

درک اعضای جامعهٔ مدرسه از مفهوم معلم فراخوانی

سیده زهرا حسینی* و ناصر شیربگی^۲

Received: 28/05/2019

صفحات: ۳۲۸-۳۴۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۰۷

Accepted: 13/12/2019

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۲۲

چکیده

در این پژوهش با رویکردی تفسیری و کیفی از راهبرد پدیدارنگاری استفاده شد. با بکارگیری روش نمونه‌گیری هدفمند و انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۲۵ نفر از اعضای جامعهٔ مدرسه تفاوت‌ها در درک و آگاهی آنها در رابطه با معلم فراخوانی احصاء گردید. نتایج پژوهش پنج دیدگاه متفاوت را در رابطه با مفهوم معلم فراخوانی نشان داد، که در طبقات توصیفی معلم فراخوانی به عنوان یک مربی انسان‌گرا، مربی تسهیل‌کننده یادگیری خودراهبر، مربی فراهم‌کننده محیط سازنده‌گرا، مربی محیط شهروندپرور و مربی محیط خانوادگی دسته‌بندی شدند. مقاله با ترسیم جهت‌گیری‌های درونی و بیرونی فضای نتیجه، به معلمان راهکارهایی ارائه می‌دهد تا با بینشی وسیع‌تر و به‌صورت آگاهانه کلاس‌های درس را به شیوه فراخوانی سازمان‌دهی کنند.

کلید واژگان: برنامه‌درسی انسان‌گرایانه، پدیدارنگاری، خود‌پنداره مثبت، معلم فراخوانی، مدرسه خانوادگی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

Email: zahrahosseini353@yahoo.com

نویسنده مسئول:

۲- دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

مقدمه

یکی از مفاهیم عمده در تعلیم و تربیت میزان رغبت و اشتیاق دانش‌آموزان هست که در قالب مفهوم آموزش فراخوانی شکل می‌گیرد. آموزش فراخوانی فرایندی است که از طریق آن افراد صمیمانه به درک و تحقق پتانسیل خود در همه زمینه‌های تلاش ارزشمند انسانی فراخوانده می‌شوند. در آموزش فراخوانی هر چیزی اهمیت دارد. نحوه پاسخگویی به تلفن‌ها، نحوه ارتباط افراد با یکدیگر، نحوه پیروی از روندها، برنامه‌ها و سیاست‌ها (Purkey & Novak, 1996). به اعتقاد ویلیام پرکی که نظریه‌پرداز مطرح معلم و مدرسه فراخوانی هست، می‌توان کلاس‌های درس و مدارس را به صورت فراخوانی، رهبری کرد. او به صورت ویژه «مدرسه خانوادگی» را مطرح کرده است. در این نوع مدرسه، تمام اعضای مدرسه نسبت به رفاه و آرامش یکدیگر فکر مشغولی دارند. تمام افراد به نوعی درگیر مدرسه زندگی هستند، و خود را قسمتی از جامعه مدرسه می‌دانند. به نظر وی، جو صمیمانه، روحیه مشارکتی و انتظارات منطقی و مثبت از عواملی هستند که در پیدایش یک مدرسه زندگی خانوادگی نقش مهم و اساسی دارند. معلم فراخوانی، دانش‌آموز را به فرایند یاددهی-یادگیری دعوت می‌کند. مهم‌ترین نکته در این دیدگاه، باور به دانش‌آموز به عنوان فردی توانمند، ارزشمند و مسئول است. معلم فراخوانی با استفاده از مهارت‌هایی می‌تواند مشوق دانش‌آموزان به فرایند یاددهی-یادگیری باشد. این مهارت‌ها می‌تواند از برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، شروع شود و تا مهارت گوش دادن مؤثر، صراحت داشتن نسبت به خود و دیگران، رعایت انضباط معقول، داشتن روحیه مناسب در مواجهه با مسئله عدم پذیرش، فراخواندن یا دعوت خویش ادامه یابد (Miller, 1943). نظریه فراخوانی مبتنی بر سه اصل مرتبط باهم می‌باشد: اخلاق دمکراتیک، سنت ادراکی و نظریه خودپنداری. این اصول هر کدام با پشت گرمی چندین دهه پژوهش، موجب فراهم شدن محتوا و ساختار برای نظریه فراخوانی شده است، که در این میان پرکی بسیار ویژه به خودپنداره مثبت پرداخته است.

