه، هند و چین) و تاثیر بالقوه این تحولات بر سایر کشورهای غربی، سبب شده است تا برای رقابت با این اقتصادهای درحال ظهور، دولت ها توسعه و بهسازی مهارت های نیروی انسانی را در قلب استراتژی های خود قراردهند. در نتیجه این رقابت های فراینده در سطح بین المللی بسیاری از سازمانها بصورت روز افزون به صورت پیمائکاری عمل می کنند به این معنا که افراد را فقط در هنگامی که به آنها احتیاج دارند و در قالب دوره های زمانی چند ماهه و یا حتی چند روز یا ساعت استخدام می کنند. آنها بدنبال بکارگیری افرادی هستند که مهارت های لازم را دارا هستند و با شرایط کاری موجود هماهنگی دارند.
- درنتیجه استفاده گسترده از این الگو، استخدام ها بیشتر بصورت خود اشتغالی و استخدام کوتاه مدت خواهد بود که با شکل سنتی استخدام ها هیچ تناسبی ندارد. اگر چه برخی سازمانهای بزرگ همچنان الگوی استخدام سنتی را حفظ می کنند و افراد بسیار زیادی را استخدام می کنند اما بتدریج شرکت های کوچک تر منابع و امکانات مورد نیاز آنها را فراهم کرده و آنها را از بکارگیری نیروهای زیاد فارغ می کنند.
- **Talent Management and Development**
اکثر سازمان های معاصر نسبت به جذب نخبگان گرایش دارند
بررسی اطلاعات نشان می دهد که از سال ۲۰۰۹ تا سال ۲۰۱۰، میزان سازمان ها و مدیرانی که مدیریت استعداد را مدنظر قرار داده اند از ۳۹ درصد به ۶۶ درصد افزایش یافته است.
مطالعات همچنین نشان می دهند که بخش خصوصی توجه بسیار بیشتری به این امر نشان می دهد (حدود ۶۴٪) و برخی از آنها نیز بودجه اختصاصی آموزشی برای این امر اختصاص داده اند (۶۲٪).
به موازات بزرگتر شدن سازمان ها و فعالیت در کشور های مختلف جهان جذب نخبگان هم افزایش می یابد
جلوگیری از ریزش نخبگان مستلزم دارا بودن نظام آموزش ویژه آنان است
چه کسانی تحت پوشش استراتژی های مدیریت استعداد قرار می گیرند؟
مطالعات نشان می دهد که افراد زیر به ترتیب توسط برنامه های مدیریت استعداد پوشش داده می شوند:
 - کارکنان بسیار با استعداد (۶۲٪)
 - مدیران ارشد (۴۹٪) و مدیران میانی (۲۴٪)
 - کلیه کارشناسان در سازمان های کوچک (۳۹٪) و در سازمان های بزرگ (۲۰٪)
در بین سازمان هایی که فعالیت های مربوط به مدیریت استعداد را انجام می دهند، حدوداً ۵۰٪ آنها این فعالیت را مؤثر دانسته اند. هرچقدر که سازمان کوچکتر باشد، احتمال اینکه این فعالیت ها را مؤثرتر تلقی نماید، بیشتر است.
کارفرمایانی که فعالیت های مختلف مدیریت استعداد را در سازمان خود اجرا کرده اند، مهمترین و مؤثرترین فعالیت ها را به ترتیب عبارت از : مربی گری (۳۹٪)، برنامه های توسعه در منزل (۳۱٪) و طرح توسعه بالندگی افراد با استعداد (۳۱٪) دانسته اند.



مخاطرات

قاعده اصلی از نظر ASTD:

Our role is to unleash human capabilities into the work place and society by using all of the tools at our disposal.

□ انگیزه مساله کلیدی دیگر در آینده آموزش و بهسازی است هتگامی افراد موفق تر خواهند بود که در آموزش و یادگیری افراد موفق تر باشند با آنچه که از آن‌ها انتظار می‌رود ، دست می‌یابند.

□ بزعم pat mclagan افراد دائماً برداشت و انتظارات خود را در خصوص نحوه و شکل مطلوب مشارکت خود در سازمان‌ها تغییر می‌دهند. اگر مشارکت آنها جلب نشود، آن‌ها نیروهای ذهنی خود را در جای دیگری به کار خواهند گرفت

□ جذب استعدادها کافی نیست. نظام آموزش آنها نیز باید طراحی شود وگرنه با ریزش شدید مواجه خواهیم شد

۹. فشار فزاینده برای نشان دادن اثربخشی آموزش

تلاش برای مرتبط ساختن آموزش‌ها با اهداف استراتژیک و ارتقاء عملکرد سازمانی

درک این امر که حجم آموزش‌ها به معنای موفقیت آموزش‌ها نیست. در گذشته کارشناسان آموزش و بهسازی متابع انسانی بر این باور بودند که اجرای آموزش‌ها بخودی خود به بهره‌وری بیشتر منجر می‌شود. اما این برداشت امروزه به چالش کشیده شده است.

تلاش برای تغییر ماهیت آموزش

From
the Solution to business problems to
Performance analysis approach

براساس مطالعات انجام شده:

۷۷ درصد سازمان‌ها اثربخشی آموزش را در حد سنجش واکنش افراد نسبت به دوره‌ها اندازه می‌گیرند.



۳۶ درصد ارزشیابی یادگیری را انجام می‌دهند.

۱۵ درصد ارزشیابی را در سطح تغییر رفتار افراد در سازمان بواسطه حضور در دوره‌های آموزشی اجرا می‌کنند و تنها ۸ درصد به ارزشیابی نتایج و تأثیر آن بر خط عملیات سطح و اجرای سازمان می‌پردازند. متأسفانه دو سطح آخر از لحاظ ارزشیابی بسیار دشوار است و به این دلیل کمتر اجرا می‌شوند. ابداع روش‌های جدید برای سنجش اثربخشی آموزش

۱۰. بازاریابی آموزش (Training Marketing)

انواع فعالیت‌های بازار پابی در داخل سازمان:

- ایمیل
- تماس‌های تلفنی
- توصیه‌های مدیریتی
- سمینارها و کارگاهها
- وبینارها (سمینارهای مبتنی بر وب)
- وب سایت‌های آموزشی در درون سازمان
- یادداشت‌های LMS
- پوسترها
- ایمیل‌های مستقیم
- خبرنامه‌های دیجیتالی
- ایمیل‌های درون سازمانی و
- خبر نامه‌های چاپی
- sms

۱۱. ضرورت جلب حمایت مدیران

هیچ عاملی به اندازه مدیران در موفقیت یا شکست سازمان نقش ندارند

بخش مهمی از آنچه که در دوره‌های آموزشی یاد گرفته می‌شود توسط کارکنان بکار گرفته نمی‌شود (Scrap Learning)

بطور کلی در دوره‌ها با سه دسته از افراد مواجه هستیم

۱. افرادی که در دوره‌ها شرکت می‌کنند فقط به این خاطر که از آنها خواسته شده است. آنها فقط می‌دانند در کجا و چه زمانی

حضور یابند

۲. افرادی که در دوره‌ها شرکت می‌کنند فقط به این خاطر که علاقمند به تجربه جدید هستند. هرچا که دوره ای باشد آنها نیز

حاضرند.

۳. افرادی که در دوره‌ها هتگامی شرکت می‌کنند که نیاز دارند. قبل از دوره مدیران انتظارات خود را از شرکت آنها در دوره بیان

کرده اند و به این دلیل با چشمانی باز و جستجو گر برای یادگیری و بکارگیری آموخته‌ها در دوره‌ها شرکت می‌کنند.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند کمتر از ۲۰ درصد از افراد در دوره‌ها از شرکت کنندگان نوع سوم هستند!

همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند ۶۰ درصد از دانش و مهارت‌های یاد گرفته شده در دوره‌ها حداکثر بعد از گذشت ۹۰ روز به کنار

گذاشته شده و دیگر بکار گرفته نمی‌شوند

بیش از ۵۲ درصد از شرکت کنندگان می‌گویند به این دلیل آموخته‌های خود را به کار نمی‌گیرند که "فرصت لازم" برای کاربست آنها

وجود ندارد

موضع مدیران در قبال آموزش و بهسازی



نوع موضع گیری

	حمایت کننده	محدود کننده
عمدی	خانه شماره ۲ مدیریت یادگیری/دانش	خانه شماره ۱ ؟
نیت مدیران	خانه شماره ۴ شرکت های کوچک	خانه شماره ۳ ظرفیت آزاد نشده
غیر عمدی		

□ مربع شماره ۱: عمدی/محدود کننده

مانع ترائشی عمدی مدیران هم در برگزاری و هم کاربست نتایج
دلایل می تواند شامل:

ترس از جانشین پروری

ترس از شرکت های رقیب

حضرت مولانا:

باده نه در هر سری شر می کند آنچنان را آنچنان تر می کند

□ مربع شماره ۲: عمدی/حمایت کننده

حمایت آگاهانه از کارکنان در زمینه آموزش و بهسازی

۱. آموزش مستقیم به نیروها توسط مدیران

۲. پشتیبانی غیرمستقیم

□ مربع شماره ۳: غیر عمدی/محدود کننده

پتانسیل آزاد نشده

در این شرایط محیط کار فاقد موارد زیر است:

۱. حمایت مدیران و سرپرستان از آموزش

۲. انگیزه ها و مشوق ها برای آموزش

۳. هدایت و جهت دهی اثرات آموزش در محیط کار

۴. دسترسی به اطلاعات کافی برای آموزش و بهسازی

مهم ترین دلایل می تواند شامل موارد زیر باشد:

➤ فقدان دانش و مهارت مدیران

➤ تاکید بیشتر بر عملکرد بجای یادگیری

➤ فقدان قدر شناسی و پاداش به مدیران بخاطر تلاش برای آموزش و بهسازی کارکنانشان

➤ باور مدیران مبنی بر اینکه مسئول اصلی آموزش و بهسازی نیروها خود آنها هستند

□ مربع شماره ۴: غیر عمدی/حمایت کننده



بیشتر در شرکت های کوچک مشاهد می شود:

۱. سطح پایین تخصصی بودن کارها / گسترده بودن وظایف
۲. غیر رسمی بودن امور اداری و استخدامی / جذب فرهنگ سازمانی اقدامات و راهکارها
۱. دعوت از آنان برای شرکت در برنامه افتتاحیه
۲. Co Trainer دعوت از آنان برای تدریس بخشی از برنامه
۳. درگیر کردن مدیران در تعیین دوره و طراحی محتوای دوره
۴. آموزش خود مدیران

روش های نوین آموزش مدیران

1. GRANT System/IDP/Mentoring
2. Micro training
3. Social Networking
4. E/M Learning
5. Blended Learning
6. Informal/Action Research/Learning

۵. تدارک جلسات توجیهی برای مدیران در خصوص برنامه ها و دوره های جدید

۶. مارک کردن آموزش سازمان با سازمان های موازی داخلی و خارجی

۷. بازاریابی آموزشی Training Marketing

۸. ارتباط برقرار کردن آموزش ها با برنامه استراتژیک سازمان

اعطای جایزه سالیانه به مدیران موثر ۹.

۱۰. اعطای نشان آموزش به مدیران فعال در عرصه آموزش و بهسازی

۱۱. نشان دادن اثربخشی آموزش ها به مدیران

۱۲. کمک به کاربست نتایج در محیط کار

موارد زیر به این مهم کمک می کند:

توجیه افراد و بیان انتظارات قبل از دوره

تعیین پروژه برای اجرا پس از دوره

پشتیبانی از افراد در هنگام شرکت در دوره

ارایه نتایج دوره توسط شرکت کننده در یک جلسه ویژه برای سایر کارکنان

۱۳. ایجاد و توسعه فرهنگ آموزش و بهسازی

۱۴. نگاه متطقی به مسائل

اگر مدیران از آموزش حمایت نمی کنند لابد دلیل یا دلایلی دارد. سعی کنید به حرف و نظرات مدیران و کارکنان خوب

گوش کنید و از انتقادات آنها برای بهبود وضعیت استفاده کنید

زنده باد مخالف من!

مطالعات انجام شده بر روی ۴۰۰ پژوهش انجام شده در زمینه آموزش و بهسازی نشان می دهد مهم ترین عوامل موثر بر ارتقای آموزش ها عبارتند:

- وجود انتظارات روشن
- غلبه بر مقاومت ها در برابر آموزش
- تعهد مدیران نسبت به آموزش



- بازبینی و نقد پذیری

۱۲. کمک به کاربست نتایج در محیط کار

موارد زیر به این مهم کمک می کنند:

توجیه افراد و بیان انتظارات قبل از دوره

تعیین پروژه برای اجرا پس از دوره

پشتیبانی از افراد در هنگام شرکت در دوره

ارایه نتایج دوره توسط شرکت کننده در یک جلسه ویژه برای سایر کارکنان

۱۳. ایجاد و توسعه فرهنگ آموزش و بهسازی

۱۴. نگاه منطقی به مسائل

اگر مدیران از آموزش حمایت نمی کنند لابد دلیل یا دلایلی دارد. سعی کنید به حرف و نظرات مدیران و کارکنان خوب گوش کنید و از انتقادات آنها برای بهبود وضعیت استفاده کنید
زنده باد مخالف من!

سناریوهای آینده آموزش و بهسازی منابع انسانی

- آموزش و بهسازی پرستیژ است

آموزش و بهسازی نوعی هزینه است که در صورت امکان باید برای حفظ وجهه سازمان انجام شود

آموزش تاثیر قابل اثباتی بر عملکرد سازمان و نیروها ندارد

انجام فعالیت های آموزشی بر اعتبار سازمان و ارزش سهام آن می افزاید

آموزش هزینه است برای لوقات فراغت و تجدید قوای نیروها

انجام فعالیت های آموزشی به برند سازی کمک می کند

- آموزش و بهسازی "ملکه" است: Training and development is queen

در این سناریو، اثرات آموزشی کاملاً برای سازمانها آشکار و روشن است. رفاه (افراد) نیز برای سازمانها بسیار مهم است و یادگیری و آموزش نیز برای کل زندگی افراد در نظر است و نه منتظر دنیای کار.

در این سناریو، آموزش و بهسازی به عنوان عامل اساسی در موفقیت سازمانها و توسعه و پرورش افراد است. فعالیت های آموزش و بهسازی تنها به عنوان یک درمان و راه حل نقاط ضعف افراد در محیط کار نیست بلکه به عنوان عامل اساسی و مدام در رشد و بهسازی افراد و توانمندیهای آنها است. از آنجا که اثرات آموزش بر عملکرد سازمانی بطور واضح نشان داده شده است، دیگر این امر یک مسأله جدی نیست که آموزش باعث سود و نرخ بازده می شود یا خیر بلکه مسأله این است که چگونه باید نرخ بازده سرمایه گذاری در آموزش را افزایش داد.

از آنجا که در آینده دوران و مبنای ارزش نیروی کار فرق خواهد کرد، سازمانها تلاش بیشتری برای درک رفتارهای گروههای مختلف کارکنان بعمل می آورند و از طریق طبقه بندی و دسته بندی کارکنان و تحلیل نیازهای آنان برنامه های ویژه ای را برای رشد و بهسازی فرد فرد آنها طراحی و اجرا خواهند کرد. حتی بسیاری از افراد در هنگام استخدام شدن در سازمانها به این نکته توجه می کنند که کدام سازمان فرصت های آموزش و بهسازی بیشتری را برای رشد و پیشرفت آنها ارائه می کنند. افراد خود - اشتغال و دارندگان مشاغل کوچک اهمیت و نقش آموزش را درک کرده و سرمایه گذاری قابل توجهی در برنامه ها و طرح های رشد کارکنان خود می نمایند.

آموزش ها دیگر تنها متمرکز بر انجام بهتر وظایف حرفه ای نیست بلکه دارای اهداف وسیع تری در زمینه کمک به افراد در شکوفایی توانمندیهای آنها، شادمانی در زندگی و نیز تاثیر گذاری بیشتر در سازمان و اجتماع خواهد بود. سازمانها با درک اهمیت و ضرورت در اختیار داشتن بهترین نیروها و تربیت و بهسازی بیشتر آنها، سرمایه گذاری جدی در زندگی افراد می نمایند و حتی برای



افراد بسیار مستعد و توانمند خود نیز ممکن است. رویکردی مهرورزانه و معطوف به تامین امکاناتی چون منازل سازمانی بسیار با کیفیت و دیگر خدمات اتخاذ نمایند تا افراد را تشویق کنند در سازمان ذیربط باقی بمانند.

آموزش از طریق ترک محل کار برای شرکت در دوره ها اگر چه کاهش پیدامی کند، همچنان وجود خواهد داشت اما درعین حال این امر نیز مدنظر قرار می گیرد که بهترین یادگیری از طریق تجربیات برنامه ریزی شد و فرصت های برنامه ریزی نشده که در آنها افراد بصورت غیر آگاهانه توانمندیهای خود را توسعه می دهند، صورت می گیرد.

این یادگیری های بیشتر از طریق فعالیت های آگاهانه ای چون مربی گری^۱، پایش^۲ و یادگیری عملی^۳ صورت می پذیرد. در این شرایط افراد بیشتر از سایر کارکنان که از آنها عملکرد بهتری دارند و به عنوان الگو و مدل آنها هستند، یادگیری می گیرند درعین حال آنها عضو شبکه های اجتماعی^۴ هم در محیط سازمان و هم در خارج از آن می شوند تا از آخرین یافته ها و ایده ها در رابطه با کار خود مطلع شوند.

توجه بیشتر به بهسازی تا آموزش

به موازات اینکه آموزش از حالت دوره ها و اقدامات برنامه ریزی شده خارج و بیشتر جنبه غیررسمی^۵، اجتماعی^۶ و مدووم^۷ پیدا می کند، مرزهای بین آموزش و بهسازی (IBD) و توسعه سازمانی (OD) کمرنگ می گردند. در قلب و مرکز اصلی موفقیت تجاری و تغییر سازمانی، ضرورت یادگیری و بهسازی کارکنان وجود دارد و این یادگیری نیز در فرایند تغییر و در بطن آن گنجانده می شود و دیگر به عنوان برنامه ها و دروس جداگانه ای که افراد باید در آن شرکت کنند نگریسته نمی شوند. از آنجا که آموزش و بهسازی (توسعه سازمانی) اثرات استراتژیک قابل اثباتی بر عملکرد سازمانها و شرکتها دارند، کارکرد آموزش و بهسازی در سطوح عالی مورد توجه قرار می گیرد.

در این ستاریو اگرچه آموزش و بهسازی، مهم تلقی می شود اما درعین حال هزینه از لحاظ مالی و زمانی تلقی می شود. درچنین شرایطی آموزش و بهسازی متمرکز برآندسته از مهارت ها و دانشی است که برای انجام وظایف شغلی و حرقه ای ضروری هستند. شکاف ها شناسایی می شوند و برنامه ها و اقدامات آموزشی کم هزینه برای پرکردن خلاءها طراحی و اجرا می شوند. بازخوردهای فوری درخصوص نتایج حاصل از صرف هزینه باید به افراد یا واحدهای تامین کننده مبالغ مالی ارائه شود. این بازخوردها باید بصورت تأثیرات قابل مشاهده در عملکرد افراد و شرکت یا سازمان باشد.

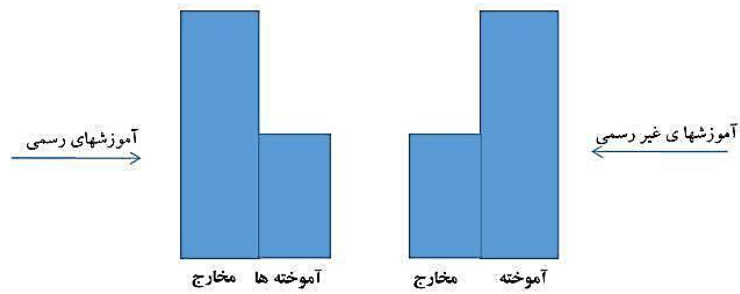
○ ضرورت سازمانی: Organizational necessity

مسئله اقتصادی بسیار جدی و رقابت بسیار فشرده است و آموزش نیز کاملاً متمرکز برمسائل فوری محیط کار است و به عنوان هزینه ای مد نظر قرار می گیرد که باید تأمین شود.