۱.۱ اخلاق دمکراتیک: بر این باور مبتنی است که همه افراد مهم بوده و می‌توانند از طریق مشارکت در خودکنترلی پیشرفت کنند. نظریه و عمل فراخوانی این اخلاق دمکراتیک^۱ را از طریق گفتمان شورایی، احترام متقابل و اهمیت فعالیت‌های مشترک منعکس می‌سازد.

۲. سنت ادراکی: سنت ادراکی آگاهی را در کانون واقعیت شخصی قرار می‌دهد و می‌گوید که افراد آن قدر که ادراک آن‌ها از وقایع تأثیر می‌گیرد تحت تأثیر آن‌ها قرار نمی‌گیرند.

۳. خودپنداره: یک سؤال مهم در کاربرد نظریه فراخوانی این است که «من کی هستم و جایگاه من در جهان چیست؟». این سؤال برگرفته از اصل سوم نظریه فراخوانی است. خودپنداری یک سیستم پیچیده و پویا از باورهای آموخته‌شده‌ای است که هر فرد معتقد است در مورد موجودیت شخصی او واقعیت دارد. این نظریه می‌گوید که رفتار حاصل شیوه‌های مشاهده افراد از خود بوده و اینکه این مشاهدات به‌عنوان پیشامد و پسامد فعالیت انسان عمل می‌کند. نظریه خودپنداره توسط Rogers, et al (1969) مطرح شد. Purkey (1978) خودپنداره از عوامل تاثیرگذار بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است (Berayan, et al., 2014). خودپنداره شامل نگرش‌ها، احساسات و دانش فرد درباره توانایی، مهارت و قابلیت پذیرش اجتماعی و محدودیت‌های اوست. بخشی از خودپنداره، خودپنداره تحصیلی است که در رفتار دانش‌آموزان بسیار مؤثر است. خودپنداره تحصیلی به درک دانش‌آموز از توانایی، شایستگی و مهارت‌های او در زمینه یادگیری در کلاس درس و مدرسه اشاره می‌کند و به معنی استنباط خود از توانایی‌های تحصیلی اوست که نقش مهمی در فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان و رشد و موفقیت آن‌ها در مدرسه دارد (Maarten & et al., 2015). رویکرد انسان‌گرایی تابه‌حال در تنظیم برنامه درسی کاربرد محدودی داشته است، اما به‌هرحال این دیدگاه پیام‌های مهمی دارد که مهم‌ترین آن‌ها واکنشی است که این دیدگاه به بی‌توجهی به نیازها و علایق دانش‌آموز و تجارب او دارد. البته تأکید بر علایق و نیازهای فراگیران در مکتب انسان‌گرایی به‌منظور ارج نهادن به تجربه درونی و شخصی و ایجاد محیطی آزاد و فضای باز آموزشی بدون تحمیل آرا و نظریات دیگران است تا موجب تغییر در آن‌ها شود (Shaabani & Mehrmohammadi, 1998).

در نظریه فراخوانی پرکی که تحت تأثیر روان‌شناسی انسان‌گرایانه قرار دارد، معلم فراخوانی جایگاه ویژه‌ای دارد. معلمانی که فراخوان تعمدی هستند هماهنگی و یکپارچگی را در اعمال، خط‌مشی‌ها، برنامه‌ها، مکان‌ها و فرآیندهایی که ایجاد و حفظ می‌کنند، نشان می‌دهند. این معلمان، قادر به بررسی و تغییر مهارت‌ها و رشد پیوسته هستند. این تعهد شدید برای مراقبت و اهداف دموکراتیک آسان به دست نیامده و

حفظ نشده است. این شامل پیوستگی هدف، ابتکار دریافتن نکته‌های پیشنهادی مثبت برای سازماندهی و عدم تشویق به بدبینی است.

قلمرو نظریه فراخوانی

نظریه فراخوانی متمرکز بر پنج قلمرو می‌باشد که عملاً در هر محیطی وجود داشته و در موفقیت یا شکست هر فرد مؤثر است. همان‌طور که هر فرد یا چیزی در بیمارستان‌ها باید بهداشتی باشد هر فرد و هر چیزی در هر فضایی باید از نظر دمکراتیک و اخلاقی قابلیت فراخوانی را داشته باشد. این امر مستلزم افراد، مکان‌ها، سیاست‌ها، برنامه‌ها و فرایندها می‌باشد. این پنج اصل تشکیل‌دهنده اکوسیستمی است که در آن افراد پیوسته با همدیگر تعامل می‌کنند. برای توصیف آموزش فراخوانی از مدل ستاره‌دریایی استفاده شده است. ستاره‌دریایی از صدف‌های دریایی (به‌عنوان مواد غذایی) استفاده می‌کند. صدف دریایی برای دفاع از خود دارای دو پوسته سخت است که از طریق ماهیچه‌ای به‌صورت هم‌پوشانی شده روی هم قرار گرفته‌اند. ستاره‌دریایی به‌هنگام صید طعمه بر روی پوسته بالایی صدف دریایی قرار می‌گیرد. سپس ستاره‌دریایی به آرامی و به تدریج و مداوم، به نوبت از هر یک از پنج بازویش استفاده می‌کند تا فشار ثابتی را بر روی تنها ماهیچه صدف دریایی اعمال کند. با یک بازو فشار می‌آورد درحالی‌که چهار بازوی دیگرش در حال استراحت هستند. اما تنها ماهیچه صدف دریایی، هر چند قوی هم باشد، هیچ استراحتی ندارد. با تمام مقاومت‌ها بالاخره پوسته صدف دریایی باز می‌شود. فشار ثابت و مستمر چندین بازو، سبب غلبه بر ماهیچه قوی صدف دریایی می‌شود. این همان نقطه مشترک بین ستاره‌دریایی و آموزش فراخوانی است. پنج حوزه آموزش فراخوانی در حکم همان پنج بازوی ستاره‌دریایی است که هدف این پنج بازو رسیدن به یک آموزش فراخوانی مؤثر و کارآمد در دانش‌آموزان است. این حوزه‌ها به تدریج در شاگردان نفوذ خواهند کرد. (Purkey & Aspi, 2003)



شکل ۱. مدل ستاره دریایی برای توصیف آموزش فراخوانی

در این مدل برای هر یک از مؤلفه‌ها، ویژگی‌هایی نیز ذکر شده است. مکان‌ها باید جذاب، مرتب، گرم، شاد، زیبا کارآمد، ترغیب‌کننده و کاربردی باشند. خط‌مشی‌ها باید شامل توجه، پذیرش، تأیید دوباره، تشویق، نمره‌گذاری، نظم، درجه‌بندی و شناسایی باشند. افراد نیز باید این خصوصیات را داشته باشند: اعتماد، توجه به همه، احترام، خوش‌بینی، در دسترس بودن، ادب و نیز مراقب بودن. برای برنامه‌ها نیز به ویژگی‌هایی از جمله کمک به همسالان، مشارکت جامعه و اولیاء، تدریس برای قبولی، تمرکز کافی و غنی‌سازی فرصت‌ها اشاره شده است. فرآیندها نیز باید بر مواردی چون جهت‌گیری تحصیلی، مهارت‌های بالای تفکر، روش‌های مشارکتی، تعامل جمعی، فرصت‌های ارزشیابی و روحیه دموکراتیک تأکید کنند.

طبق شکل ستاره دریایی (شکل ۱) Purkey & Novak (2008) بیان می‌کنند نظریه فراخوانی روی پنج محور متمرکز است که می‌تواند موفقیت فرد را تضمین کند و مانع شکست او شود؛ این پنج عامل که در واقع هر مدرسه‌ای از آن تشکیل یافته عبارت‌اند از: افراد، مکان‌ها، رویه‌ها، برنامه‌ها و فرایندها (Esmith, 2005).