تمرکز اصلی در حقیقت بر دو عنصر کلیدی و اساسی هزینه عینی زمان و پول است. چگونه می توان با حداقل زمان و کمترین هزینه، بهسازی را متحقق کرد؟ این امر سبب می شود تا افراد به شیوه های جدید ارائه آموزشی که زمان بر نیستند سوق پیدا کنند. آموزش و یادگیری به موقع و بهنگام بخشی از حیات حرقه ای افراد می شود زیرا سیستم های هوشمند در می یابند که افراد در چه زمانی فرصت یادگیری را دارند و در خصوص آنچه که افراد انجام می دهند بازخوردهای متناسب و پیشنهادات لازم برای اصلاح را ارائه می دهند.

تمرکز اصلی در حقیقت بر دو عنصر کلیدی و اساسی هزینه عینی زمان و پول است. چگونه می توان با حداقل زمان و کمترین هزینه، بهسازی را متحقق کرد؟ این امر سبب می شود تا افراد به شیوه های جدید ارائه آموزشی که زمان بر نیستند سوق پیدا کنند. آموزش و یادگیری به موقع و بهنگام بخشی از حیات حرقه ای افراد می شود زیرا سیستم های هوشمند در می یابند که افراد در چه زمانی فرصت یادگیری را دارند و در خصوص آنچه که افراد انجام می دهند بازخوردهای متناسب و پیشنهادات لازم برای اصلاح را ارائه می دهند.

"پارادوکس هزینه ها/نتایج"



نکته‌ی حائز اهمیت، توجه به نسبت هزینه و فایده‌ی آموزش‌های رسمی در قیاس با آموزش‌های غیررسمی است.

استفاده گسترده‌تر از تکنولوژی:

- در اکثر سازمان‌ها (حدود ۷۰ درصد) آموزش‌ها به صورت مجازی ارائه می‌شود و تصور بر این است که در آینده توسعه قابل ملاحظه‌ای داشته باشد.
 - تقاضا برای آموزش‌های مجازی به طور مداوم در حال افزایش است.
 - استفاده از تکنولوژی، ابعاد مختلف آموزش و بهسازی منابع انسانی به ویژه نحوه‌ی ارائه آموزش‌ها را متأثر خواهد کرد.
 - دپارتمان‌های آموزش و بهسازی مبدل به سازمان‌های آموزش مجازی Virtual Training Organizations خواهند شد.
 - استفاده از تکنولوژی، هزینه‌های آموزشی را کاهش خواهد داد.
 - مظاهر اساسی آن عبارتند از: e-learning, Blended Learning, Mobile Learning, Webinar
 - این تکنولوژی‌ها به مدرسان امکان خواهد داد تا آموزش را در محیط‌های مختلف به صورت انعطاف‌پذیر ارائه کنند.
 - تکنولوژی، آموزش کارکنان مختلف نظیر کارکنان پاره وقت و آن‌هایی که در یک مکان ثابت کار نمی‌کنند و... را امکان‌پذیر می‌کند.
 - دورکاری Teleworking و آموزش نیروها در این سیستم امکان‌پذیر می‌شود.
- خوشبختانه کارشناس این هفته جناب آقای دکتر اصلانی متخصص منابع انسانی هستند و مطالب حاضر را تصحیح و تکمیل خواهند کرد.

استفاده از موبایل و امکانات آن در آموزش (آموزش متحرک Mobile Training)

تعریف یادگیری موبایل:

۱. هرگونه یادگیری که یادگیرنده در محیط ثابت از قبل برنامه‌ریزی شده، قرار ندارد صورت می‌گیرد.
۲. یادگیری که از طریق بهره‌گیری از طریق فناوری موبایل صورت می‌گیرد.
۳. یادگیری از طریق موبایل محدودیت مکان یادگیری را با ایجاد انعطاف در آن کاهش می‌دهد و تمرکز آن بر فناوری و متحرک بودن مکان یادگیری است.



امتیازها:

۱. متحرک بودن مکان یادگیری
۲. قابل حمل
۳. فراگیر
۴. خصوصی بودن
۵. مهیج بودن
۶. خودانگیختگی
۷. غیر رسمی

تاریخچه:

بر اساس مطالب ذکر شده، از شهریورماه ۱۳۹۴ گروه تلگرامی آموزش پژوهی صلحا با اهداف:

۱. استمرار دانش افزایی همکاران در فضای مجازی به منظور ارتقاء حرفه ای ایشان.
۲. اطلاع رسانی در مورد برنامه های مجتمع آموزشی صلحا.
۳. تبادل نظر در حوزه های مربوط به تعلیم و تربیت؛

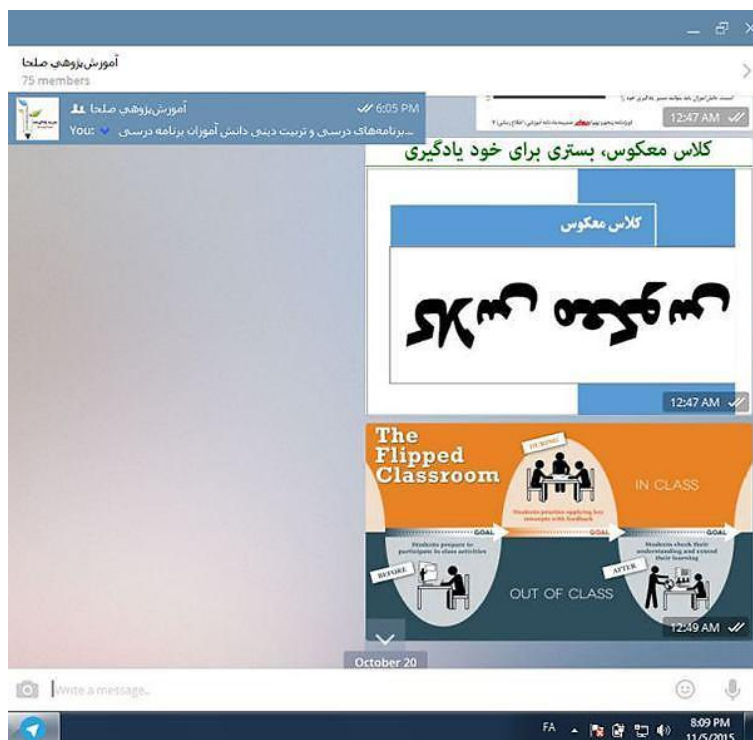
آغاز به کار کرد.

در بادی امر و تجربه آغازین، تنها همکاران مجموعه به این گروه دعوت شدند و روزانه مطالب مختصر، ولی هدفمند و مسلسل توسط مدیر گروه در آن درج می شد.

همچنین به منظور سامان دهی شایسته تر، قواعدی نیز وضع گردید از جمله این که:

اعضاء تنها در روزهای جمعه مطلب بگذارند و محتوای مطالب نیز صرفاً در حیطه ی تعلیم و تربیت و در جهت ارتقاء دانش و نگرش اعضا باشد. قواعدی که تاکنون نیز با تغییرات مختصری برقرار است.

پیش از آن، برای بهره وری بیشتر، یک گروه به نام «اتاق فکر آموزش پژوهی صلحا»، متشکل از برخی مسئولین مدرسه و برخی صاحب نظران تشکیل شد، تا پشتیبانی و هدایت کار را بر عهده بگیرد. این گروه نیز همچنان باقی است.



تصویری از گروه آموزش پژوهی صلحا در آبان ۹۴

ادامه‌ی تاریخچه:

از آذرماه ۹۴ گروه رخصت پیدا کرد که پذیرای همکاران خارج از مجموعه نیز باشد. بعد از این که تعداد اعضا به ۲۰۰ نفر رسید، گروه به سوپرگروه ارتقا پیدا کرد و روند فعالیت گروه همچنان مانند گذشته ادامه یافت.

در سه ماه زمستان ۹۴، موضوعاتی که از سوی مدیر گروه درج می‌شد، در محور نظریه هوش‌های چندگانه متمرکز شد و روزهای جمعه از همکاران خواسته شده بود که تجربیات خود را در استفاده از این نظریه درج کنند.

مجموعه مطالب این سه ماه در لینک زیر قابل احصا است.

<http://niroo.mihanblog.com/post/category/15>

فعالیت‌های گروه از آغاز سال جاری متنوع و متعدد شد.

به منظور این که اعضا از منابع متعددی بهره‌مند شده و از تجارب سایر همکاران در دیگر مجموعه‌ها برخوردار گردند، از آغاز سال ۱۳۹۵ با هماهنگی مدیران، گوشه‌هایی از فعالیت‌های برجسته‌ی برخی از مدارس گزارش شده است. از این رهگذر، تاکنون ناظر بر ارائه‌ی ۱۴ مدرسه غیردولتی و دولتی مختلف از تهران، اصفهان و دبی بوده‌ایم.

برای پاسخ به سوال‌های حرفه‌ای اعضا، از یک ماه گذشته با کارشناسانی از اعضای گروه هماهنگ شد که هر هفته در حیطه‌های تخصصی خود، پاسخ‌گوی سوال‌های همکاران باشند.

به منظور بهره‌مندی از فرصت عمومی روز جمعه، بر اساس مسائل و دغدغه‌های شناسایی شده از میان همکاران، موضوعاتی برای بحث در آغاز روز مطرح می‌شود.

اخیراً برای آمادگی ذهنی عزیزان، این موضوعات از اواسط هفته بیان می‌شود. بدین ترتیب ضمن ایجاد آمادگی ذهنی، همکارانی هم که روز جمعه امکان وقت‌گذاری زیاد ندارند، می‌توانند مطالب خود را پیش از آن آماده کرده و در روز جمعه آن‌را بارگذاری کنند.



البته از شرح یک نوبت بازدید حضوری و اعلام نیازمندی‌های مدارس صرف‌نظر کرده و یادآوری می‌شود که کلیه مطالب ارائه شده در هر هفته، گردآوری شده و در به صورت فایل pdf مستندسازی و تقدیم عزیزان در گروه می‌شود.

اکنون که تعداد اعضا نزدیک به ۸۰۰ نفر رسیده است، پس از توصیف آنچه که گذشت، در بخش پایانی مطالب امروز به برخی از پیامدهای برداشت شده اشاره خواهیم کرد.



سه شنبه ۹۵/۴/۱۵: موضوع: پژوهش‌مداری در آموزش و استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا

بحثی را که روز گذشته در موضوع «کارکردهای تلگرام در محیط آموزشی» آغاز کردم، به دو دلیل ناتمام ماند! دلیل نخست اتمام نیروی آقای نیرو در واپسین روزهای ماه مبارک بود و دلیل مهم‌تر ارتباط بیشتر آن با موضوع امروز است.

به عرض دوستان می‌رسانم که امروز آخرین مطالبم را تقدیم خواهم کرد و ان‌شاءالله در روزهای تعطیل آخر هفته، ضمن برخورداری از پاسخ کارشناس محترم به سوالات مطرح شده، تقاضا می‌کنیم که:

- ۱- در تکمیل مطالب ارائه شده، از نقطه نظرات همکاران به ویژه معاونان آموزشی و پژوهشگران بهره‌مند شویم.
- ۲- در موضوعی که در پایان مطالب امروز تقدیم خواهد شد و قرار است کارکرد ملی داشته باشد، دوستان به بحث و اظهار نظر بپردازند.

با تشکر از همراهی شما.

The screenshot shows a web browser displaying the homepage of solaha.mihanblog.com. The page features a purple header with navigation links like 'خانه' (Home), 'بست الکترونیک' (Electronic Post), 'تماس با مدیر' (Contact Admin), 'Atom', and 'RSS'. The main content area is titled 'دوره‌های آموزش پژوهی مجتمع آموزشی صلحا' (Salcha Educational Complex Research Training Courses) and includes a sub-header 'برنامه آموزش پژوهی دبیرستان صلحا تابستان ۱۳۹۵' (Salcha High School Research Training Program, Summer 1395). A sidebar on the right contains a search bar and a 'در باره وبلاگ' (About the Blog) section. The main text area contains a detailed announcement about the program, including a table of the research topics and their respective teachers.

روز	تاریخ	عنوان	سخنران
یکشنبه	۲۰ تیر	هوش هیجانی	دکتر حسین نژاد
یکشنبه	۲۷ تیر	هوش مالی	دکتر مهرابی
یکشنبه	۳ مرداد	هوش اخلاقی	دکتر خسروی

پیش از ارائه مطالب امروز یادآور شوم که فیلم‌های حدود هفتاد جلسه از دوره‌های حضوری آموزش پژوهی صلحا، همراه با گزارش‌ها، اسلایدها و ... در آدرس ذیل قابل دسترسی است.

<http://solaha.mihanblog.com>

عنوان تحقیق! «بررسی پیامدهای گروه تلگرامی آموزش پژوهی صلحا»

اگر تحقیق تلاشی است منظم برای رسیدن به حقیقت، آنچه که تقدیم شما می‌شود، در مقیاس کوچک یک تحقیق است که به زبان ساده بیان می‌شود. تحقیق واژه عربی همان کلمه‌ی پژوهش است. بنده به عمد از این تعبیر و این رویکرد در تبیین پیامدها استفاده می‌کنم که نشان دهم بسیاری از تحلیل‌هایی که در مدرسه به ویژه در حیطه‌ی معاونت آموزشی صورت می‌پذیرد، می‌تواند پژوهش‌مدار باشد.

البته در نزد همکاران کارشناس ارشد و دکتر گروه که بحمدالله کم نیستند درس پس می‌دهم.

مسأله‌ی تحقیق:

هر تحقیق یا پژوهش، با یک مسأله آغاز می‌شود که با ضرورت و اهمیت تحقیق پیوندی وثیق پیدا می‌کند. مسأله به نوعی برخاسته از یک دغدغه یا مشکل است. اهمیت تحقیق ناظر به بهره‌هایی است که در پی انجام تحقیق حاصل می‌شود و ضرورت تحقیق ناظر به دلایل انجام تحقیق در حال حاضر است.

مسأله‌ی محقق این بود که با توجه به لزوم وقت‌گذاری قابل توجه مدیر گروه و همیارانش در اداره‌ی آن، آیا زمانی که برای انجام امور مربوط به گروه صرف می‌شود، قابل توجیه بوده یا اتلاف وقت است؟ به ویژه که این امر به طور خودخواسته و خارج از حیطه‌ی وظایف محوله انجام می‌شود. به نظر می‌رسد که یافتن جواب مسأله فوق در گرو شناسایی پیامدهای گروه است.

در باب اهمیت این تحقیق همان بس که عمر آدمی که اصلی‌ترین سرمایه‌ی هر کس در این دنیا است، برگشت‌پذیر و جبران‌شدنی نیست. چه عمر قریب به ۸۰۰ مخاطب که ملزم به حضور در گروه نیستند و چه عمر دست‌اندرکاران که تا زمان بقای گروه، مقید به خدمت‌گزاریند. در مورد ضرورت تحقیق هم همین بس که در صورت نبود توجیه ذکر شده در مسأله‌ی تحقیق، ضرر را از هر جا بگیریم منفعت است.

با توجه به مطالب ذکر شده، سوال تحقیق چنین خواهد بود که: پیامدهای گروه تلگرامی آموزش پژوهی صلحا چیست؟



روش تحقیق:

تحقیق حاضر با رویکرد کیفی انجام شده است. در تحقیق کیفی، برخلاف تحقیق کمی، داده‌ها از جنس اعداد و ارقام نیست؛ بلکه برخاسته از مشاهده و مصاحبه و بررسی اسناد و غیره است.

داده‌های تحقیق حاضر بر اساس مشاهده‌ی مشارکتی محقق (مدیر گروه) و یک مصاحبه‌ی حضوری و شش اظهارنظر غیرحضوری مکتوب یا شفاهی (به صورت تلگرامی) با نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس سوالات نیمه‌ساختارمند در مصاحبه و ساختارمند در فضای تلگرام به دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری باز و محوری در رویکرد گراندد تئوری به مثابه فرایند و با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا (maxqda) نسخه ۱۰ انجام شد.

به نمونه‌ای از سوال‌ها و جواب‌ها توجه فرمایید.

سوال‌های ارسالی محقق به برخی اعضای گروه در تلگرام:

سوال ۱: وجود قواعد و مقررات گروه (ارائه مطالب عموم همکاران تنها در روزهای تعطیل و تنها در حیطه‌ی حرفه‌ای معلمی) چقدر لازم و مفید بوده است.

سوال ۲: رویکرد گروه را به تفکیک تاکنون چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (تا اسفند ماه مطالب دانش‌افزایی از سوی مدیر گروه مثلاً هوش‌های چندگانه - از فروردین ماه هر هفته تجربه نگاری توسط مدیران مدارس و انشاءالله در آینده درج مطالب به طور هفتگی توسط متخصصان حاضر در گروه - البته بعضاً ارتباطات حرفه‌ای بین مدرسه‌ای جهت همکاری اعضا)

سوال ۳: به نظر شما چه ملاحظاتی برای بهره‌مندی بیشتر اعضا از گروه باید صورت پذیرد؟

سوال ۴: چه پیامدهای مثبت یا منفی از گروه برای شما رخ داده است؟

سوال ۵: بهترین و بدترین تجربه‌ی شما در همراهی با گروه آموزش پژوهی صلحا چیست؟

سوال ۶: آیا گروه حاضر به صورت کانال ادامه یابد یا به همین صورت جاری؟ چرا؟

در ادامه نمونه‌ای از پاسخ‌های واصله آمده است. گفتنی است که تعداد افرادی که مورد پرسش قرار گرفته بودند بیش از شش نفر بود (که آمارشان در ذهنم نیست).

پاسخ جناب آقای اصلانی:

سلام و ارادت خدمت شما برادر بزرگوار؛

ایجاد فضایی علمی جهت ایجاد تعامل و تبادل تجارب از دستاوردهای ارزنده‌ی گروه می‌باشد.

آمیخته شدن مباحث نظری در حوزه‌ی علوم تربیتی با اقدامات اجرایی و عملیاتی در کف مدارس بی‌گمان از امتیازات برجسته‌ی مطالب عرضه شده در گروه تحت مدیریت شما می‌باشد.

در پاسخ به سوالات مطروحه به عرض می‌رسانم که آشنایی با قواعد حضور در فضای مجازی جز لاینفک حضور در این عرصه می‌باشد که شما با در نظر گرفتن اکثر جنبه‌ها بدان پرداخته‌اید.

برای دستیابی به اهداف تشکیل این قبیل گروه‌ها، وجود ارتباط دوسویه غیر قابل انکار می‌باشد لذا هر چند مدیریت گروه دشوارتر می‌باشد لیکن جذابیت گروه بیشتر می‌باشد.



در خصوص رویکردها در بازه‌های زمانی مرقوم شده، شیوه‌ی اخیر باعث آشنایی با سبک‌های تربیتی متنوع در مراکز آموزشی مختلف شده است که بسیار مطلوب است. اما به نظر می‌رسد تا چند صباح دیگر باید به همان شیوه‌ی گذشته رجعت نمود و از مطالب عالمانه شما استفاده نمود.