چهارچوب مفهومی: هدف نظریه فراخوانی ترغیب افراد به غنی‌سازی زندگی خود با هر یک از این چهار بعد اصلی است: (۱) شخصاً فراخوان خود باشید (۲) شخصاً فراخوان دیگران باشید (۳) از نظر حرفه‌ای فراخوان خود باشید (۴) و از نظر حرفه‌ای فراخوان دیگران باشید.

۱. /از نظر شخصی، فراخوان خود بودن: برای داشتن حضوری مفید در زندگی دیگران لازم است معلمان ابتدا خود را فراخوان کنند. بدان معنا که خود را توانا، ارزشمند و پذیرای تجربه ببینند. آن‌هایی که نظریه فراخوانی را اعمال می‌کنند در پی آن هستند که شخصاً خود را از نو کشف کنند و روحیه خود را تازه‌کنند. از نظر شخصی فراخوان خود بودن اشکال گوناگونی به خود می‌گیرد و به معنای توجه به سلامت فکری خود و گزینش مناسب در زندگی است.

۲. /از نظر شخصی، فراخوان دیگران بودن: معلمان فراخوان لازم است به احساس، آرزو و آرمان دیگران توجه کنند، و گرنه نظریه فراخوانی وجود خارجی نخواهد داشت.

۳. /از نظر شغلی فراخوان خود بودن: از نظر شغلی، فراخوان خود بودن شاید اشکال مختلفی به خود بگیرد، ولی با آگاهی اخلاقی و درک شفاف و کامل موقعیت و خویشتن آغاز می‌شود. در اصطلاح کاربردی از نظر شغلی معلمان فراخوانی تلاش می‌کنند: روش‌های جدید را امتحان کنند. مدرک بالاتری بگیرند. مهارت‌های جدید را یاد بگیرند. در کارگاه‌های مختلف نام‌نویسی کنند. ادامه دادن به حیات شغلی به خاطر رشد سریع بنیان دانش بسیار مهم است.

۴. /از نظر شغلی فراخوان دیگران بودن: آخرین بعد نظریه فراخوانی است که با مواردی چون رفتار با دانش‌آموزان نه به‌مثابه برچسب یا گروه، بلکه به‌مثابه افراد سروکار دارد. که مستلزم صداقت و توانایی برای پذیرش رفتارهای ناکامل انسانی نیز می‌شود. از جمله راه‌های بی‌شماری که معلمان می‌توانند فراخوان حرفه‌ای دیگران باشند، می‌توان به: داشتن آرزوهای بزرگ، مبارزه با زن‌ستیزی و نژادپرستی به هر شکل، کارهمکارانه، رفتار اخلاقی، دادن بازخورد حرفه‌ای و حفظ موضع خوش‌بینانه اشاره کرد (purkey & novak, 1996).



شکل ۲. ابعاد اصلی نظریه فراخوانی

در این پژوهش به صورت ویژه به چهارمین بعد اصلی نظریه فراخوانی، (از نظر شغلی فراخوان دیگران بودن)، که نقش معلم را به عنوان معلم فراخوانی به وضوح به تصویر می کشد، می پردازیم (شکل ۲). در این نظریه، به صراحت بیان می دارد، معلم فقط تسهیل گر و مشارکت کننده است که همراه با دانش آموز حرکت می کند ولی دستوردهنده نیست (Joyce, 2013). وظیفه اصلی معلم فراهم نمودن محیطی باز و با اعتماد در کلاس درس، و پس از آن کمک به پیشرفت دانش آموزان در رسیدن به اهداف یادگیری است (Miller, 2015). معلم نسبت به اظهار نظرهای جدید با خوشرویی برخورد می کند، در این صورت، خود نیز یک یادگیرنده است (Miller, 2015). از روش های فعال تدریس استفاده می کند و دانش آموز را در فرایند یاددهی-یادگیری درگیر می کند (Joyce, 2013).

پیشینه پژوهش

مرور پیشینه شامل پژوهش‌های مرتبطی است که نتایج و روش آن‌ها گزارش شده است. در پژوهشی Purkey & Aspy (2003) با عنوان نظریه فراخوانی عملی درزمینه‌ی روان‌شناسی انسانی، به بررسی تأثیر کاربرد آموزش فراخوانی در ۹ مدرسه از ایالت کالیفرنای آمریکا که دچار مشکل شده بودند، پرداختند. این مدارس در سال ۲۰۰۱ به دلیل عملکرد ضعیف، تعطیل شده بودند. بنابراین برنامه‌های مخصوصی برای بازگشایی این مدارس اجرا شد که این مدارس به مدارس تغییر وضعیت یافته مشهور شدند. یکی از برنامه‌هایی که متخصصان در این مدارس اجرا کرده بودند، آموزش فراخوانی بود. نتایج حاصل، نشان از بهبود تمامی مدارس داشتند.

در پژوهشی Egley (2003) با عنوان رهبری فراخوانی به بررسی نقش فراخوانی در حوزه مدیریتی پرداخت. این پژوهش نشان داد بین رفتارهای فراخوانی حرفه‌ای مدیران و رضایت شغلی رابطه وجود دارد. همچنین بین شاخص فراخوانی مدیران و شاخص عملکرد مدیران و مدیر به‌عنوان عامل پیشرفت مدرسه رابطه وجود دارد. Pajares (1994) در تحقیقی با عنوان نقش ترغیب‌ها در اعتماد و شایستگی به این نتیجه رسیدند که بین نظریه فراخوانی و نظریه شناختی اجتماعی بندورا یک رابطه وجود دارد و پیغام‌های فراخوانی باعث ایجاد و تقویت خودکارآمدی می‌شوند در صورتی که پیغام‌های غیر فراخوانی خودکارآمدی را ضعیف می‌کند. با توجه به نتایج تحقیقات مذکور مبنی بر اهمیت جو فراخوانی در بهبود رفتار و پیشرفت تحصیلی محقق درصد است به بررسی میزان فراخوانی بودن جو مدارس از منظر مدیران، معلمان و دانش‌آموزان پردازد لذا سؤال مطرح شده عبارت است از مدیران، معلمان و دانش‌آموزان تا چه میزان مدارس خود را فراخوانی ادراک می‌کنند؟ (1981) komer در گزارشش درباره مدرسه برنان در نیوهاوان از ایالت کانکتیکات، نشان داد که بهبود جو مدرسه توسط برنامه توسعه (SDP) منجر به بهبود رفتار دانش‌آموزان، حضور در مدرسه و پیشرفت تحصیلی آن‌ها شد. با توجه به اهمیت اثبات اثرات علی جو مدرسه روی رفتار و پیشرفت دانش‌آموزان در مطالعه دیگری بر روی ۱۴ مدرسه ابتدایی نشان دادند که تغییرات جو مدرسه منجر به حضور در مدرسه و بهبود نمرات خواندن دانش‌آموزان در مدارس مورد آزمایش شد. (2015) Esmaili shad, et al در مقاله خود به تبیین نظریه آموزش ترغیبی جهت ارائه راهکارهای عملی تحول در نظام آموزشی سنتی پرداختند. این که چگونه معلمان می‌توانند دانش‌آموزان را به یادگیری تشویق یا دلسرد کنند، از موضوعات اصولی نظریه آموزش فراخوانی است. ترغیب در

امر یادگیری و آموزش، محرکی اساسی برای فراگیر به حساب می‌آید. هدف نظریه فراخوانی یافتن تعادل و توازن میان عملکرد شخصی و اجتماعی است. در آموزش به شیوه فراخوانی، روش‌های تدریس فعال و مبتنی بر همیاری به‌عنوان راهکارهای اجرای یاددهی-یادگیری فرایند محور ارائه گردیده است. لذا در مدارس فراخوانی که روابط افراد بر پایه احترام و اعتماد مبتنی است و فرهنگ دموکراسی حاکم است بهبود عملکرد تحصیلی که یکی از پیامدهای تحصیلی می‌باشد مورد انتظار است. لذا محقق در تحقیق حاضر به بررسی درک اعضای جامعه مدرسه از مفهوم معلم فراخوانی با توجه به میزان فراخوانی بودن این مدارس پرداخته است.