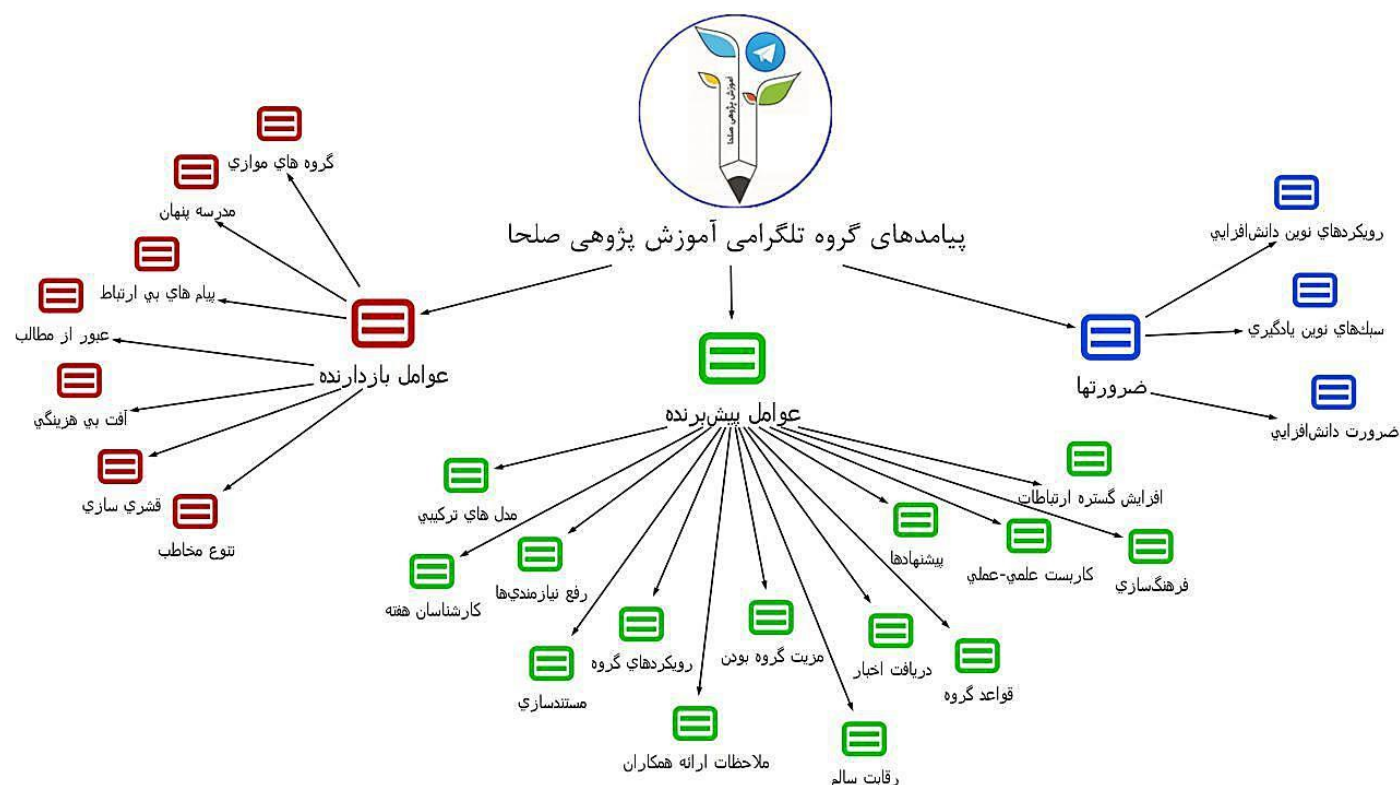
ما بقی سوالات در فرصتی دیگر....

پاسخ جناب آقای صمیمی به صورت فایل صوتی است که از علاقمندان درخواست می‌شود برای شنیدن آن به گروه مراجعه نمایند.

یافته‌ها:

مهم‌ترین و پرجمع‌ترین بخش گزارش‌های تحقیقات کیفی مربوط به یافته‌هاست. طبیعی است که در شرایط کنونی به دلیل محدودیت درج مطالب، امکان بسط یافته‌ها همراه با گزاره‌های کلامی مربوطه نیست.

گرچه به سیاق مرسوم، ارائه‌ی مدل در پایان یافته‌هاست؛ ولی با خرق رسوم، برای ایجاد تنوع ارائه، و ترسیم نمای کلی از یافته‌ها، نخست مدل را تقدیم می‌کنم. البته واژه‌ی مدل در اینجا مسامحتاً به کار گرفته شده و شاید تعبیری مانند دیاگرام مناسب‌تر باشد. ولی با تعریفی که برخی از مدل ارائه کردند، کاربست مدل در اینجا قابل توجیه باشد: «مدل یعنی نمایش ساده و انتزاعی از پدیده‌های پیچیده و طبیعی». (دکتر منصوریان)



مدل پیامدهای گروه تلگرامی آموزش پژوهی صلحا.

با کسب اجازه، به جای تبیین مکتوب مولفه‌های مدل فوق که برخاسته از یافته‌هاست و حجم زیادی مطلب را ایجاد می‌کند، به تأکید دعوت می‌کنم. مصاحبه‌ی فوق‌العاده آموزنده‌ی این تحقیق را گوش کنید. تردید نکنید که بهره‌هایی که دریافت خواهید کرد، ارزش وقت‌گذاری ۲۷ دقیقه‌ای را خواهد داشت. این مصاحبه با یکی از متخصصان حاضر در گروه است که خود مدرک دکتری خویش را از کشورهای پیشرو در تعلیم و تربیت گرفته و به مدل‌های آموزشی بسیاری از کشورهای دنیا اشراف دارد.

بنده خود ۴ مرتبه آنرا گوش کرده و بهره‌مند شدم.



به نظر می‌رسد محتوای ارائه شده با توجه به روند سپری شده، قابلیت تهیه‌ی یک یادداشت علمی را داشته باشد. از آن روی که تنها در روز گذشته فرصت تحلیل و تدوین یافته‌ها را داشتیم و فرصت تدوین یادداشت مزبور حاصل نشده، ان شاء الله تهیه، تقدیمتان خواهم کرد.

علاقه‌مندان برای گوش دادن فایل صوتی به گروه مراجعه نمایند.

در آن‌جا به آخرین بخش یک پژوهش که بحث و نتیجه‌گیری است، خواهم پرداخت.

برای همکاران پژوهشگر حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی، مقاله‌ی بسیار مفید دکتر مهرمحمدی در تبیین روش نظریه‌گراند تئوری را در ذیل تقدیم می‌کنم. همچنین یادداشت‌های خواندنی آقای دکتر منصوریان هم که در زمینه‌ی روش تحقیق با رویکرد کیفی شهره‌اند، قابل دسترس در سایتشان به نشانی ذیل است.

وبگاه دکتر یزدان منصوریان

دکتر یزدان منصوریان؛ علم اطلاعات و دانش‌شناسی؛ علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی؛ دانشگاه خوارزمی

<http://www.ymansourian.ir>

الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی

A Model for Applying Grounded Theory in Educational Studies

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۰۳/۳۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۰۸/۰۱

A. Noori (Ph.D)

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

علی نوری^۱محمود مهرمحمدی^۲

Abstract: Grounded theory is regarded as a powerful research method for theory building in social sciences, even though it has not found its deserved place among educational research methods as expected. This study was conducted in order to introduce this research method and develop an innovative synthetic model for applying grounded theory research in addressing educational issues. The model has been developed based on a review of related theoretical and empirical literature. In this model, the grounded theory is inductively formed through theoretical sampling and the systematic process of collecting and analyzing data simultaneously. It requires that the researcher attain a level of competency, experience and knowledge about the research problem to be able to analyze the data precisely and deeply so that the credibility and dependability of findings would not be undermined.

Keywords: Educational Research, Grounded Theory, Qualitative Data Analysis.

چکیده: نظریه برخاسته از داده‌ها یکی از روش‌های متداول پژوهش برای نظریه‌پردازی در حوزه علوم اجتماعی قلمداد می‌شود، اما هنوز آنچنان که باید جایگاه شایسته خود را در میان پژوهش‌های تربیتی پیدا نکرده است. هدف اساسی مطالعه حاضر معرفی این روش و تدوین یک الگوی ترکیبی بدیل برای بهره‌گیری از قابلیت‌های آن در پاسخگویی به مسائل تربیتی می‌باشد. این الگوی ترکیبی با اتکا به تحلیل پیشینه نظری و تجربی مطالعات نظریه برخاسته از داده‌ها تدوین گردیده است. در این الگو، از طریق گردآوری و تحلیل نظام‌مند و همزمان داده‌ها با اتکا به منطق نمونه‌گیری نظری، نظریه برخاسته از داده‌ها به طور استقرایی تکوین می‌یابد. این امر مستلزم آن است که پژوهشگر به سطحی از توانایی، تجربه و شناخت در ارتباط با مسئله پژوهش نائل آید که بتواند داده‌ها را به صورت عمیق و دقیقی مورد تحلیل قرار داده تا اعتبار و اعتماد یافته‌ها خدشه‌دار نشود.

کلیدواژه‌ها: پژوهش تربیتی، نظریه برخاسته از داده‌ها، تحلیل داده‌های کیفی.



الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

مقدمه

نظریه برخاسته از داده‌ها^۱ (مبتنی بر زمینه) یکی از روش‌های شناخته شده پژوهش کیفی است که برای نخستین بار توسط گلیزر و اشتراس^۲ (۱۹۶۷) معرفی شد. گلیزر و اشتراس (۱۹۶۷) در کتاب اکتشاف نظریه برخاسته از داده‌ها^۳، چارچوبی نظام‌مند و دقیق برای گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی معرفی نمودند که نه تنها نظریه برخاسته از داده‌ها را به دنیای پژوهش کیفی معرفی نمود، بلکه با استقبال فراوانی از جانب همه پژوهشگران کیفی برای بهره‌گیری از آن به منظور گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی مواجه شد. به دنبال انتشار این کتاب، منابع دیگری همچون اشتراس (۱۹۸۷) و اشتراس و کوربین (۱۹۹۰؛ ۱۹۹۸) منتشر شد که به معرفی رویه‌های تولید استقرایی نظریه در روش کیفی با اتکا به بررسی دقیق و منظم داده‌ها پرداختند. روش نظریه برخاسته از داده‌ها از منظر صاحب‌نظران پژوهش کیفی روشی استقرایی برای نظریه‌پردازی و نظریه‌گستری است که نظریه تدوین شده برخاسته از داده‌هایی است که به شکل نظام‌مند و به صورت همزمان گردآوری و تحلیل می‌شوند (گلیزر و اشتراس، ۱۹۶۷؛ اشتراس و کوربین، ۱۹۹۸؛ مرتنز^۴، ۲۰۰۵؛ گولدینگ^۵، ۲۰۰۲؛ نیومن^۶، ۱۹۹۷). همانگونه که گولدینگ (۲۰۰۲) خاطر نشان می‌کند «منظور از استقرایی بودن نظریه مبتنی بر زمینه این است که در این روش به آزمودن فرضیه پرداخته نمی‌شود، بلکه نظریه تدوین شده در نتیجه گردآوری و تحلیل همزمان داده‌ها رویداده یا زاییده می‌شود» (ص ۱۷۰).

معمولاً پژوهشگران هنگامی به این روش پژوهش روی می‌آورند که موضوع تحت مطالعه آنها در مطالعات قبلی مورد غفلت قرار گرفته یا به صورت سطحی به آن توجه شده باشد. یعنی این روش در شرایطی استفاده می‌شود که هدف مطالعه تدوین، تعدیل یا اصلاح یک نظریه باشد (بازرگان، ۱۳۸۷؛ گولدینگ، ۲۰۰۲؛ کرسول^۷، ۲۰۰۵). مشخصه بارز این روش آن است که پیش‌گزاره‌های نظری در آغاز مطالعه بیان نمی‌شوند، بلکه تعمیم‌ها (نظریه) از خرد داده‌ها پدیدار

1. Grounded theory research method
2. Glaser and Strauss
3. The Discovery of Grounded Theory
4. Mertens
5. Goulding
6. Newman
7. Creswell



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

می‌شوند (گلنزر، ۱۹۹۲؛ مرتنز، ۲۰۰۵). در این روش بر تحلیل فراتر از توصیف، بر طبقه‌بندی‌های جدید فراتر از اندیشه‌های قبلا درک شده، و بر گردآوری و تحلیل رفت و برگشتی^۱ داده‌ها به صورت نظام‌مند به‌جای گردآوری یکباره داده‌ها از نمونه‌های بزرگ تاکید می‌شود. خلاصه اینکه در این روش به‌جای تمرکز صرف بر یافته‌های پژوهش، بر فرایند تحلیل و تدوین مقوله‌های نظری تاکید می‌شود. بنابراین افتراق بین مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها که در روش‌های پژوهش سنتی مورد تاکید قرار می‌گیرد، در مطالعات نظریه برخاسته از داده‌ها به صورت قصدشده نادیده گرفته می‌شود (شارماز^۲، ۲۰۰۶).

بیان مسئله

بسیاری از پژوهشگران تربیتی به امتیارات منحصر به فرد نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش تربیتی اشاره کرده‌اند. رایشر^۳ (۱۹۷۵) معتقد است که ماهیت استقرایی نظریه برخاسته از داده‌ها می‌تواند چارچوبی مناسب برای هدایت پژوهش تربیتی باشد. جرک و پارکر^۴ (۱۹۸۲) بر اهمیت اهمیت استفاده از این روش در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی تاکید می‌کنند و می‌گویند «آنچه بکارگیری نظریه برخاسته از داده‌ها را در پژوهش‌های برنامه‌درسی ضروری می‌سازد، صرفاً به قابلیت آن برای نظریه‌پردازی در این حوزه محدود نمی‌شود، بلکه به خاطر تمرکز آن بر فهم کل‌گرایانه از پدیده‌های برنامه‌درسی و روابط درونی میان عناصر تشکیل دهنده آنهاست» (ص ۱۳). بابچوک^۵ (۱۹۹۶) که به انجام مجموعه مطالعات ارزشمندی در حوزه تربیت بزرگسالان در در فاصله سال‌های ۱۹۷۹-۹۹۶ با استفاده از این روش اهتمام ورزید، به بیان قابلیت‌ها و امتیازات نظریه برخاسته از داده‌ها پرداخته و بر این باور است که این روش پتانسیل قابل ملاحظه‌ای برای مطالعه مسائل و موضوعات تربیتی و به طور خاص تربیت بزرگسالان دارد. او معتقد است در حوزه‌هایی همچون تربیت بزرگسالان که از مبانی نظری مستحکمی برخوردار نیستند، اهمیت بکارگیری این شکل پژوهش به خاطر تمرکز آن بر تدوین نظریه مبتنی بر زمینه و برخاسته از

-
1. Iterative
 2. Charmaz
 3. Richer
 4. Gehrke & Parker
 5. Babchuk



الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

داده‌ها کاملاً آشکار به نظر می‌رسد. هاکنسون^۱ (۱۹۹۸) با اتکا به مروری جامع بر تعدادی از مطالعات علوم تربیتی به بیان امتیازات بکارگیری این روش در تبیین رخدادهای تربیتی در مدارس می‌پردازد و می‌گوید «نظریه برخاسته از داده‌ها روشی نظام‌مند برای مطالعه عمیق تجربه آدمی عرضه می‌کند و نظریه‌ای مقبول و متناسب ارائه می‌دهد که می‌تواند برای فهم واقعیت مبتنی بر بافت^۲ درباره رفتار انسان استفاده شود (صص ۱۲۷-۱۲۶)».

مرور مختصری بر مطالعات انجام شده در حوزه علوم تربیتی و به طور خاص مطالعات برنامه‌درسی نشان می‌دهد که از این روش در پاسخگویی به مسائل متنوعی در این حوزه‌ها استفاده شده است؛ که برخی موارد بدین شرح است: نیازهای آموزشی معلمان علوم (بلاس^۳، ۱۹۸۲)؛ راهبردهای اجرایی معلمان متخصص (کمپل^۴، ۱۹۸۷)؛ مطالعه تشریفات مذهبی در مدارس والدورف^۵ و پیش‌دانشگاهی (هنری^۶، ۱۹۹۲)؛ ویژگی‌های محیط‌های یادگیری مبتنی بر شبکه (زیمرمان^۷، ۲۰۰۲)؛ مطالعه تغییرات برنامه‌درسی در آموزش عالی (نیرو^۸، ۲۰۰۲)؛ تعیین دانش پیشنیاز معلمان درس علوم (دی‌بور^۹، ۲۰۰۶) حل تعارض و پداگوژی تحولی (فدرستون و کلی^{۱۰}، ۲۰۰۷)؛ اصول سنجش عملکرد نوشتاری دانش‌آموزان (میگلاکیو و میلز^{۱۱}، ۲۰۱۱). در ایران نیز اخیراً در حوزه مطالعات برنامه‌درسی با بکارگیری این روش مطالعاتی انجام شده است که از جمله می‌توان به لرکیان (۱۳۹۰) در ارتباط با «شناخت فرهنگ برنامه‌درسی یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران» و نوری (۱۳۹۱) در ارتباط با «تدوین چارچوب مفهومی برنامه‌درسی سازگار با مغز» اشاره کرد^{۱۲}.

1. Hutchinson
2. Contextual reality
3. Blas
4. Campbell
5. Waldorf
6. Henry
7. Zimmerman
8. Thiru
9. Deborah
10. Fetherston & Kelly
11. Migliaccio & Melzer

۱۲. همچنین برای آشنایی با برخی دیگر از پژوهش‌هایی که با روش نظریه برخاسته از داده‌ها در حوزه تربیت انجام شده است به بازوگان (۱۳۸۷) مراجعه کنید.



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

به هرحال، با وجود اینکه روش نظریه برخاسته از داده‌ها می‌تواند به عنوان یکی از روش‌های پژوهشی مناسب در حل بسیاری از مسائل تربیتی مورد استفاده قرار گیرد، اما در حال حاضر در جامعه تربیتی ایران، مخصوصاً در مطالعات برنامه‌درسی، هنوز این روش جایگاه واقعی خود را پیدا نکرده است. به نظر می‌رسد در کنار دشواری انجام این نوع پژوهش، که ناشی از کمبود منابع و مطالعات کافی در این زمینه است، پیچیدگی الگوهای کنونی در بکارگیری این روش نیز یکی از دلایل اصلی استقبال اندک پژوهشگران حوزه مطالعات برنامه-درسی از این روش است. براین اساس، در این مقاله با بازنگری پیشینه نظری روش برخاسته از داده‌ها و ترکیب الگوهای مختلف، الگویی انعطاف‌پذیر ارائه می‌شود که به زبانی ساده و در عین حال نسبتاً جامع و منسجم فرایند استفاده از این روش را معرفی می‌نماید.

الگویی برای بکارگیری نظریه برخاسته از داده‌ها در عمل

بسیاری از پژوهشگران کیفی مبتدی، مطالعه (یا دست کم محصول مطالعه) خود را «نظریه برخاسته از داده‌ها» می‌نامند، اما آنها اصول و قواعد این روش را به درستی بکار نمی‌گیرند. ممکن است نتایج یک پژوهش برخاسته از داده‌ها باشد، اما معرفی آن به عنوان نظریه برخاسته از داده‌ها مستلزم وفادار ماندن به ضوابط و قواعدی است که این روش بر بنیاد آن استوار گردیده است (آموس^۱، ۲۰۰۲). به دنبال انتشار کتاب اکتشاف نظریه برخاسته از داده‌ها توسط گلیر و اشتراس (۱۹۶۷)، الگوها یا رویه‌های متفاوتی برای انجام نظریه برخاسته از داده‌ها توسط پژوهشگران کیفی رشته‌های گوناگون معرفی شده است. یکی از پرکاربردترین این رویه‌ها در پژوهش‌های تربیتی «رویه نظام‌مند» است که اشتراس و کوربین (۱۹۹۰؛ ۱۹۹۸) مطرح کردند و بر استفاده از تحلیل داده‌ها از طریق یک رویه منظم کدگذاری در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری، کدگذاری گزینشی و همچنین به عرضه پارادایم منطقی یا تصویر تجسمی از نظریه در حال تکوین تاکید دارد. دومین الگو توسط گلیر (۱۹۹۲) با عنوان الگوی رویدنی^۲ (نرخاسته) در انتقاد از تاکید بیش از اندازه اشتراس و کوربین بر قواعد و رویه‌ها و چارچوب ثابت و غیرقابل انعطاف آن در تدوین نظریه مطرح گردید. الگوی گلیر بر حساسیت نظری^۳ در

1. Amos
2. Emerging
3. Theoretical sensetivity



الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

تحلیل رویدادها و مقوله‌ها تاکید دارد. در این الگو، کانون توجه پژوهشگر بر اتصال مقوله‌ها و پردازش نظریه معطوف می‌گردد، نه صرفاً به توصیف مقوله‌ها و روابط. تفاوت اساسی الگوی اشتراک و کوربین با الگوی گلیر در این است که در الگوی اشتراک و کوربین بر یک رویه ساختاریافته‌تر از طریق تطبیق پیوسته^۱ تاکید می‌شود، در حالیکه در الگوی گلیر رویه ساختاریافته کمتر حائز اهمیت است و بر حساسیت نظری تاکید می‌شود (پیکارد^۲، ۲۰۰۷). سومین الگو نیز توسط شارماز (۲۰۰۰؛ ۲۰۰۶) با عنوان طرح سازنده‌گرا^۳ مطرح گردید که او نیز ضمن انتقاد از الگوی گلیر و اشتراک (۱۹۶۷) و اشتراک و کوربین (۱۹۹۰؛ ۱۹۹۸) مبنی بر تاکید بیش از اندازه بر چارچوبی نظام‌مند، معتقد است که پژوهشگران نظریه برخاسته از داده‌ها باید راهبردهای انعطاف‌پذیری را بکار برند تا معنایی که شرکت‌کنندگان در فرایند پژوهش به مرقعیت‌ها نسبت می‌دهند را شناسایی کنند و از نظر فلسفی نیز در فراسوی پژوهش کمی سیر نمایند (کرس ویل، ۲۰۰۵؛ بازرگان، ۱۳۸۷). شارماز (۲۰۰۶) بر نقش پژوهشگر در گردآوری و تحلیل داده‌ها و استخراج معانی از آنها بسیار تاکید می‌کند و در این باره می‌گوید «گلیر و اشتراک درباره اکتشاف نظریه رویده از داده‌ها بدون توجه به نقش مشاهده‌گر علمی صحبت می‌کنند؛ اما من معتقدم که هیچ داده و هیچ نظریه‌ای اکتشاف نمی‌شود، در عوض ما بخشی از جهانی هستیم که مطالعه می‌کنیم و داده‌هایی که گردآوری می‌نماییم. ما نظریه‌های زمینه‌ای را بر اساس درگیری‌های کنونی و گذشته خود با افراد، نظرگاه‌ها و فعالیت‌های پژوهش می‌سازیم» (ص ۱۰). به همین خاطر او قائل به اتخاذ یک رویه مرحله‌ای و خطی به گردآوری و تحلیل داده‌ها نیست و به جای معرفی یک رویه مشخص ادعا می‌کند که پژوهشگران نظریه برخاسته از داده‌ها ملزم به رعایت معیارهایی هستند که این معیارها عبارتند از: گردآوری و تحلیل همزمان داده‌ها؛ فرایند کدگذاری داده‌ها؛ روش‌های تطبیقی؛ یادداشت‌برداری شخصی؛ نمونه‌گیری نظری؛ و تلفیق چارچوب نظری (شارماز، ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۶).