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد و راهبرد: پارادایم معرفت‌شناسی تحقیق حاضر، تفسیری با رویکرد کیفی است. از آنجاکه پژوهشگر قصد داشت برداشت‌ها و تجارب متفاوت در مورد پدیده تحقیق را بررسی و طبقه‌بندی کند لذا، روش پدیدارنگاری مورد استفاده قرار گرفت. به باور برخی محققان روش پدیدارنگاری را برای پژوهش درباره هر جنبه از واقعیت طبیعی یا اجتماعی که افراد درباره آن برداشتی به‌دست آورده‌اند، می‌توان مورد استفاده قرار داد (Gall & Borg & Gall, 2005).

ابزار گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها از یک پروتکل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. این نوع مصاحبه برای تحقیق پدیدارنگارانه مناسب هستند. داده‌های مصاحبه، ضبط شد. داده‌های واگرا و همگرا در گروه‌ها و طبقه‌های خاص قرار گرفت، زیرا در روش پدیدارنگاری پژوهشگر ابتدا شیوه‌های مختلف درک یک پدیده تجربه‌شده را از هم جدا می‌کند سپس، درون هر کدام از این شیوه‌های مختلف روابط بین عناصر تعیین می‌گردد و نهایتاً تفسیرها و معانی که از این تجارب منتج می‌شود را مشخص می‌سازد (Brew, 2004).

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها، پدیدارنگاری^۱: روش کیفی پدیدارنگاری، روشی است که تنوع در تجربه‌های افراد از یک پدیده را بررسی می‌کند. روند کلی این روش به این شکل است که پس از نگارش طرح پژوهش، افرادی که بتوانند بیشترین اطلاعات را ارائه دهند از طریق نمونه‌گیری هدفمند به‌عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش انتخاب

می‌شوند. سپس برای گردآوری داده‌ها، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با پرسش‌های محرک استفاده می‌شود. پس از آن اطلاعات به دست آمده با استفاده از کدگذاری نظری خلاصه شده و طبقه‌های توصیفی از آن‌ها استخراج می‌شود. هر کدام از این طبقه‌های توصیفی معرف مفهوم متفاوتی از پدیده‌ای واحد در نزد گروه خاصی از افراد است. این طبقه‌ها از دو عنصر «ارجاعی» و «ساختاری» تشکیل می‌شوند، «عنصر ارجاعی»، به معنای عام نسبت داده شده به پدیده یا چپستی آن پدیده اشاره دارد. «عنصر ساختاری» که در آن پدیده و بخش‌های تشکیل دهنده آن محدود شده و به شکل «افق درونی» و «افق بیرونی» پدیده باهم ارتباط پیدا می‌کنند. «افق درونی» نشان می‌دهد که چگونه بخش‌های یک پدیده درک شده و به یکدیگر مرتبط می‌شوند. «افق بیرونی» نیز به مرز پدیده از بستر خود گفته می‌شود و در واقع همان مرزی است که مشارکت کنندگان در آن جهان، پدیده مطالعه شده را می‌بینند و به آن مرز ادراکی نیز گفته می‌شود (Mc Cosker, Barnard Barnard, Mc Cosker & Gerber, 1999; Danaeifard & Mohammadpour, 2011; (Kazemi, 2010 & Gerber, 2003; در نهایت، طبقه‌ها در قالب «فضای نتیجه»^۱ ارائه می‌شوند. (Marton, 1986)؛ (Linder & Marshall, 2003). (Yates & Partridge & Bruce, 2012)؛ (Marton & Booth, 2013). باید در نظر داشت که پدیدارشناسی^۲ و پدیدارنگاری، روش‌های کیفی ذیل پارادایم تفسیری، اما کاملاً متفاوت هستند.^۳ همانطور که (2007) Larsson & Holmstrom اشاره می‌کنند که خاستگاه اولی از فلسفه، توسط هوسرل در اوایل قرن بیستم است و افرادی چون مارتین هایدگر^۴، آلفرد شوتز^۵، موریس مرلوپنتی^۶ و پیتیر برگر^۷ ایده وی را در مطالعه زندگی اجتماعی انسانی به کار بردند و این در حالی است که پدیدارنگاری را نخستین بار در ۱۹۷۹ در دانشگاه گوتنبرگ^۸

1. outcome space

2. phenomenology

^۳ پدیدارشناسی و پدیدارنگاری دو نوع متفاوت روش پژوهش با پارادایم تفسیری هستند که متأسفانه در ایران این تفاوت به خوبی شناخته نشده است و بسیاری از افراد این دو را به جای

یکدیگر به کار می‌برند. برای درک بهتر این تفاوت بین این دو نوع روش‌شناسی دیدگاه‌های صاحب‌نظران حوزه‌های مختلف علوم را در شبکه اجتماعی علمی ریسرچ‌گیت می‌توان مورد بررسی و تأمل

قرار داد:

https://www.researchgate.net/post/What_are_the_differences_between_phenomenography_and_phenomenology_in_qualitative_research

4. Martin Heidegger

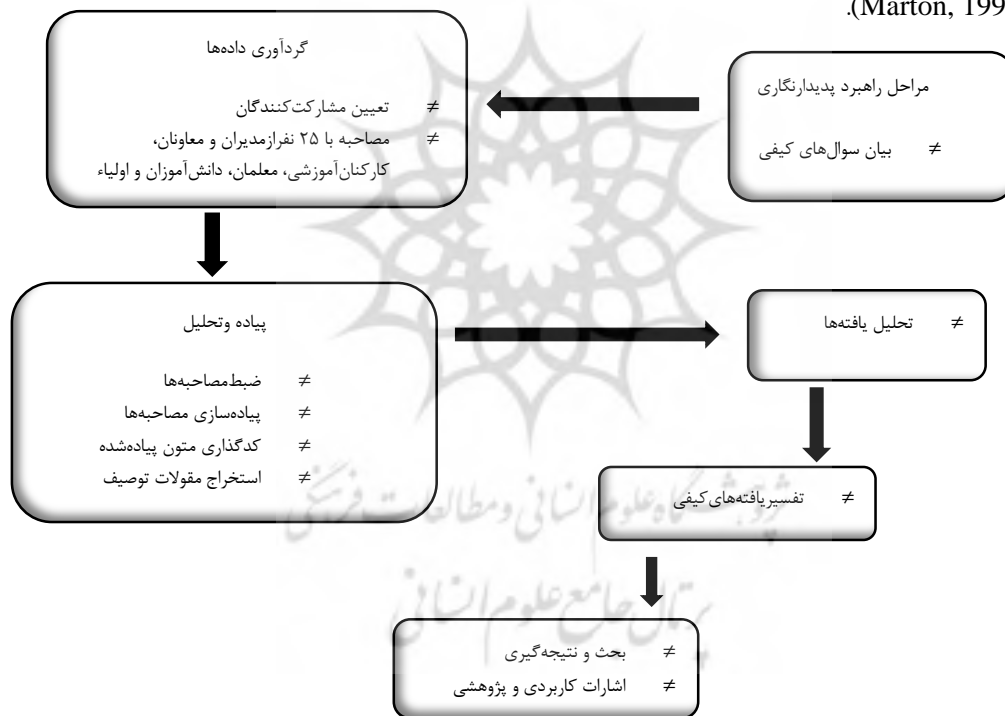
5. Alfred Schütz

6. Maurice Merleau-Ponty

7. Peter Berger

8. Gothenburg

سوئد توسط فرنس مارتون^۱ به کار برده شد. گرچه این دو روش، تجربه‌های انسانی را بررسی می‌کنند؛ اما در اولی، شباهت و در دومی اختلاف^۲ در تجربه‌های افراد، بررسی و مطالعه می‌شوند. هرچند که این دو روش کیفی خیلی نزدیک و مرتبط به هم هستند، اما هر یک اهداف، روش و نتایج متفاوتی دارند؛ بنابراین نمی‌توانند به جای یکدیگر به کار روند. در واقع، پدیدارنگاری با توصیف و تفسیر تفاوت‌ها می‌کوشد دیدی جامع نسبت به موضوع بررسی شده ارائه دهد. همچنین این روش با شمارش و درک پدیده‌ها از نظر گروه‌های خاصی از افراد، می‌تواند درکی ژرف‌تر، روشن‌تر، و کامل‌تری را نسبت به بسیاری از پرسش‌های مطرح در عرصه پژوهش‌های رفتاری فراهم آورد. پدیدارنگاری، اساس کار خود را بر تجارب متفاوت افراد از یک پدیده قرار می‌دهد و سعی در ارائه توصیفی عمیق از یک پدیده معین نزد گروهی خاص از افراد دارد (Marton, 1994).



شکل ۳. فرایند اجرای پژوهش با راهبرد پدیدارنگاری

1. Ference Marton

2. variation