علاوه بر الگوهای ذکر شده فوق، نسخه‌های دیگری در حوزه‌های علمی مختلف برای چگونگی استفاده از روش نظریه برخاسته از داده‌ها ارائه شده است. به عنوان نمونه

1. Constant comparative method

2. Pickard

3. Constructivist



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

پندیت^۱ (۱۹۹۶) معتقد است که الگوی اولیه نظریه برخاسته از داده‌ها که توسط گلیزر و اشتراس (۱۹۶۷) ارائه شد، قابلیت تولید روابط مفهومی را دارد، اما قادر به تولید روابط دقیق نیست. او بر تدوین نظریه از طریق برقراری پیوند میان مفاهیم، مقوله‌ها و گزاره‌ها به عنوان سه عنصر عمده این روش تاکید می‌کند. هاکینسون (۱۹۹۸) نیز طرحواره‌ای برای بکارگیری روش مذکور در مطالعات تربیتی معرفی می‌کند که بر سه مرحله کُدگذاری برای تولید سازه‌ها و مقوله‌های نظری مبتنی است.

هر چند در الگوهای مذکور چگونگی پژوهش در عرصه عمل به تفصیل تشریح شده (که بدون شک مبتنی بر مبانی هستی شناختی و معرفت شناختی حاکم بر دیدگاه آنان به پژوهش است)، اما شواهد حاکی از آن است که الگوهای موجود دارای محدودیت‌هایی هستند که پژوهشگران کیفی و مخصوصاً پژوهشگران مبتدی را آشفته و سردرگم می‌سازند. این آشفتگی تا اندازه زیادی ناشی از آن است که هنوز فرایند اجرای این روش برای بسیاری از پژوهشگران به اندازه کافی شفاف و روشن نیست (می^۲، ۱۱۹۹۶؛ ایوز، ۲۰۰۱؛ بویجی^۳، ۲۰۰۲؛ کرس ویل، ۲۰۰۵؛ اسکات؛ ۲۰۰۴؛ ۲۰۰۸؛ بریان^۴، ۲۰۰۷). به عنوان مثال، یکی از محدودیت‌های عمده الگوهای موجود این است که توصیفی دقیق و جامع از تفاوت‌های بین مفاهیم و نحوه استخراج مقوله‌ها از مفاهیم ارائه نداده‌اند (نک. به بریمان^۵، ۲۰۰۴؛ گولدینگ، ۲۰۰۲).

همه این الگوها با وجود تفاوت‌های آشکار با یکدیگر، در برخی جنبه‌های اساسی اشتراک دارند که عبارتند از: گردآوری و تحلیل همزمان داده‌ها؛ استفاده از روش نمونه‌گیری نظری؛ حساسیت نظری در گردآوری و تحلیل داده‌ها؛ استفاده از یک فرایند کُدگذاری منظم و در عین حال منعطف؛ تطبیق پیوسته مشاهدات و برداشت‌ها در کل فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها؛ و ترسیم روابط منطقی و سازگار بین عناصر استخراج شده.

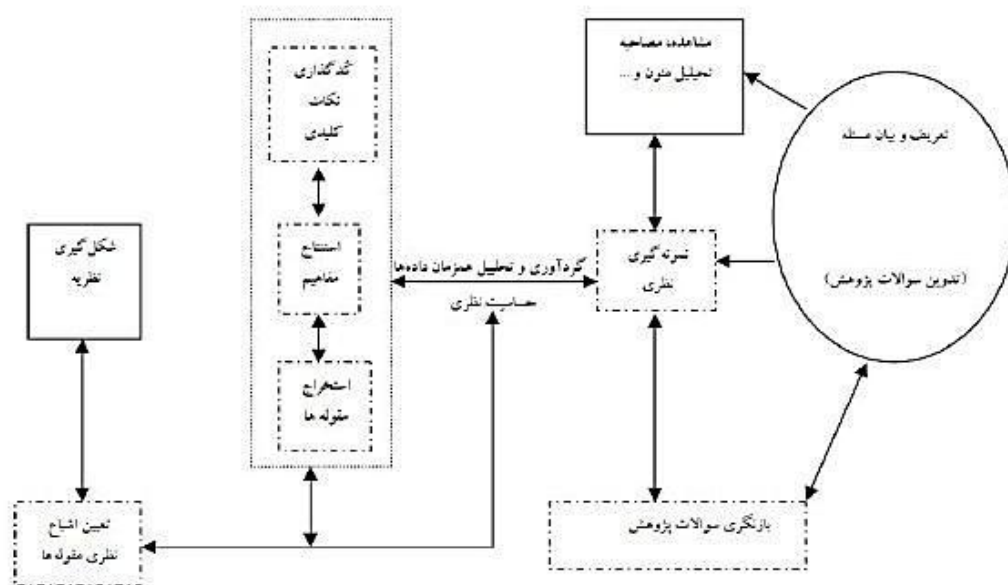
با اتکا به این ویژگی‌های مشترک، در این مقاله الگویی معرفی می‌شود که پژوهشگر را از آغاز مطالعه تا پایان آن راهنمایی و هدایت می‌کند. به این ترتیب که پژوهشگر با انتخاب مسئله و تدوین یک یا چند سوال باز و گسترده، پژوهش خود را آغاز می‌کند و با استفاده از روش

1. Pandit
2. May
3. Boeije
4. Bryan
5. Bryman



الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

نمونه‌گیری نظری^۱ و با حساسیت نظری^۲ از طریق یک یا چند روش گردآوری اطلاعات به تحلیل و گردآوری همزمان داده‌ها مبادرت می‌نماید. در فرایند تحلیل داده‌ها با کُدگذاری نکات کلیدی و استنتاج مفاهیم، با عنایت به تطبیق پیوسته، مقوله‌ها را استخراج و سرانجام با برقراری ارتباط بین همه عناصر استخراج شده به تکوین نظریه می‌پردازد.



شکل (۱). الگوی تدوین نظریه برخاسته از داده‌ها

در تمامی این مراحل لازم است پژوهشگر به گونه‌ای عمل کند که اعتبار و اعتماد یافته‌ها خدشه‌دار نشود. تحقق این امر هم منوط به آن است که پژوهشگر ضمن حساسیت نظری در گردآوری و تحلیل داده‌ها، برداشت‌های خود در هر مرحله را مبتنی بر معیارهایی که در بخش پایانی این نوشتار آمده است مورد ارزشیابی قرار دهد. این الگو، در شکل (۱) بازنمایی شده است. همچنانکه از شکل قابل استنتاج است این مراحل خطی نیستند، بلکه کاملاً با یکدیگر هم‌پوشی دارند. در ادامه نوشتار این مراحل به تفصیل معرفی شده‌اند.

1. Theoretical sampling
2. Theoretical sensitivity



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

۱ بیان مسئله و تدوین سوالات پژوهش: پژوهشگران نظریه برخاسته از داده‌ها مطالعه خود را با طرح سؤالاتی کلی، گسترده و باز آغاز می‌کنند که در طی فرایند پژوهش ممکن است دستخوش تغییراتی گردند. در واقع این انتظار که سؤال یا سؤالات پژوهش در طی فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها تغییر نماید، نه تنها یک انتظار غیرمنطقی و غیرموجه نیست، بلکه همان‌گونه که استروبرت و کارپنتر^۱ (۲۰۰۳) هم خاطرنشان می‌کنند یکی از مشخصه‌های عمده این روش آن است که پژوهشگر به موازات گردآوری و تحلیل داده‌ها، ممکن است نیاز باشد که سؤالات پژوهش را نیز اصلاح نماید.

۲ نمونه‌گیری نظری: روش نمونه‌گیری نظری معمول‌ترین روش نمونه‌گیری در این روش پژوهش است. در نمونه‌گیری نظری، نمونه با هدف دستیابی به مجموعه‌ای از اطلاعات جامع و غنی انتخاب می‌شود. استفاده از این شیوه نمونه‌گیری به پژوهشگر امکان می‌دهد داده‌هایی انتخاب نماید که با نظریه در حال ظهور مرتبط باشند (مرتز، ۲۰۰۵). همانگونه که شارماز (۲۰۰۶) خاطرنشان می‌کند «نمونه‌گیری نظری مبتنی بر انتخاب تصادفی ساده یا انتخاب یک نمونه معرف جامعه خاص نیست، بلکه نوعی نمونه‌گیری است که هدف اساسی آن کمک به پژوهشگر در تدوین ویژگی‌های نظریه یا طبقه‌بندی‌های در حال تدوین او است. در این روش نمونه‌گیری، افراد، اطلاعات و یا رخدادهایی را انتخاب می‌شوند که در روشن ساختن و تعریف حدود و تناسب مقوله‌ها به او کمک کند» (ص ۱۸۹). از این رو پژوهشگر باید در نمونه‌گیری با گشاده‌نظری و به صورت منعطف برخورد کند. در مراحل اولیه تحلیل داده‌ها، نمونه‌گیری باید باز و نسبتاً نامحدود/ غیرمقید^۲ باشد. در این مرحله پژوهشگر باید منابعی را انتخاب کند که اطلاعات مرتبط‌تری در اختیار او قرار می‌دهند. همچنان‌که داده‌ها مورد تحلیل قرار می‌گیرند، پژوهشگر از یافته‌های به دست آمده در جهت انتخاب منابع بعدی استفاده می‌کند (گولدینگ، ۲۰۰۲).

در نمونه‌گیری نظری، پژوهشگر باید اجازه دهد که تحلیل فرایند پژوهش را هدایت کند. نمونه‌گیری تا زمانی ادامه خواهد یافت که مقوله‌ها به اشباع نظری^۳ برسند. کوربین و اشتراس- (۲۰۰۸) معتقدند که اغلب تصور بر این است که اشباع نظری زمانی رخ می‌دهد که دیگر، مقوله

1. Streubert & Carpenter
2. Unfocused
3. Theoretical saturation



الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

تازه‌ای از داده‌ها استخراج نمی‌شود؛ اما در واقع، اشباع نظری به چیزی فراتر از این موضوع اطلاق می‌شود. به این معنا که هدف اساسی، صرفاً رسیدن به مجموعه‌ای از مقوله‌ها نیست؛ بلکه اشباع نظری به تدوین مقوله‌بندی‌ها بر مبنای ویژگی‌ها و ابعادشان اشاره دارد که اشکال مختلف روابط ممکن‌شان با دیگر مفاهیم را نیز در بر می‌گیرد (به نقل از ایمان و محمدیان، ۱۳۸۷).

۳ نقش پژوهشگر: در پژوهش کیفی، پژوهشگر عامل گردآوری اطلاعات است. به این معنا که این پژوهشگر است که تصمیم می‌گیرد چه نوع پرسش‌هایی و با چه نظم و ترتیبی از منابع اطلاعاتی پرسد؟ چه چیزی را مشاهده و چه چیزی را یادداشت کند؟ (مرتز، ۲۰۰۵). در نتیجه، بسیاری برآنند که چون همه داده‌ها از منظر گردآورنده آنها پالایش می‌شوند، یافته‌ها اغلب ذهنی، شهودی و ارزش‌مدار هستند. اما انضباط شخصی پژوهشگر می‌تواند او را از گرفتار شدن در دام ذهنی‌ساختن افراطی یافته‌ها باز دارد. از طرف دیگر، بیشتر صاحب‌نظران پژوهش کیفی با این امر موافق هستند که پژوهشگران کیفی باید در هر مرحله از فرایند پژوهش به صورت دقیق و منظم تدابیری برای نشان دادن عدم سوگیری خود در انعکاس یافته‌ها اتخاذ نمایند (گولدینگ، ۲۰۰۲؛ شارما، ۲۰۰۶؛ کرسول، ۲۰۰۵). بنابراین در پژوهش نظریه برخاسته از داده‌ها نیز که یک روش پژوهش کیفی قلمداد می‌شود، پژوهشگر علاوه بر اینکه طراح و تحلیل‌گر مطالعه می‌باشد، عامل اساسی گردآوری اطلاعات نیز هست؛ از این رو سطح مهارت، دقت و تجربه او در رویارویی با مسئله پژوهش، بر نتیجه پژوهش بسیار موثر است. این بدان معناست که پژوهشگر در نظریه برخاسته از داده‌ها باید نسبت به مسئله مورد مطالعه حساسیت نظری داشته باشد. حساسیت نظری به این معناست که پژوهشگر توانایی، تجربه و شناخت کافی در ارتباط با مسئله پژوهش داشته باشد تا بتواند داده‌ها را به صورت عمیق و دقیق مورد تحلیل قرار داده و معانی نهفته در آنها را آشکار سازد. حساسیت نظری باعث می‌شود نظریه‌ای برخاسته از داده‌ها تدوین یابد که به لحاظ مفهومی غنی و منسجم باشد (اشتراس و کوربین، ۱۹۹۰). آیزنر (۱۹۹۵؛ ۱۹۹۱)، این ویژگی پژوهشگر را تحت عنوان «خبرگی» توصیف می‌کند. خبرگی یعنی ظرفیت درک و توانایی ارزشیابی کیفیت‌های ناآشکار و مبهم که به واسطه «نقادی» آشکار می‌شود. تفاوت عمده بین خبرگی و نقادی در این است که خبرگی هنر درک است، و نقادی هنر اکتشاف. آیزنر معتقد است که برای خبره شدن باید به درک ظرفیت‌ها تمایل داشت. درک یعنی توانایی اکتشاف و تبیین پدیده‌ها که به واسطه مراجعه شدن با پدیده‌های تربیتی به یک شیوه اصیل، متمرکز، حساس



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

و هوشیارانه حاصل می‌شود. در واقع آن‌چنانکه آیزنر می‌گوید «می‌توان بدون مهارت‌های نقادی خبره بود، اما نمی‌توان بدون داشتن مهارت‌های خبرگی، نقاد بود» (همان، ص ۲۱۸).

۴ گردآوری و تحلیل نظام‌مند و همزمان داده‌ها: در روش پژوهش نظریه برخاسته از داده‌ها، تحلیل داده‌ها همزمان با گردآوری آنها انجام می‌شود و این دو فرایند از یکدیگر جدا نیستند. پژوهشگر به هنگام گردآوری داده‌ها، همزمان در تحلیل آنها هم درگیر می‌شود و از طریق تحلیل همزمان داده‌های گردآوری شده، برای گردآوری داده‌های بیشتر شناخت پیدا می‌کند. بنابراین افتراق بین مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها که در روش‌های پژوهش سنتی مورد تاکید قرار می‌گیرد، در مطالعات نظریه برخاسته از داده‌ها به صورت قصدمندانه نادیده گرفته می‌شود (شارماز، ۲۰۰۶). شیوه خاصی برای گردآوری داده‌ها که مختص مطالعات نظریه برخاسته از داده‌ها باشد وجود ندارد (دنسکومب، ۲۰۰۷)، بلکه بسته به ماهیت مسئله پژوهش، انواع مختلف شیوه‌های گردآوری اطلاعات یعنی مشاهده، مصاحبه و تحلیل اسناد و یا ترکیبی از آنها می‌تواند استفاده شود. اغلب پژوهش‌های انجام شده به روش نظریه برخاسته از داده‌ها از مصاحبه به عنوان روش گردآوری اطلاعات استفاده نموده‌اند، اما از تحلیل اسناد^۱ هم می‌توان در تدوین نظریه استفاده نمود. گلیزر و اشتراس در این باره معتقدند که «هنگامی که شخصی در کنار قفسه کتاب‌های کتابخانه می‌ایستد، به زبان استعاری محصور صداهایی قرار می‌گیرد که گوش فرا دهد... هر کتاب و هر مقاله‌ای، بیانگر دیدگاه دست‌کم یک شخص است که معادل با همان مطلع کلیدی^۲ مردم‌شناس یا مصاحبه‌شونده جامعه‌شناس است» (گلیزر و اشتراس، ۱۹۶۷، ص ۱۶۳).

نظریه‌پردازان زمینه‌ای، پژوهش خود را با داده‌ها آغاز می‌کنند؛ این داده‌ها از طریق گردآوری مشاهدات، تعاملات، و مطالب مرتبط با موضوع یا زمینه مورد مطالعه ساخته می‌شوند. در واقع پژوهشگر، رخدادها و تجارب شرکت‌کنندگان در پژوهش را مطالعه و برداشت‌ها و ایده‌های تحلیلی بالقوه خود را درباره آنها ابراز می‌کند (شارماز، ۲۰۰۶). اشتراس و کوربین (۱۹۹۸) معتقدند که در مطالعات نظریه برخاسته از داده‌ها، «تحلیل، پُل ارتباطی بین پژوهشگر و داده‌ها است» (ص ۱۳). تحلیل داده‌ها در نظریه برخاسته از داده‌ها مشتمل بر مجموعه‌ای از رویه‌های

1. Document analysis
2. Informant



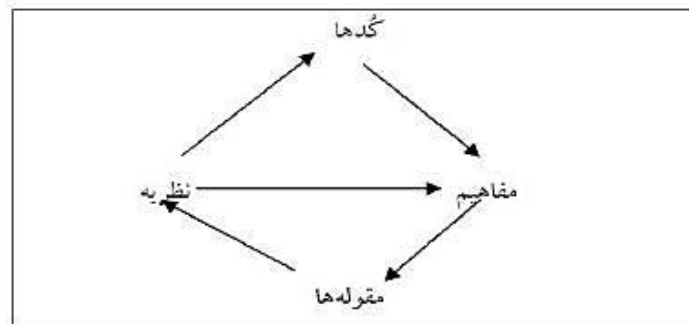
الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

نظام‌مند، اما در عین حال منعطف برای ساختن یک نظریه به شیوه استقرایی است. این فرایند تحلیل داده‌ها از طریق فرایند کدگذاری تحقق پیدا می‌کند. کدگذاری به این معناست که به بخش‌های مختلف داده‌ها برچسب‌هایی داده می‌شود که نشان دهد هر داده‌ای درباره چه چیزی است (شارماز، ۲۰۰۶). هر چند که رویه‌های مختلفی به فرایند کدگذاری داده‌ها وجود دارد، که هر یک از آنها برای مطالعه خاصی مناسب است (برای نمونه نک. به اشتراس، ۱۹۸۷؛ اشتراس و کوربین، ۱۹۹۸؛ آلن، ۲۰۰۳؛ شارماز، ۲۰۰۶؛ گلیزر و اشتراس، ۱۹۶۷؛ کرس ویل، ۲۰۰۷)، اما جنبه‌های مشترک همه این رویه‌ها این است که داده‌های اولیه تبدیل به واحدهای مشخص و معنی‌داری می‌شوند تا بتوان از ترکیب آنها به استخراج مفاهیم پرداخت؛ سپس این مفاهیم در مقوله‌های انتزاعی‌تر دسته‌بندی و توصیف می‌شوند؛ و سرانجام از طریق برقراری ارتباطات درونی بین این مقوله‌ها و مفاهیم، نظریه برخاسته از داده‌ها تکوین پیدا می‌کند.

فرایند تحلیل داده‌ها مستلزم بکارگیری راهبرد «تطبیق پیوسته» است. تطبیق پیوسته بدان معناست که پژوهشگر رویدادها، حوادث و فعالیت‌ها را شناسایی و به صورت پیوسته آنها را با مقوله در حال ظهور مقایسه می‌کند تا مقوله را تدوین و اشباع نماید (کرس ویل، ۲۰۰۷). تطبیق پیوسته نیازمند غوطه‌وری عمیق و پیوسته و شناخت جامع و کافی داده‌ها یا همان ترانمندی حساسیت نظری است. در این مطالعه با اتکا به رویه کدگذاری اشتراس و کوربین (۱۹۹۰؛ ۱۹۹۸)؛ گلیزر و اشتراس، ۱۹۶۷) گلیزر (۱۹۹۲) و عمدتاً آلن (۲۰۰۳)، الگویی ساده و منعطف برای کدگذاری داده‌ها معرفی می‌شود که پژوهشگران می‌توانند از آن بهره‌مند شوند. به این ترتیب که پس از شناسایی نکات کلیدی، داده‌ها کدگذاری شده، سپس کدهای اختصاص داده شده دارای محورهای مشترک به مجموعه‌ای از مفاهیم تبدیل شده و از طریق گروه‌بندی مفاهیم، مقوله‌ها استخراج می‌گردد. سرانجام با ترسیم روابط بین مقوله‌ها و مفاهیم، نظریه تدوین می‌شود. این سیر تدوین نظریه برخاسته از داده‌ها در شکل (۲) نمایان است:



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰



شکل (۲). سیر تدوین نظریه برخاسته از داده‌ها

با این توضیحات در ادامه این بخش به مراحل تحلیل داده‌ها به صورت مشروح پرداخته می‌شود. ضمن اینکه باید اشاره شود این مراحل نیز به صورت خطی نیستند، بلکه با یکدیگر همپوشانی دارند و از یک فرایند رفت و برگشتی تبعیت می‌کنند (شکل ۲).

الف. کدگذاری نکات کلیدی و استنتاج مفاهیم. اشتراک و کورین (۱۹۹۸) و اشتراک (۱۹۸۷) این مرحله از تحلیل داده‌ها را تحت عنوان «کدگذاری باز»^۱ معرفی می‌کنند. کدگذاری باز یعنی فرایند خردکردن، بررسی، مقایسه، مفهوم‌پردازی، و طبقه‌بندی داده‌ها (اشتراک و کورین، ۱۹۹۰، ص ۶۱). در این شکل از کدگذاری، فرضیه‌های مقدماتی درباره شیوه‌های ممکن مرتبط کردن کدها در ابعاد مشخص مطرح می‌شود، و در نتیجه داده‌های مشابه گروه‌بندی و نام‌گذاری می‌شوند. کدگذاری باز از طریق «بررسی عمیق نوشته‌ها، مصاحبه‌ها و یا اسناد به صورت دقیق، خط به خط یا حتی کلمه به کلمه انجام می‌شود» (اشتراک، ۱۹۸۷، ص ۲۸). هدف تولید مفاهیمی منطبق با نظریه و «کاستن غفلت از طبقه‌بندی‌های عمده» است، و به همین خاطر، کدگذاری باز به تولید «یک نظریه مفهومی انبوه»^۲ منجر می‌شود (همان، ص ۳۱). در این مرحله، اشتراک و کورین کدگذاری مبتنی بر تحلیل خرد^۳ را توصیه می‌کنند. از نظر آنها تحلیل خرد یعنی تحلیل داده‌ها بصورت واژه به واژه، و کدگذاری یعنی معنی استنباط شده در واژه‌ها یا مجموعه‌های واژه‌ها (اشتراک و کورین، ۱۹۹۸؛ آلن، ۲۰۰۳). اما همان‌گونه که آلن (۲۰۰۳) هم خاطرنشان می‌کند، رویه کدگذاری از طریق تحلیل خرد داده‌ها، یعنی تحلیل کلمه به کلمه یا

1. Open coding
2. Conceptually dense theory
3. Micro-analysis coding



الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

خط به خط دارای دو نقص اساسی است. نخست آنکه این شیوه خیلی زمان‌بر است. چرا که هر منبع اطلاعاتی حاوی انبوهی از داده‌ها است و از این رو کدگذاری همه کلمات و عبارات بسیار دشوار به نظر می‌رسد. دوم اینکه اتخاذ چنین شیوه‌ای در تحلیل داده‌ها گهگاهی منجر به سردرگمی^۱ (ابهام) می‌شود. علاوه بر این گاهی اوقات تقسیم داده‌ها به کلمات موجب می‌شود که سطح تحلیل‌ها به تحلیل نکات جزئی مندرج در آنها تنزل یابد. گلنزر (۱۹۹۲) هم معتقد است که این رویه تحلیل داده‌ها به «مفهوم‌پردازی افراطی»^۲ منجر می‌شود. او معتقد است که چنین تأکید بیش از اندازه بر مکانیکی ساختن پژوهش، درجه اشباع نظری و ساختن بینش‌مندانه معنا را کاهش می‌دهد. از همین رو گلنزر معتقد است که واحد تحلیل در نظریه برخاسته از داده‌ها بسته به نوع داده‌ها و حجم آنها متفاوت است. یعنی واحد تحلیل می‌تواند یک خط، یک جمله، یک پاراگراف و یا کل سند باشد (گلنزر، ۱۹۷۸، ۱۹۹۲). در جهت حل این مسئله او «کدگذاری نکات کلیدی»^۳ یعنی شناسایی نکات کلیدی و کدگذاری آنها را توصیه می‌کند که در نتیجه منجر به پیدایش مفاهیم می‌گردد (آلن، ۲۰۰۳). بنابراین در اینجا هم توصیه می‌شود که به جای تحلیل خرد، از کدگذاری نکات کلیدی برای شناسایی مفاهیم استفاده شود.

پس از شناسایی نکات کلیدی مندرج در داده‌ها، به آنها کدها یا برچسپ‌هایی اختصاص داده می‌شود که از این طریق نامگذاری شوند. کوربین و اشتراس (۱۹۹۰) سه منبع برای نامگذاری کدها توصیه می‌کنند: مجموعه‌ای از مفاهیم موجود در رشته یا حرفه مربوطه؛ کلمات و عبارات مورد استفاده متخصصین حوزه مربوطه؛ و یا عبارات اظهار شده توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش. شارماز (۲۰۰۶) و گیون (۲۰۰۸) هم معتقدند که بهتر است نامگذاری کدها به دو طریق صورت گیرد. یکی از شیوه‌ها کدگذاری زنده^۴ است. در این شیوه از کلمات زنده^۵ استفاده می‌شود. منظور از کلمات زنده یعنی بیانات واقعی اظهار شده در اسناد و یا به زبان ساده‌تر کدگذاری زنده یعنی کدگذاری نکات کلیدی بر حسب مفاهیم و اصطلاحات بکار گرفته‌شده توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش [یا اسناد مورد مطالعه] (گیون، ۲۰۰۸). در واقع، این شیوه

1. Confusion
2. Over-conceptualisation
3. Key points coding
4. In vivo coding
5. In vivo words



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

کُدگذاری بیشتر در مطالعاتی استفاده شده است که از روش مصاحبه به عنوان روش گردآوری اطلاعات استفاده می‌شود. اما در مطالعاتی که اسناد به عنوان منابع گردآوری اطلاعات انتخاب می‌شوند، به جرأت می‌توان گفت که نویسندگان این اسناد، همان شرکت‌کنندگان در پژوهش هستند و ممکن است علاوه بر استفاده از کلمات و مفاهیم متداول در حوزه تخصصی مربوطه، آنها کلمات یا مفاهیمی را خلق کنند و استفاده کنند که منحصر به فرد باشند و از این جهت امکان استفاده از کُدگذاری زنده در این موارد هم وجود دارد. شیوه دیگر نامگذاری داده‌ها، سازه‌های جامعه‌شناختی^۱ نامیده می‌شود. در این شیوه نامگذاری، اصطلاحات نظری یا مفهومی منطبق با اصطلاحات متداول در پیشینه یا تفسیرهای خود پژوهشگر است (گیون، ۲۰۰۸). در این شیوه نامگذاری، پژوهشگر برچسب‌هایی به داده‌ها اختصاص می‌دهد که در حوزه تخصصی مربوطه متداول است و یا متخصصین حوزه مربوطه آنها را بکار می‌برند.

برای نامگذاری کدها توصیه می‌شود که از هر دو شیوه توصیف شده بالا استفاده شود. به این معنا که در مواردی که پژوهشگر قادر به ابداع یک برچسب مناسب برای نکات کلیدی بیان شده در اسناد با اتکا به مفاهیم موجود و یا مفاهیم استفاده شده توسط متخصصین باشد، از شیوه نامگذاری بر حسب سازه‌های جامعه‌شناختی استفاده کند؛ و در مواردی که امکان چنین امری وجود نداشت و یا اینکه در اسناد مورد مطالعه برچسب‌هایی مشاهده گردید که گریز از بیانات اظهار شده در اسناد بود، از شیوه نامگذاری زنده یعنی عبارات بیان شده در اسناد استفاده شود. پس از کُدگذاری و نامگذاری نکات کلیدی، مرحله حساس و مهم مفهوم‌پردازی آغاز می‌شود. از عمده‌ترین نقاط قوت نظریه برخاسته از داده‌ها، قابلیت آن در تبدیل داده‌ها از سطح توصیفی به سطح مفهومی است (آرتینیان^۲، ۲۰۰۹). استخراج مفاهیم فعالیتی پیچیده و دشوار است و نیازمند رویارویی خلاقانه با کدهای اولیه و نمایش انتزاعی رخدادها و تعاملات میان داده‌های کُدگذاری شده است. از همین روست که گلیر (۲۰۰۲) معتقد است موفقیت در نظریه‌پردازی منوط به موفقیت در مفهوم‌پردازی است. به طور خلاصه، برای تبدیل داده‌ها از سطح توصیف به سطح مفهومی، بعد از شناسایی و ثبت نکات کلیدی و اختصاص کد به آنها، کدهای حاصل مورد تحلیل قرار گرفته و آن دسته از کدهایی که یکدیگر مرتبط بوده و بر مضمون مشترکی

1. Sociological constructs
2. Artinian



الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

تاکید دارند، گروه‌بندی و در قالب یک مفهوم خاص توصیف می‌شوند. به عبارت دیگر مفاهیم استخراج شده محصول گروه‌بندی کدهای دارای عناصر و وجوه مشترک هستند. بنابراین، هریک از منابع جداگانه مورد بررسی قرار گرفته و نکات کلیدی مندرج در آنها به تفکیک منبع، شناسایی و به آن کد اختصاص داده می‌شود. سپس کدهای مرتبط با یکدیگر ترکیب و تحت عنوان مفاهیم گروه‌بندی و نامگذاری می‌شوند. این مراحل تبدیل نکات کلیدی به مفاهیم را می‌توان در قالب جداولی به شکل جدول (۱) ترسیم نمود:

ردیف	نکات کلیدی	اسناد، مشاهدات، و یا مصاحبه‌ها		مفاهیم
		کد/ کدهای اختصاص داده شده	مفهوم/ مفاهیم استخراج شده	
۱-	۱-	۱-	۱-	
۲-	۲-	۲-	۲-	
...	...	...	...	

جدول (۱). کدگذاری نکات کلیدی و استخراج مفاهیم

ب. گروه‌بندی مفاهیم و استخراج مقوله‌ها. پس از شناسایی مؤلفه‌های مفهومی، روابط بین آنها و محور مشترک ارتباط دهنده آنها با یکدیگر شناسایی می‌شود. به تعبیر روش‌تر از طریق مقایسه مفاهیم با یکدیگر، محورهای مشترک دیگری یافت می‌شود که به آنها مقوله (طبقه) اطلاق می‌شود. در واقع، مقوله‌ها از طریق فرایند تحلیل و مقایسه مفاهیم بر مبنای شباهت‌ها و تفاوت‌های میان آنها خلق می‌شوند (پندیت^۱، ۱۹۹۶). اشتراس و کورین (۱۹۹۰) این مرحله از کدگذاری را تحت عنوان «کدگذاری محوری^۲» توصیف می‌کنند. اشتراس (۱۹۸۷) می‌گوید، کدگذاری محوری عبارتست از «تحلیل عمیق انجام شده حول یک مقوله در یک زمان که حاصل دانش انباشته شده درباره رابطه بین آن مقوله و دیگر مقوله‌ها یا مقوله‌های فرعی است» (ص ۳۲). اصل راهنما و جهت‌دهنده مرحله دوم تحلیل داده‌ها، نمونه‌گیری نظری است. منطق نمونه‌گیری نظری ایجاب می‌کند که مفاهیم استخراج شده، طبقه‌بندی و سازماندهی شوند و در صورت برآورده نشدن معیار اشباع نظری مقوله‌ها، داده‌های دیگری هم گردآوری و تحلیل شوند

1. Pandit

2. Axial coding



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

که ممکن است حاوی رویدادها یا عباراتی باشند که باید اضافه شوند، یا به اشکال مختلف موجب تغییر شیوه بیان روابط بیان شده قبلی گردند (گلیزر، ۱۹۷۸؛ گلیزر و اشتراس، ۱۹۶۷). بنابراین، برای استخراج مقوله‌ها، مفاهیم مشترک گروه‌بندی شده و در دسته‌های بزرگتری با عنوان مقوله توصیف می‌شوند. ضمن اینکه منطق نمونه‌گیری نظری ایجاب می‌کند که در این مرحله نیز داده‌ها به طور مکرر مورد بازنگری و پالایش قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، در حالیکه همچون مرحله اول، هنوز جملات یا عبارات با یکدیگر مقایسه می‌شوند، داده‌های جدید بر اساس مقوله‌های پدیدار شده مورد تحلیل قرار می‌گیرند که نتایج تحلیل آنها به تصمیم‌گیری در خصوص چگونگی توصیف مقوله‌های در حال پیدایش یا گردآوری اطلاعات بیشتر کمک می‌کند. به این ترتیب، به دنبال استخراج مقوله‌های اصلی با استفاده از دسته‌بندی مفاهیم دارای بیانات مشترک در قالب یک مقوله، مقوله‌های فرعی مرتبط با آنها شناسایی می‌شود که جنبه‌ها و ابعاد هر مقوله را توصیف می‌نمایند. این مرحله تبدیل مفاهیم به مقوله‌ها را می‌توان در قالب جداولی به شکل جدول (۲) نشان داد:

مفاهیم	دسته بندی مفاهیم	مقوله ها	ابعاد مقوله‌ها
-۱	-۱	-۱	-۱
-۲	-۲	-۲	-۲

جدول (۲). گروه‌بندی مفاهیم و استخراج مقوله‌ها

همانگونه که اشتراس و کوربین (۱۹۹۸) خاطرنشان می‌کنند، در شرایطی که هدف اصلی مطالعه پژوهشگر تدوین یک طرحواره مفهومی یا یک تحلیل مفهومی باشد، با بکارگیری مجموعه قواعد دو مرحله توصیف شده فوق هدف مطالعه برآورده شده و فرایند تحلیل داده‌ها نیز خاتمه می‌یابد. اما پژوهشگرانی که هدف مطالعه آنان ارائه یا تدوین یک نظریه یا یک چارچوب نظری باشد، باید فرایند تحلیل داده‌ها را تا زمانی ادامه دهند که نظریه برخاسته از داده‌ها تکمیل یابد. این پژوهشگران باید قواعد و معیارهایی را بکار گیرند که در مرحله بعد به تفصیل بدان پرداخته می‌شود.

ج. شکل‌گیری نظریه. مجموعه اقداماتی که در مرحله پایانی تحلیل داده‌ها انجام می‌شود به پژوهشگر کمک می‌کند که نظریه برخاسته از داده‌ها را تدوین کند. از نظر اشتراس و



الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

کوربین (۱۹۹۴) در مطالعات برخاسته از داده‌ها، نظریه عبارتست از مجموعه‌ای از روابط که یک تبیین مقبول^۱ از پدیده تحت مطالعه عرضه می‌کند (به نقل از مورس، ۱۹۹۴). به عبارت ساده «نظریه تدوین شده باید مشتمل بر یک مجموعه روابط باشد که بهترین و مقبول‌ترین تبیین از مسئله پژوهش ارائه دهد» (گولدینگ، ۲۰۰۲، ص ۱۷).

بنیان نظریه برخاسته از داده‌ها، گلیزر و اشتراس (۱۹۹۰) و اشتراس و کوربین (۱۹۹۸) بین دو شکل عمده نظریه، یعنی نظریه مستقل^۲ و نظریه رسمی^۳ تمایز قائل می‌شوند. تفاوت اساسی این دو نظریه در سطح انتزاع آنها است. نظریه مستقل، نظریه‌ای است که حاصل پژوهش در یک حوزه موضوعی خاص یا دارای کاربرد محدود است. نظریه مستقل یک نظریه در سطح انتزاع و تعمیم پایین است که برای موقعیت‌های فعلی و کنونی قابل کاربرد است. به عبارتی ساده‌تر، نظریه مستقل محصول مطالعه یک پدیده در «یک بافت موقعیتی خاص» است (اشتراس و کوربین، ۱۹۹۰، ص ۱۷۴). این ویژگی‌ها، نظریه مستقل را از نظریه‌های دارای قدرت تجرید و کاربرد بیشتر با عنوان نظریه‌های سطح متوسط، نظریه‌های متعالی، یا نظریه‌های رسمی متمایز می‌سازد (کرس ویل، ۲۰۰۷). در واقع نظریه مستقل به طور نزدیکی با عمل، تعامل و انواع خاصی از موقعیت‌ها ارتباط دارد، در حالیکه نظریه رسمی معمولاً به آن حوزه‌هایی از پژوهش اشاره دارد که در سطح بالایی از تعمیم قرار دارند (لوک^۴، ۲۰۰۱). البته نظریه مستقل نیز مراتبی از انتزاع از سطح محدود تا سطح وسیع را شامل می‌شود (اشتراس و کوربین، ۱۹۹۸).

فارغ از میزان انتزاع نظریه، تدوین آن باید به گونه‌ای صورت می‌گیرد که همه طبقات از منابع داده‌ها ترکیب شوند و مجموعه‌ای منسجم و نظام‌مند از روابط میان مفاهیم و مقوله‌ها ترسیم شود. اشتراس و کوربین (۱۹۹۸، ۱۹۹۰) این مرحله را که مرحله نهایی تحلیل داده‌ها و تدوین نظریه است، تحت عنوان کُدگذاری گزینشی (انتخابی) معرفی می‌کنند. هدف این مرحله انتخاب مقوله محوری^۵ و مرتبط ساختن سایر مقوله‌ها بر محور آن است. به این معنا که پژوهشگر با استفاده از کُدگذاری انتخابی، به صورت منظم و عینی به انتخاب مقوله محوری پرداخته و سایر

1. Plausible explanation

2. Substantive theory

3. Formal theory

4. Locke

5. Core category



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

مقوله‌ها تابع آن قرار می‌گیرند (اشتراس، ۱۹۸۷؛ کرسول و مایتا^۱، ۲۰۰۲)؛ سپس پژوهشگر مقوله محوری را با سایر مقوله‌ها به شکلی نظام‌مند مرتبط می‌کند، روابط را اعتبار می‌بخشد و مقوله‌های نیازمند بهبود و تدوین را تکمیل می‌کند (اشتراس و کورین، ۱۹۹۰). اشتراس و کورین (۱۹۹۸) معیارهای زیر برای انتخاب یک مقوله محوری (کانونی) ضروری می‌دانند:

- این مقوله باید در کانون قرار داشته باشد؛ یعنی سایر مقوله‌ها به آن مرتبط شوند (قابلیت تلفیق و ترکیب سایر مقوله‌ها را داشته باشد).
- با فراوانی بالایی در تحلیل ظاهر شود و تکرار شود.
- به اندازه کافی انتزاعی باشد و قادر به ارائه تبیینی منطقی و سازگار از رابطه میان مقوله‌ها باشد.
- با تغییر شرایط، تبیین کماکان صادق باشد، هرچند ممکن است تشریح پدیده به گونه‌ای متفاوت جلوه کند (ص ۱۴۷).

هر چند که شناسایی مقوله محوری دشوار است، اما در تدوین نظریه، یک عنصر اساسی است. ممکن است چنین مقوله‌ای در نتایج کدگذاری محوری (استخراج مقوله‌ها) موجود باشد، اما در غیر این صورت باید مقوله جدیدی خلق شود (اشتراس و کورین، ۱۹۹۸). پس از آنکه مقوله محوری شناسایی شد، همه مقوله‌های دیگر مقوله‌های فرعی و توصیف‌گر مقوله محوری می‌شوند (گیون، ۲۰۰۸؛ اسکات، ۲۰۰۸). و سرانجام، از طریق ترسیم پیوند بین مقوله‌های کانونی و مقوله‌های فرعی و مفاهیم مطالعه به صورت یکپارچه نظریه برخاسته از داده‌ها تدوین می‌شود. روش‌هایی برای کمک به پژوهشگران برای شناسایی مقوله محوری و مرتبط ساختن آن با دیگر مقوله‌ها وجود دارد. این روش‌ها عبارتند از: ترسیم طرحواره^۲ داستان اصلی مرتبط با موضوع داده‌ها، استفاده از نمودار و استفاده از نکات یادداشت‌شده در طول فرایند تحلیل داده‌ها (یادداشت‌های شخصی^۳) (گیون، ۲۰۰۸). یادداشت‌های شخصی، توصیف‌هایی از موقعیت، رفتار و تجربه پژوهشگر یا بینش‌های نظری هستند که در طول فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها نگاشته می‌شوند. آنها به عنوان راهنمای پژوهشگر در گردآوری و تحلیل داده‌های بعدی کمک می‌کنند و ممکن است به منبع جهت دهنده پژوهش‌های آینده تبدیل شوند (گولدینگ، ۲۰۰۲).

1. Maietta
2. Sketch
3. Memos



الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

پژوهشگران نظریه برخاسته از داده‌ها می‌توانند از نرم‌افزارهای مناسب تحلیل داده‌های کیفی نیز برای تسهیل فرایند کدگذاری داده‌های خود بهره‌گیرند. در حال حاضر چندین برنامه رایانه‌ای برای تحلیل داده‌های کیفی وجود دارد^۱ که شناخته شده‌ترین و پرکاربردترین این نرم‌افزارها در تحلیل داده‌های نظریه برخاسته از داده‌ها عبارتند از: Atlas.ti و NVivo از طریق این نرم‌افزارها می‌توان داده‌های مختلف در اشکال مختلف (متنی، عکس، صوتی، و تصویری) را مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. اما نکته عمده‌ای که باید به آن اشاره شود این است که نرم‌افزارهای تحلیل داده‌های کیفی، همچون نرم‌افزارهای کمی از قبیل Spss و یا Lisrel نیستند که تحلیل را به صورت خودکار انجام دهند، بلکه تنها در ساده‌سازی فرایند تحلیل و دسته‌بندی اطلاعات به پژوهشگر کمک می‌کنند. در واقع، این برنامه‌ها، ابزارهایی مناسب برای ذخیره داده‌ها و دسترسی آسان به کدهای اختصاص داده‌شده به وسیله پژوهشگر هستند (کرس ویل، ۲۰۰۷). از این رو شاید بهتر است آنها را نرم‌افزار کمک تحلیل داده‌های کیفی^۲ نامید.

۵ معیارهای ارزشیابی اعتبار و تایید یافته‌های نظریه برخاسته از داده‌ها: همانگونه که در بخش تحلیل داده‌های نظریه مبتنی بر زمینه گفته شد، داده‌های نظریه برخاسته از داده‌ها با استفاده از شیوه تطبیق پیوسته مورد گردآوری و تحلیل قرار می‌گیرند. این شیوه علاوه بر اینکه شیوه‌ای برای تحلیل داده‌ها است، یک شیوه اعتبار بخشی^۳ و اعتماد بخشی^۴ به یافته‌ها نیز محسوب می‌شود (مون هال و اوایلر^۵، ۱۹۹۰). در این باره آموس (۲۰۰۲) می‌گوید «بکارگیری روش نظریه برخاسته از داده‌ها کافی است که خوانندگان را متقاعد سازد که نتایج مطالعه برخاسته از رویه‌های دقیق و نظام‌یافته گردآوری و تحلیل داده‌ها می‌باشد. در این روش، تبیین‌های بالقوه و جستجو برای الگوهای بالقوه از طریق خواندن و بازخوانی دقیق داده‌ها در کل فرایند تحلیل داده‌ها شکل‌بندی می‌شود و راهبرد تطبیق پیوسته فعالیت‌ها، پژوهشگر را برای دستیابی به یک نظریه روییده از داده‌ها جهت می‌دهد» (ص ۵۵). با وجود این، می‌توان جهت برآورده ساختن و نشان دادن چگونگی اعتبار بخشی و اعتماد بخشی یافته‌ها بر اساس معیارهای

۱. برای دریافت اطلاعات بیشتر در مورد برخی از این نرم‌افزارهای رایانه‌ای به این آدرس مراجعه نمایید:

<http://www.eval.org/Resources/QDA.htm>

2. Assisted qualitative data analysis software

3. Credibility

4. Dependability

5. Munhall & Oiler



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

ارزشیابی پژوهش کیفی که توسط صاحبزادانی همچون گابا و لینکلن (۱۹۸۹)، مرتنز (۲۰۰۵) و گولدینگ (۲۰۰۲) مطرح گردیده است، یافته‌های مطالعه را مورد ارزشیابی قرار داد.

همانند پژوهش‌های کمی که پژوهشگران معیارهایی برای ارزشیابی یافته‌های خود دارند، در پژوهش‌های کیفی هم پژوهشگران مبتنی بر معیارهایی عمل می‌کنند که بسیاری از آنها معادل معیارهای ارزشیابی در پژوهش‌های کمی است. گابا و لینکلن^۱ (۱۹۸۹) برای پژوهش کیفی، معیارهای اعتبار^۲ را معادل روایی درونی^۳؛ انتقال^۴ را معادل روایی بیرونی^۵؛ اعتماد^۶ را معادل پایایی^۷؛ و تأیید^۸ را معادل عینیت^۹ در پژوهش‌های کمی می‌دانند. آنها علاوه بر این معیارها، معیار اصالت^{۱۰} را به عنوان یکی از معیارهای دیگر برای ارزشیابی پژوهش‌های کیفی تلقی می‌کنند. در ادامه ضمن بررسی مورد به مورد هر یک از این معیارها، به برخی از راهبردهای مناسب برای برآورده ساختن این معیارها نیز اشاره شده است:

الف اعتبار. در پژوهش کیفی، معیار اعتبار معادل معیار روایی درونی در پژوهش کمی است. در پژوهش کمی منظور از روایی درونی این است که پژوهشگر به چه میزان توانسته است شرایطی فراهم کند که نشان دهد تغییرات مشاهده شده در متغیر وابسته ناشی از تأثیرات متغیر مستقل است، نه عوامل دیگر؟ در پژوهش کیفی، بر مبنای معیار اعتبار به آزمون این امر پرداخته می‌شود که آیا بین شیوه ادراک واقعی سازه‌های اجتماعی^{۱۱} توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش^{۱۲} را درک می‌کنند و گزارش ارائه شده پژوهشگر از آن همخوانی وجود دارد؟ با استفاده از مجموعه‌ای راهبرد راهنما، پژوهشگر می‌تواند معیار اعتبار پژوهش را برآورده سازد. این معیارها عبارتند از: درگیری پیوسته و طولانی مدت (زمانی که پژوهشگر اطمینان حاصل کند که مضمون‌ها و مثال‌ها در عوض گسترش، تکرار می‌شوند، ممکن است زمان مناسبی برای پایان دادن به

1. Guba & Lincoln
2. Credibility
3. Internal validity
4. Transferability
5. External validity
6. Dependability
7. Reliability
8. Confirmability
9. Objectivity
10. Authenticity
11. Social constructs
12. Respondents



الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

مطالعه باشد؛ پرهیز از نتیجه‌گیری زودهنگام^۱ (یعنی نتیجه‌گیری بدون مشاهدات کافی)؛ بازنگری همکاران (بحث و گفتگوی سازنده در ارتباط با تحلیل‌ها و یافته‌ها با همکاران صادق و بی طرف)؛ ذهنیت پیش‌رونده (نظارت بر سازه‌های تدوین‌شده و مستندسازی فرایند تغییر از آغاز مطالعه تا پایان آن)؛ بازنگری شرکت‌کنندگان (یافته‌های به دست آمده از تحلیل داده‌های گردآوری شده باید مورد تأیید شرکت‌کنندگان در پژوهش قرار گیرد)؛ استفاده از منابع اطلاعاتی چندگانه (گردآوری اطلاعات از طریق روش‌های چندگانه از قبیل مشاهده، مصاحبه و تحلیل اسناد و یا استفاده از منابع متعدد و متنوع).

ب انتقال. انتقال در پژوهش کیفی معادل روایی بیرونی در پژوهش کمی است. در پژوهش کمی، منظور از روایی بیرونی پژوهش، میزان قابلیت تعمیم یافته‌ها می‌باشد. در پژوهش کیفی، انتقال به معنای آن است که بین گزارش پژوهش و بافتی که مطالعه در آن صورت گرفته به چه میزان شباهت وجود دارد. اگرچه وظیفه تعیین میزان انتقال‌پذیری پژوهش بر عهده خواننده است، اما پژوهشگر می‌تواند به طرق مختلف از جمله توصیف عمیق^۲ و بررسی موردهای چندگانه به این امر جامه عمل بپوشاند.

ج اعتماد. اعتماد در پژوهش کیفی، معادل پایایی در پژوهش کمی است. در پژوهش کمی منظور از پایایی، میزان ثبات نتایج به دست آمده در شرایط زمانی و مکانی مختلف است. در پژوهش کیفی که مبتنی بر پارادایم سازنده‌گرایی است، انتظار تغییر امری پذیرفته شده است، اما باید ردیابی و بازنگری شود. از این رو، در پژوهش کیفی اعتماد به معنای اطمینان حاصل کردن از ثبات نسبی فرایند دستیابی به نتایج است، نه ثبات نتایج به دست آمده در طول زمان و مکان. برای اعتمادپذیر ساختن یافته‌ها، می‌توان از طریق توصیف دقیق فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها و نمایش نوشتاری و دیداری آنها به صورت منظم میزان ثبات نسبی در فرایند دستیابی به نتایج را تأیید نمود. علاوه بر این، از طریق نمایش تکرار گندهای موجود و رسیدن به نتایج مشابه، می‌توان ثبات و هماهنگی^۳ داده‌ها را منعکس نمود. پژوهشگر باید نشان دهد که بعد از شناسایی

1. Premature

2. Thick description

3. Consistency



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

شناسایی نکات کلیدی و کُدگذاری داده‌های پژوهش، مجدداً به اسناد مراجعه، آنها را کُدگذاری و کُدگذاری جدید را با کُدگذاری اولیه مقایسه نموده است.

د تأیید. تأیید در پژوهش کیفی معادل عینیت در پژوهش کمی است. در پژوهش کمی، عینیت به معنای به حداقل ممکن رساندن تأثیر قضاوت شخصی پژوهشگر بر یافته‌ها است. در پژوهش کیفی تأیید به این معناست که داده‌ها و تفسیر آنها ساخته تخیلات شخصی پژوهشگر نباشند، بلکه داده‌های به دست آمده منطبق با منابع باشند و منطق تفسیر آنها روشن باشد. تأییدپذیری نظریه برخاسته از داده‌ها به صورت ذاتی هنگامی حاصل می‌شود که پژوهشگر به کُدگذاری می‌پردازد. در نظریه برخاسته از داده‌ها به این خاطر نیازی به تأییدپذیری نیست که پژوهشگر به آزمون فرضیه‌ها نمی‌پردازد، بلکه هدف پژوهشگر استخراج معنی از داده‌ها است (گلنزر و اشتراش، ۱۹۶۷).

ه اصالت. اصالت به معنای ارائه و بازنمایی منصفانه و بی‌طرفانه همه دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و ایده‌ها و انعکاس آنها بدون غرض‌ورزی است. با اتکا به راهبردهای بازبینی اعضا و مستندسازی فرایند تغییرات به وجود آمده در سازه‌های ذهنی شرکت‌کنندگان در پژوهش می‌توان نسبت به میزان برآورده شدن معیار اصالت در چارچوب پارادایم ساخت و سازگرایی قضاوت کرد.

نتیجه‌گیری و بحث

نظریه برخاسته از داده‌ها یک شیوه پژوهش کیفی است که در این روش از طریق گردآوری و تحلیل همزمان داده‌ها به شیوه‌ای استقرایی نظریه‌ای تکوین می‌یابد که این نظریه در سطحی وسیع یک فرایند، یک عمل، یا یک تعامل را تبیین می‌کند (بازرگان، ۱۳۸۷). این روش در مقیاسی گسترده به وسیله پژوهشگران کیفی تقریباً در همه حوزه‌های علوم اجتماعی پذیرفته شده است و توانایی جاذبه این رویکرد موجب ایجاد مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها، و راهنمایی‌های مشهور گردیده است که می‌توانند به عنوان نمونه‌ها یا الگوهایی در راهنمایی و هدایت پژوهشگران کمک کنند (هومن، ۱۳۸۵). الگوی ارائه شده در این نوشتار نیز می‌تواند به عنوان یک راهنمای عمل در اختیار پژوهشگران تربیتی و سایر پژوهشگران علوم اجتماعی قرار گیرد و با اتکا به فرایند توصیف شده در این الگو به اجرای پژوهش خود اهتمام ورزند. الگوی ارائه شده در این نوشتار الگویی انعطاف‌پذیر است که می‌تواند در موقعیت‌ها و شرایط مختلف (مثلاً داده‌های مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه، اسنادی) مورد استفاده قرار گیرد. پژوهشگران



الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

می‌توانند با بهره‌گیری از قوه خلاقیت خود، با ایجاد تغییراتی در آن، الگویی متناسب با مسئله پژوهشی خود تدوین و بکار گیرند.

در پایان لازم است به این نکته حساس اشاره شود که پژوهشگران تربیتی باید بین نظری‌سازی^۱ و جستار نظری‌ورزانه^۲ با نظریه‌پردازی^۳ تمایز قائل شوند. این تمایز از این جهت اهمیت اساسی دارد که از یک طرف باید مشخص شود که نوع محصول پژوهش نظریه برخاسته از داده‌ها در کدام دسته از این دو نوع از شکل مطالعه قرار دارد؛ و از طرف دیگر می‌تواند هشدار می‌دهد که پژوهشگران تربیتی باید با احتیاط و وسواس بیشتری در معرفی آثار خود عمل کنند. این نکته از این جهت شایسته تشریح و تبیین است که نه تنها مبتدیان، بلکه حتی متخصصان یک حوزه علمی خاص نیز در بسیاری از موارد یک اثر یا اندیشه نو را که در مقام نظری‌ورزی قرار دارد، در جایگاه نظریه قرار می‌دهند. نظری‌ورزی یا جستارهای نظری‌ورزانه با نگاه توسعه‌یافته، شقوق متفاوتی همچون بسط یک اندیشه مهم و مهجور مانده در یک حوزه تخصصی، طرح اندیشه‌ای نو و مرز شکنانه با هدف ایجاد گشایش مفهومی و بالاخره ارائه صورت‌بندی جدید و نوآورانه از مسائل و مباحث سابقه‌دار در یک قلمرو مطالعاتی خاص را دربر می‌گیرد که همگی متضمن نقد نیز می‌باشند. این گونه آثار در صورت^۴ (۱۳۸۷) به شکل برجسته و به عنوان یک نمونه از پژوهش فلسفی مورد توجه قرار گرفته است. وی نمونه‌هایی از این گونه مطالعات در حوزه تربیت را ارائه کرده است و نشان می‌دهد که صاحبان این دست آثار از چه مقام رفیع و موقعیت ممتازی برخوردارند. از میان این آثار می‌توان به «باور آموزشی من»^۵ (دیوئی، ۱۸۹۷)، «آرمان‌های تربیتی»^۶ (وایتهد، ۱۹۲۹) و «عمل: زبانی برای برنامه درسی»^۷ (شوآب، ۱۹۶۹) اشاره کرد.

به هر حال، هر چند نظری‌ورزی دارای جایگاهی ارزشمند در تولید اندیشه‌های نو و افکار تازه دارد، اما نمی‌توان آثار خلق‌شده از این گونه را نظریه تلقی نمود. هر نظری‌ورزی را به رغم ارزش انکارناپذیری که باید برای آن قائل بود، نتوان و نباید نظریه قلمداد کرد. نظری‌ورزی یک ورزش

1. Speculation
2. Speculative essay
3. Theorizing
4. Edmond C. Short
5. My Pedagogic Creed
6. The Aims of Education
7. Practical: A Language for Curriculum



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

نظری است. درست همانند اینکه ورود به سایر ورزش‌ها به منزله نیل به مراتب حرفه‌ای و قهرمانی در آن نیست، نه هر کس که به ورزش نظری می‌پردازد را شایسته است نظریه‌پرداز معرفی کرده و حاصل تلاش او نظریه شناخته شود. در واقع نظریه از جامعیتی برخوردار است که حاصل در هم آمیختن تعدادی از مفاهیم و اندیشه‌ها برای دستیابی به قدرت تحلیلی و تبیینی فراگیر ناشی از طرح یک گفتمان جدید یا طرحواره مفهومی^۱ در یک عرصه پیچیده از ساحت‌های انسانی و اجتماعی است. بنابراین در واقع نظروورزی را به یک معنا می‌توان گام اولیه در جهت دستیابی به نظریه یا نظریه‌پردازی دانست. از این منظر، نظریه‌پردازی را می‌توان شکل تکامل یافته نظروورزی قلمداد نمود.

مطالب بالا از این جهت بیان گردید که روشن گردد که از نظریه برخاسته از داده‌ها عمدتاً به قصد تدوین یک نظریه استفاده می‌شود و یا به تعبیر ساده‌تر محصول این مطالعه یک نظریه است، نه یک جستار نظروورزانه. در واقع، صاحب‌نظران پژوهش کیفی در پاسخگویی به انتقادات طرفداران رویکرد کمی به پژوهش، مبنی بر عدم قابلیت روش‌های کیفی در خلق نظریه، این روش را معرفی نمودند (شارماز، ۲۰۰۶). بنابراین، تدوین یک نظریه با روش کیفی، با بهره‌گیری از روش نظریه مبتنی بر زمینه و با استفاده از شیوه‌های منظم گردآوری و تحلیل داده‌ها، شناسایی مضمون‌ها و مقوله‌ها و برقراری روابط معنادار بین آنها میسر می‌شود؛ این در حالی است که با اطمینان می‌توان گفت که در نظروورزی - علی‌رغم اعتبار و ارزش شایسته آن - چنین فرایندی بکار گرفته نمی‌شود. از این‌رو شاید بهتر باشد برخی محافل و مجالسی که در جامعه ما به عنوان کُرسی‌های نظریه‌پردازی تشکیل می‌شوند، را کُرسی‌های نظروورزی و برخی آرا و بیاناتی که حاصل پژوهش منظم و سازمان‌یافته نیستند - بلکه ساخته تراوش‌های ذهنی برخی اشخاص است - جستار نظروورزانه معرفی نمود.

فهرست منابع

- ایمان، م. و محمدیان، م. (۱۳۸۷). روش شناسی نظریه بنیادی. فصلنامه روش شناسی علوم انسانی، ۱۴(۵۶): ۵۴-۳۱.

- الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...
- بازرگان، ع. (۱۳۸۷). مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: نشر دیدار.
 - شورت، ای سی. (۱۹۹۱). روش شناسی مطالعات برنامه درسی. (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). تهران: سمت.
 - لرکیان، م. (۱۳۹۰). شناسایی فرهنگ برنامه‌درسی یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
 - نوری، ع. (۱۳۹۰). تدوین چارچوب مفهومی برنامه درسی سازگار با مغز. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
 - هومن، ح. (۱۳۸۵). راهنمای عمل پژوهش کیفی. تهران: سمت.
- Allan, G. (2003). A critique of using grounded theory as a research method. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(1): 1-10.
 - Amos, H. J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press, Albany.
 - Artinian, B. M. (2009). An overview of Glaserian Grounded Theory. (ed) Barbara M. Artinian, T. G., Pamela H. C. *Glaserian grounded theory in nursing research: Trusting Emergence*. New York: Springer Publishing Company, LLC pp:3-17.
 - Babchuk, W. (1996). Glaser or Strauss? Grounded theory and adult education. Presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, Nebraska, October 17-19, 1996.
 - Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Education Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
 - Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and Quantity*, 36, 391-409.
 - Bryan, M. A. (2007). I am my brother's keeper: Developing a satisfying mentoring relationship. *Dissertation Abstracts International*, 68(01A), 213. (UMI No. 3247661)
 - Campbell, K. P. (1998). Adaptive strategies of experienced expert teachers: A grounded theory study. University of Nebraska—Lincoln.
 - Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publication: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.
 - Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. In Sharlene, N. H. & Patricia, L. (Eds.). *Handbook of emergent methods*. The Guilford Press: New York & London. pp: 155-170.
 - Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedure and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13: 3-21.
 - Creswell, J. W. & Maietta, R. (2002). Qualitative research. In D. C. Miller & N. J. Salkind (eds.) *Handbook of research design & social measurement* (pp.143-184). Thousand Oaks: Sage.



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۱۳۹۰

- Creswell, J. W. (2003). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*, 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approach*. Sage Publications: Thousands Oaks, London, New Delhi.
- Deborah, L. T. (2006). *Defining the perquisite knowledge for providers of in-service professional development for K-12 teachers of science: refining the construct*. Doctoral dissertation, University of La Verne, California.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide*. (Third Edition). Open University Press: McGraw-Hill.
- Eaves, Y. D. (2001). A synthesis technique for grounded theory data analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 35(5), 654-663.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye*. Macmillan Publishing Company: New York and Toronto.
- Eisner, E. W. (1995). *The Educational Imagination* (third edition). Macmillan College Publishing Company: New York.
- Fetherston, B. & Kelly, R. (2007). Conflict resolution and transformative pedagogy: A grounded theory research project on learning in higher education. *Journal of Transformative Education*, 5, 262-285. (QS)
- Gehrke, N. & Parker, W. (1982). *Generating curriculum theory through grounded theory research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York: AERA.
- Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of qualitative research methods* (volume 1&2). Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence versus forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2002). Conceptualizations: On theorizing using grounded theory. *International Journal of qualitative Methods*, 1(2):1-3.
- Glaser, B. G. (2003). *Naturalist inquiry and grounded theory*. Forum qualitative sozialforschung / forum: qualitative social research (vol.5, pp.art.7).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory: A practical guide for management, business and market researchers*. London: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Henry, M. E. (1992). School rituals as educational contexts: Symbolizing the world, others, and self in Waldorf and college prep schools. *Qualitative Studies in Education*, 5, 295-309.



الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

- Hutchinson, S. A. (1988). Education and grounded theory. In Dans R. R. Sherman & R. Webb (Eds.). *Qualitative research in education: Focus and methods* (p. 123-140). Philadelphia, PA Falmer.
- Locke, K. (2001) *Grounded Theory in Management Research*. London: Sage.
- May K. A. (1996) Diffusion, dilution, or distillation? The case of grounded theory method. *Qualitative Health Research* 6, 309-311.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology*. Sage Publications: Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Migliaccio, T. & Melzer, D. (2011). Using grounded theory in writing assessment. *The WAC Journal*, 22: 79- 89.
- Munhall, P. L. & Oiler, C. J. (1990). *Nursing research: A qualitative perspective*, (10th Ed). ACC CO.
- Newman, W. L. (1997). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. USA: Allen & Bacon.
- Pandit, N. R. (1996). The creation of theory: A recent application of grounded theory. *The qualitative report*, 2(4): 143-157. Available at: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/Pandit.html>.
- Pickard, A.J. (2007). *Research Methods in Information*. London: Facet.
- Scott, K. W. (2004). Relating categories in grounded theory analysis: Using a conditional relationship guide and reflective coding matrix. *The Qualitative Report*, 9(1), 113-126. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9-1/wilsonscott.pdf>
- Richer, S. (1975). School effects: The case for grounded theory. *Sociology of Education*, 48, 383-399.
- Scott, K. W. (2008). Clarifying Analysis and Interpretation in Grounded Theory: Using a Conditional Relationship Guide and Reflective Coding Matrix. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(2): 1-15.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 2nded. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, USA.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New Work: Cambridge University Press.
- Streubert, H. j. & Carpenter, D. R. (2003). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative* (3rd Ed). Philadelphia, Lippincott Co.
- Thiru, Y. (2002). *A grounded theory of curriculum changes in higher education*. Doctoral dissertation, The Fielding Graduate Institute.



در ادامه مطالبی را درباره‌ی توضیح یک تجربه پژوهش‌مدار در حیطه‌ی معاونت آموزشی دبیرستان صلحا همراه با آموزش مختصر استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا (اگر فرصت اجازه دهد) تقدیم خواهیم نمود.

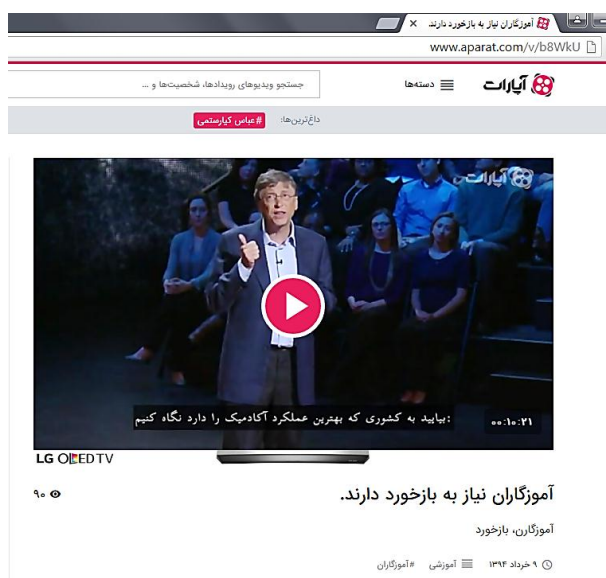
یک تجربه!

به عنوان مقدمه‌ای برای مطلب بعدی نکته‌ای را عرض می‌کنم. بنده به عنوان آقا معلم از سه سال گذشته، بعد از دیدن یکی از فیلم‌های تد (TED) مبنی بر خودارزیابی معلمان، با دیدن فیلم کلاس درس خود، تشویق شدم که این کار را در کلاس درس انجام دهم. وبلاگ یادداشت‌های آقا معلم حاوی ده‌ها فیلم از این دست است.

به رغم این که جناب آقای ولی در نشست چهارسوق با تأکید به این که در مکتب ما خودارزیابی (محاسبه) ریشه دیرین دارد و تقبیح ضمنی از این فیلم کرد، با این وصف دیدن این فیلم ده دقیقه‌ای را توصیه می‌کنم.

<http://www.aparat.com/v/b8WkU>

آموزگاران نیاز به بازخورد دارند.



مرسوم ولی متفاوت!

از آن روی که اصلی‌ترین رسالت معاونت آموزشی در دبیرستان صلحا، کمک به همکاران در جهت بهبود فرایند یاددهی - یادگیری کلاس درسشان است، به دلیل آن که صلحا، در هر پایه و هر درس، کلاس‌ها و معلمان متعددی ندارد که زمینه درس‌پژوهی را مهیا کند، معاون آموزشی به سان برخی دیگر از مدارس با هماهنگی و کسب اجازه از معلمان (که با وجود فضای صمیمانه در میان همکاران و اعتمادسازی در جهت کمک به بهبود مستمر، بدون ممانعت صورت می‌پذیرد) به بازدید از کلاس‌های درس می‌پردازد. بسیاری از همکاران مشتاقانه پس از آن بازخورد مطالبه می‌کنند و اندکی دیگر واکنشی نشان نداده و طبعاً به غیر از شرایط اضطراب بازخوردی دریافت نمی‌کنند.

اما نکته‌ی متفاوت این است که گاه با اطلاع قبلی، از کلاس درس فیلم‌برداری شده و فیلم کلاس مورد تحلیل و ارزیابی قرار داده می‌شود تا نکات مربوطه استخراج شده و به معلم تقدیم شود.

برخی از کارهای تحلیلی در این خصوص گاه با همکاران پژوهشی دانش‌آموزی در جریان پروژه‌های بچه‌ها به انجام می‌رسید.

در زیر گزارشی از پژوهش یکی از دانش‌آموزان، همچنین کلیپی حاوی برخی از فیلم‌های کلاس‌های دبیرستان به همراه بخشی از کلاس مرحوم نیرزاده و برخی صحنه‌های تأسف بار برای استفاده در جلسات دانش‌افزایی معلمان تدوین شده بود که تقدیم می‌شود.



بخش اول: مقدمه

هدف این تحقیق، بررسی سهم زمانی معلم و دانش آموز در طول فرآیند یاددهی - یادگیری در کلاس — دبیرستان صلحا است. جامعه‌ی تحقیق، دانش آموزان پایه‌ی — دبیرستان صلحا هستند. از آن جایی که برای محقق که خود دانش آموز کلاس — «ب» است، دسترسی به کلاس — «الف» در یک زنگ ممکن نبود، تصمیم گرفته شد که در این تحقیق از روش نمونه برداری استفاده بشود و تحقیق بر روی نمونه‌ی در دسترس، یعنی دانش آموزان کلاس — «ب» انجام شود. لازم به ذکر است که این تحقیق در آذر ماه سال ۱۳۹۴ انجام شده است و این آمار در زمان های مختلف در طول سال تحصیلی متغیر است.

بخش دوم: تعاریف

۱) سهم دانش آموز در فرآیند یادگیری:

مشکل از چند بخش است:

- ۱) آزمون های شفاهی کلاسی^۱
- ۲) پرسش و پاسخ های در خلال تدریس^۲
- ۳) کارگروهی
- ۴) ارائه های دانش آموزی دروس

۲) سهم معلم در فرآیند یاددهی:

منظور همان تدریس معمولی معلم در کلاس است.

۳) متفرقه:

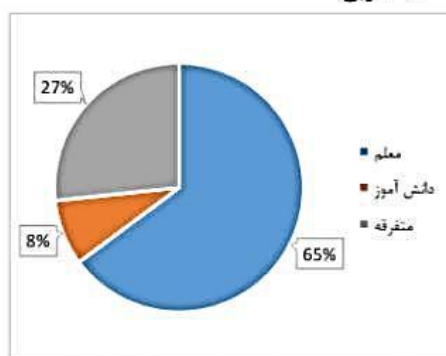
منظور زمان هایی در طول یک زنگ است که به کارهایی به غیر از موارد بالا گذشته است. برای مثال، معلم یکی از این دروس درباره‌ی نحوه‌ی برگزاری آزمون کلاسی توضیحاتی داده است و این مدت زمان، در قسمت متفرقه محاسبه شده است.

بخش سوم: نتایج تحقیق

۱) عربی:

۱۷۵	معلم
۲۳	دانش آموز
۷۲	متفرقه
۶	تعداد زنگ های بررسی شده
۲۷۰	زمان کل

جدول ۱ - جدول توزیع فراوانی سهم زمانی معلم و دانش آموز در فرآیند یاددهی - یادگیری



نمودار ۱ - نمودار دایره‌ای درصد فراوانی نسبی سهم زمانی معلم و دانش آموز در فرآیند یاددهی - یادگیری

^۱ آزمون های کتبی در این جا (نه در سهم دانش آموز و نه در سهم معلم) مورد نظر نیستند؛ به این خاطر که در آن ها اصولا یادگیری صورت نمی گیرد. ^۲ آن دسته از پرسش و پاسخ هایی که برای رسیدن به یک موضوع به کار می رفت.

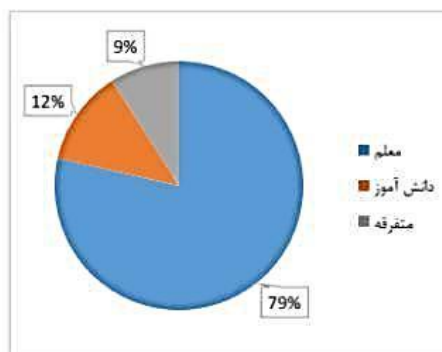


بررسی میزان سهم معلم و دانش آموز در تدریس در دروس شیمی و عربی در کلاس — دبیرستان صلحا

شیمی: ۲

۴۲۴	معلم
۶۷	دانش آموز
۴۹	متفرقه
۱۲	تعداد زنگ های بررسی شده
۵۴۰	زمان کل

جدول ۲ - جدول توزیع فراوانی سهم زمانی معلم و دانش آموز در فرآیند یاددهی - یادگیری



نمودار ۲ - نمودار دایره ای درصد فراوانی نسبی سهم زمانی معلم و دانش آموز در فرآیند یاددهی - یادگیری

بخش چهارم: مشکلات کار

به دلیل این که محقق، خود یکی از اعضای جامعه‌ی تحقیق است، این امر بدیهی است که در اندازه‌گیری ها تا دو دقیقه خطا وجود داشته باشد که البته این موضوع به سلامت داده‌ها خدشهای وارد نمی‌کند. همچنین به دلیل کم بودن بازه‌ی زمانی انتخاب‌شده برای تحقیق، این تحقیق نمی‌تواند مرجع خوبی برای ارجاعات بعدی قرار بگیرد.

بخش پنجم: نتیجه گیری

با توجه به تغییرات به وجود آمده در رویکرد آموزشی دبیرستان صلحا و همچنین نتایج به‌دست‌آمده، مشاهده می‌شود که میزان سهم دانش‌آموزان در این دو درس هنوز هم بسیار کمتر از میزان سهم معلم در تدریس است. البته این موضوع بیان‌گر خوبی یا بدی روش تدریس این معلم ها نیست. زیرا ممکن است که آن درس کشش کار دانش‌آموزی را نداشته باشد و یا مشکل از خود دانش‌آموزان باشد.^۱

^۱ برای مثال، در درس شیمی که درسی بسیار حفظی و دارای مطالب بسیار زیاد است، زمینه‌ای برای انجام کار دانش‌آموزی وجود ندارد.

این دانش‌آموز از کرونومتر برای محاسبه زمان‌های مورد نظر در تحقیق خود استفاده کرده بود.

نکته‌ی جالب توجه حاشیه‌های زیاد در درس عربی و معلم‌محوری زیاد در درس شیمی بود.



تصاویری از فیلم‌های کلاس‌های دبیرستان صلحا به همراه قسمتی از کلاس مرحوم نیززاده و برخی صحنه‌های تأسف‌بار! که در نشست دانش‌افزایی همکاران استفاده شد.

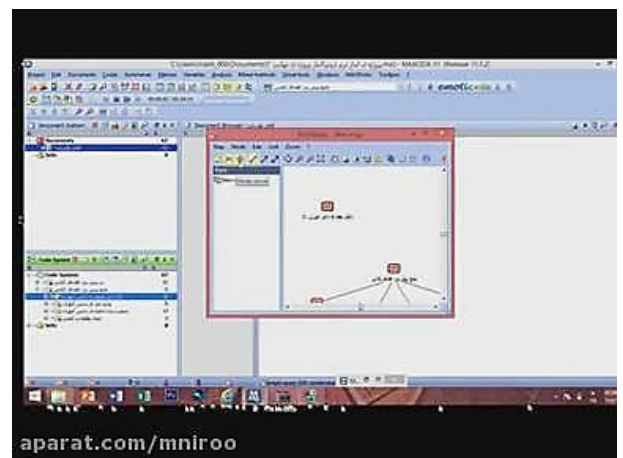
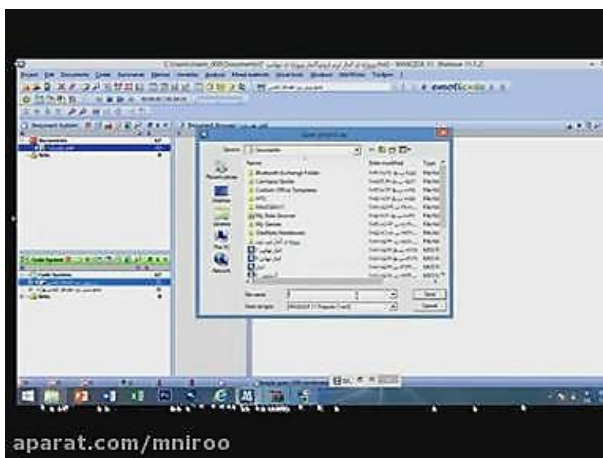
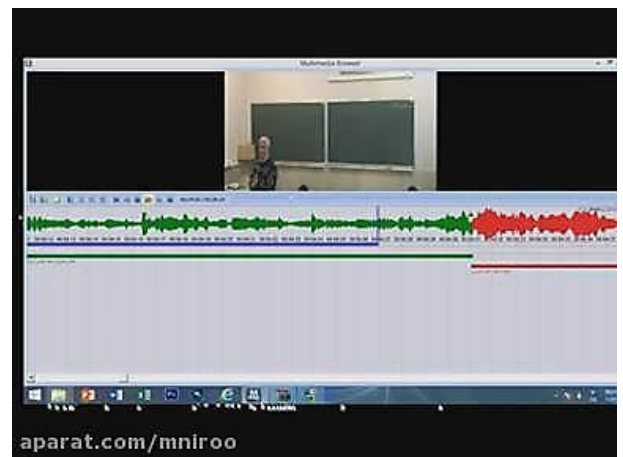
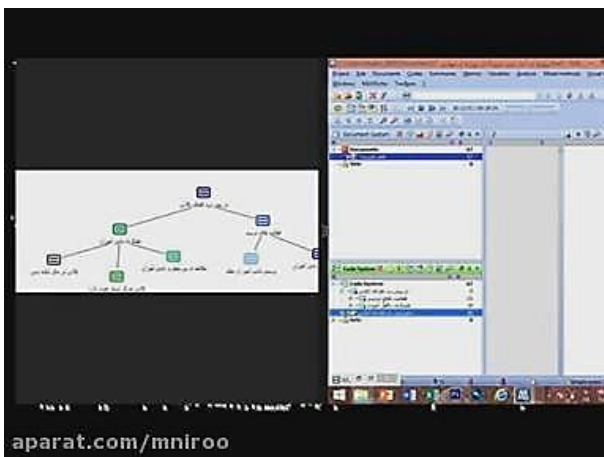
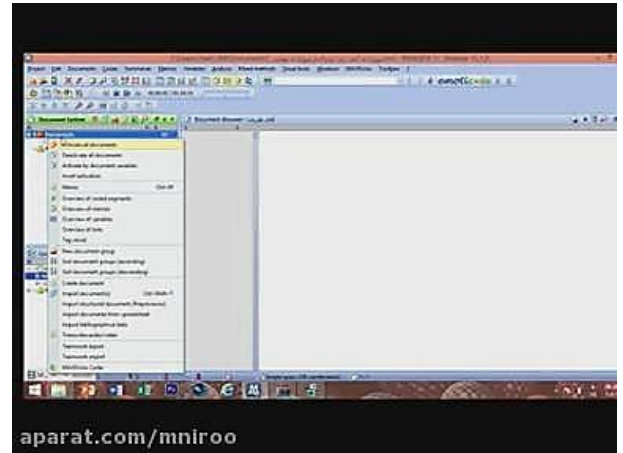
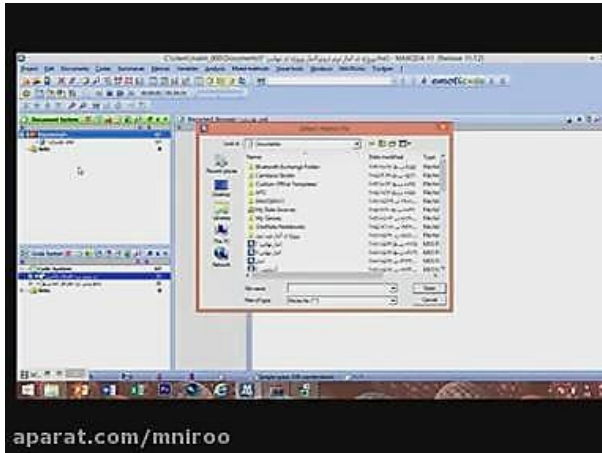


فیلم آموزشی زیر، توسط یکی از دانش‌آموزان (همکار پژوهشی) بر اساس تحلیل یک جلسه‌ی کلاس درس ریاضی با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا نسخه ۱۱ تهیه شده است.

<http://www.aparat.com/v/hXY7T>

تصاویری از تحلیل کیفی فیلم با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا ۱۱

این فیلم به عنوان بخشی از فعالیت کلاس آمار توسط یکی از دانش‌آموزان دبیرستان صلحا تنظیم شده است.





یک تجربه و یک فرایند پژوهش‌مدار!

بر اساس یک طرح پژوهشی، سال تحصیلی ۹۳-۹۴، برای نخستین بار کلاس ریاضی سال اول دبیرستان صلحا را به صورت یادگیری همیارانه (collaborative learning) و بر اساس نظریه اجتماعی- فرهنگی (sociocultural theory) برگزار کردیم. به طور ساده، در این رویکرد یادگیری مشارکتی و کار گروهی سهم به سزا و نقش برجسته‌ای در فرایند یاددهی- یادگیری دارد.

این تجربه با محاسن زیاد و برخی کاستی‌ها و ملاحظات به سرانجام رسید. بهره‌ی نخست آموزشی آن چنین بود که دانش‌آموزان در آزمون‌های هماهنگ گزینه ۲، در یک روند افزایشی، در آخر رتبه یک کشور را احراز کردند. البته به دلیل تجربه‌ی نخست، جوهی نیز از برنامه درسی پنهان شناسایی شد که شرح آن بیش از یکصد صفحه است.

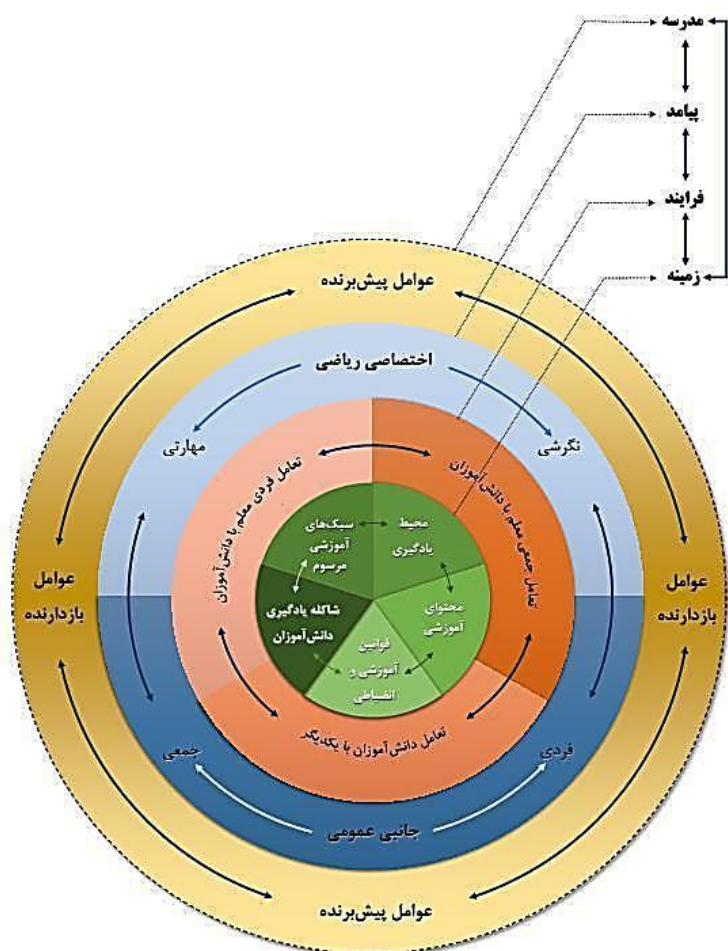
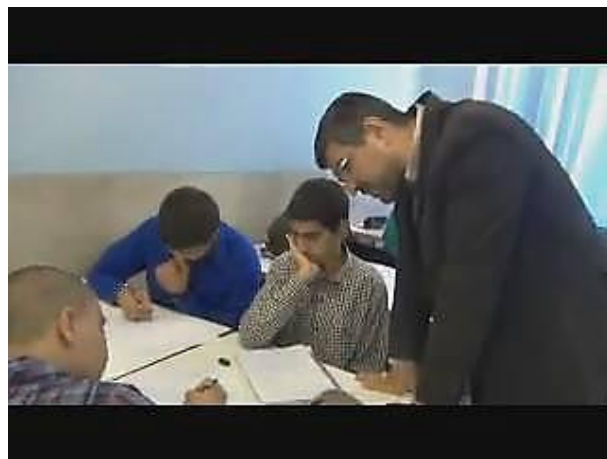
برای آشنایی بیشتر شما به این رویکرد فیلم ده دقیقه‌ای زیر همراه با مدل مستخرج از این تجربه تقدیم می‌شود.

<http://www.aparat.com/v/7mgYq>

رویکرد معجزه آسای مشارکتی در کلاس ریاضی

یادگیری مشارکتی یکی از بهترین و موثرترین نوع آموزش است که در آن دانش‌آموزان با تشریک مساعی به حل مسائل نائل می‌شوند.





مولفه‌های مرتبط با اجرای یادگیری هم‌یارانه در کلاس درس ریاضی



کارکرد تلگرام در جمع آوری و اعتباریابی داده‌ها:

به رغم آن که فناوری، بیشتر نقش تزینی و تبلیغاتی برای پژوهش داشته است و کم‌تر به شکلی اصیل و عمیق مورد استفاده‌ی آن قرار گرفته است، در این جا سعی شد که فن آوری در خدمت پژوهش باشد. به عنوان مثال سال قبل از اجرای این پژوهش در مدرسه‌ی صلحا، در دبیرستان سبحان بخشی از مقدمات کار را در برهه‌ای انجام دادیم. پس از گذشت دو سال از آن تاریخ و دسترسی دشوار به دانش‌آموزان آن جا که برخی نیز جابه‌جا شده بودند، برخی از داده‌ها از طریق تلگرام جمع آوری شد.

به عنوان نمونه، مورد ذیل تقدیمی می‌شود.

مهدی جان سلام

من در حال انجام پژوهشی هستم که ریشه در کلاس ریاضی سال اولمان داشته است.

برای این منظور نیازمند یاری تو هستم.

خواهشمندم با من همکاری کن.

من دو تا تصویر برایت ارسال می‌کنم.

آن‌ها مربوط به کلاس خودتان بوده.

می‌خواهم بدانم وقتی چینه‌ش کلاس را به این صورت‌ها تبدیل می‌کردیم چه حس یا برداشتی برای شما ایجاد می‌شد و در یادگیری شما چه تغییری ایجاد می‌کرد.

می‌توانی جوابت را یا تایپ کنی یا روی کاغذ بنویسی و تصویرش را برایم ارسال کنی یا به صورت فایل صوتی برایم ارسال کنی یا بفرمایی با شما تماس بگیرم یا ...



پاسخ آقا مهدی به صورت صوتی بود و در گروه قرار گرفته است.



در پژوهش‌های کیفی، برخی از شیوه‌های اعتباریابی یافته‌هایی که برخاسته از مصاحبه‌هاست، با تأیید مصاحبه‌شونده‌ها که معمولاً تعبیر از اطلاع‌رسان‌ها می‌شود حاصل می‌شود.

از آن‌جا که بخشی از یافته‌ها، پس از فرایند پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها زمانی به دست می‌آمد که مقارن با ایام تعطیلات دانش‌آموزان بود (مانند تعطیلات ماه مبارک رمضان) باز هم از طریق تلگرام، به اعتباریابی غیرحضور ی یافته‌ها می‌پرداختیم. نمونه‌ای از این فرایند در ذیل آمده است.

• الهام بخش جان سلام؛

طاعات قبول،

بخشی از مطالبی که در پژوهشم درج کرده‌ام و مربوط به شما است را در ذیل تقدیم می‌کنم تا از درستی برداشتم اطمینان کنم.

چنانچه اشتباهی در برداشت بنده صورت گرفته تذکر بده و در غیر این صورت تأیید آن‌را برایم ارسال فرما. با تشکر.

• ... گفتنی است که عموم اطلاع‌رسان‌ها در مصاحبه‌های محقق، بر ضرورت آزمونک پایانی و نقش مؤثر آن در بازدهی گروهی، صحه می‌گذاشتند. همچنین هنگامی که همکار دانش‌آموزی پژوهش در مصاحبه با اطلاع‌رسان «دانش‌آموز / ۲» در دبیرستان «ص» سوال کرد که «نظرتون درباره‌ی کوئیزهای آخر کار گروهی چیست؟»، چنین پاسخ دریافت کرد که: «خوبه؛ به هر حال باعث می‌شه که دانش‌آموزان بازی گوش، بیشتر حواس خودشونو جمع کنند و وقتشون رو به بطلالت نگذرونند». البته همکار مزبور، با طرح همین پرسش از اطلاع‌رسان‌های دیگر، پاسخ‌های متفاوتی را نیز دریافت کرد. در این رابطه اطلاع‌رسان «دانش‌آموز / ۱» در جواب گفت: «از لحاظ یادگیری خوبه ولی چون نوعی ترس برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنه، دانش‌آموزان بیش‌تر برای کسب نمره کار می‌کنند نه یادگیری». اطلاع‌رسان «دانش‌آموز / ۳» نیز در پاسخ به این سوال، ضمن مقایسه سال دوم دبیرستان خود نسبت به سال اول، چنین گفت: «من یادگیری با ترس را دوست ندارم. سال پیش هر جلسه کوئیز داشتیم تا از ترس آن درس بخوانیم که نمرات کوئیز اکثریت هم بسیار پایین می‌شد. ولی امسال به دلیل به اندازه بودن تعداد کوئیزها و زیاد نبودن مبحثی که از آن، کوئیز گرفته می‌شد نتایج واقعاً بهتر بود». اطلاع‌رسان «دانش‌آموز / ۴» در پاسخ به این سوال گفت: «معلم سال پیش برای جلوگیری از اتلاف وقت این کار رو می‌کردند ولی بچه‌ها اکثراً ناراضی بودند. واقعاً من سال پیش در هیچ جلسه‌ای آرامش نداشتم و از کلاس ریاضی خوشم نمی‌آمد. لازمی یادگیری آرامش است که سال پیش از ما سلب شد».

به نظر می‌رسد که منافع و مضار ارزشیابی پایان فعالیت‌های گروهی را باید در کنار هم بررسی کرد؛ ضمن آن‌که فراوانی موارد ذکر شده نیازمند پژوهشی کمی است که خارج از اهداف پژوهش حاضر است. یادآور شوم که مقرر شد همکار دانش‌آموزی پژوهش که خود از منتقدین فعالیت‌های محقق در سال دوم تحقیق بود، با این فرض که به گفته‌ی وی «...طبیعی است که بچه‌ها جلوی خود شما انتقاد نمی‌کنند (که البته برخلاف نظر وی، محقق بسیاری از انتقادات را در مصاحبه‌های خود یافته است)»، نقدهای دیگر منتقدان را نیز گردآوری کند. وی در مجموع شش نفر منتقد جدی از جمع ۵۰ نفری پایه‌ی خود را یافت و با آن‌ها مصاحبه کرد. او که دانش‌آموزی ممتاز و کوشا بوده است، به دلیل رقابتی نزدیک با دو سه نفر اول پایه، بسیار نسبت نتیجه آزمون‌هایش حساس بود. علاوه بر این که حجم کارهای داده شده‌ی محقق به دانش‌آموزان نسبتاً زیاد بود و او مقید به انجام تمامی تکالیف بود و بنابراین به گفته‌ی خود، تا پاسی بعد از نیمه شب به انجام آن‌ها مبادرت می‌ورزید. از سوی دیگر متأسفانه محقق شاید به دلیل ناآگاهی نسبت به مخاطب و انتظارات ناصواب از آن‌ها، به طرح سوالاتی دشوار در آزمون نیم‌سال نخست پرداخت؛ به طوری که به جز یک نفر (غیر از دانش‌آموز - همکار پژوهشی مزبور)، از جمع پانجاه نفر گروه هدف در دبیرستان «ص» کسی نمره ۲۰ نگرفت! طبیعی است چنان تلاشی در عرصه‌ی رقابتی حساس که به فرجام مورد انتظار منتهی نشود، ایجاد نگرش منفی خواهد کرد. به طوری که وی در سال سوم تحقیق در میان مصاحبه‌ی محقق با وی به تصریح به این دو نکته چنین اشاره کرد که: «...پایین بودن سطح نمرات در ترم اول باعث ناراحتی دانش‌آموزان شد و علت آن نتیجه را، کار گروهی می‌دانستند، لذا از آن گریزان بودند».



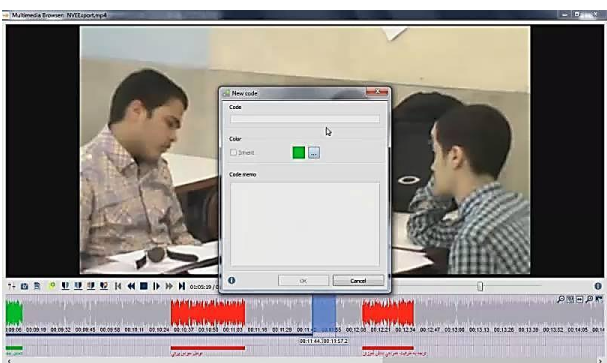
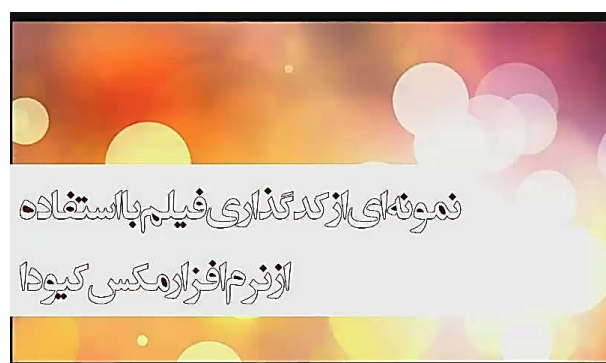
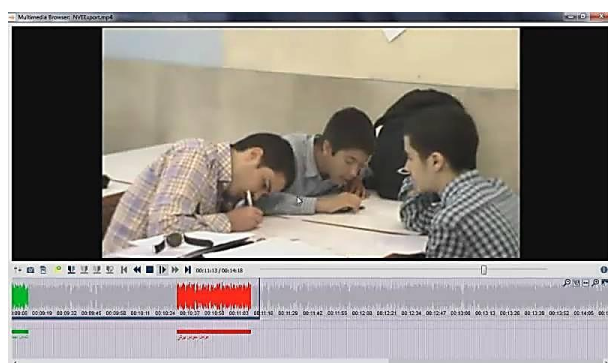
... اگر امتحانات فقط از تکالیف بود و حجم تکالیف هم زیاد نبود، دانش‌آموزان زیرآب کارگروهی را نمی‌زدند؛ کارگروهی ذاتاً اشکال ندارد.»

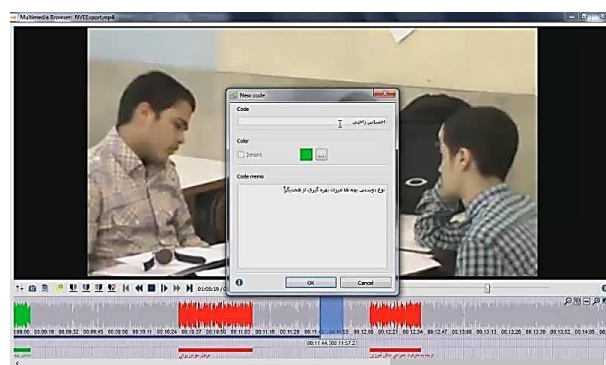
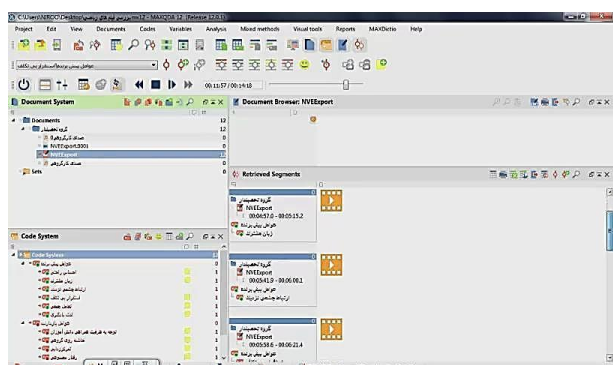
• استاد کاملاً درست است.



برای تکمیل داده‌ها، گاه دوربین را روی یکی از گروه‌ها متمرکز کرده و صدای گفت‌وگوی آن‌ها را با رکورد ضبط می‌کردیم. در زیر کلیپی از کدگذاری فیلم مزبور با استفاده مکس کیودا ۱۲ برای آشنایی شما تقدیم می‌شود.

تصاویری مربوط به این کلیپ





بخشی از یافته‌های این پژوهش، برای همکاران دبیرستان صلحا ارائه شد که فیلم نشست مزبور تقدیم همکاران علاقمند می‌شود.

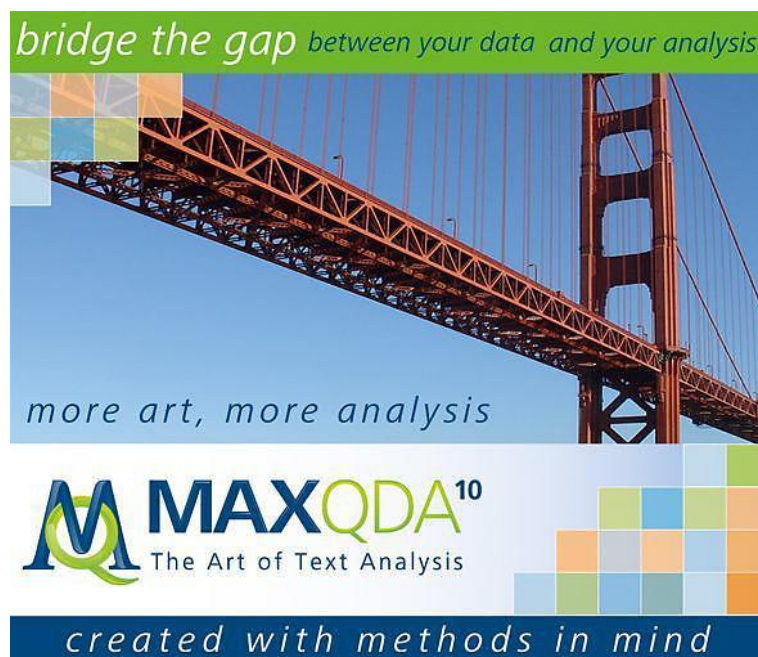
<http://www.aparat.com/v/dgbjW>

تصاویری مربوط به این فیلم





فیلمی در ۱۱ دقیقه به آموزش مکس کیودا ۱۰ می‌پردازد. این فیلم را برای همکاران علاقمند به پژوهش‌های کیفی تهیه کرده و به عنوان آخرین مطلب و هدیه عید سعید فطر تقدیم شما گرامیان می‌کنم.



تصاویری مربوط به این فیلم