در تحقیق حاضر پژوهشگر برای به دست آوردن روایی، با ارائه مجدد مقولات توصیف شده توسط مصاحبه شونده با دقت دسته بندی و کدگذاری ها را مورد بررسی قرار داده و همچنین برای به دست آوردن پایایی، کدهایی که به هر مقوله ارائه شده بود را با کمک اساتید دانشگاه ارزیابی، و در نهایت پس از توافق بر سر موقعیت آن ها، مقولات کدگذاری شدند (شکل ۲).

میدان تحقیق و نمونه گیری: این مطالعه بر روی اعضای جامعه مدرسه (مدیران و معاونان، معلمان، دانش آموزان، اولیاء و کارکنان آموزشی) مدارس دوره اول متوسطه نواحی یک و دو سنندج متمرکز است. معیار مورد نظر برای انتخاب مشارکت کنندگان در این پژوهش آگاهی داشتن در زمینه مورد بحث بود. افرادی که بتوانند، بیشترین اطلاعات را در مورد موضوع پژوهش در اختیار پژوهشگر قرار بدهند؛ بنابراین از ۱۵ مدرسه نواحی یک و دو، ۱۰ مدرسه عادی و ۵ مدرسه خاص، (تیزهوشان، نمونه دولتی، هیئت امنایی و غیردولتی) به صورت هدفمند انتخاب گردید. در نهایت ۲۵ نفر از مدیران و معاونان، معلمان، دانش آموزان، اولیاء و کارکنان آموزشی در پژوهش و مصاحبه مشارکت داشتند و نمونه گیری تا اشیاع نظری ادامه داشت. که در جدول ۱ ویژگی های جمعیت شناختی مشارکت کنندگان نمایش داده شده است.

ابزار گردآوری داده ها: برای کاوش گسترده دیدگاه مدیران و معاونان مدارس، کارکنان آموزشی، معلمان، دانش آموزان و اولیاء درباره درک مفهوم معلم فراخوانی از سوالات باز پاسخ استفاده شد. سؤال های مصاحبه نیمه ساختارمند و از قبل مشخص شدند. و به منظور امکان بیان آزاد نگرش ها و تجارب توسط شرکت کنندگان، سؤال ها دارای ساختاری منعطف بود. (پروتکل ۱)

پروتکل مصاحبه شامل ۱۲ سؤال که ابتدا تلاش شد، ادراک و نگرش اعضای جامعه مدرسه از مفهوم معلم فراخوانی شناسایی شود و در ادامه سوال هایی برای دستیابی به راهکارهایی جهت استقرار معلم فراخوانی مطرح شد. البته سوال های فرعی دیگری به همراه هر سؤال اصلی در جهت درک صحیح و عمیق نگرش و تجارب شرکت کنندگان در حین مصاحبه پرسش شد.

به منظور اطمینان از روایی محتوای ابزار، دو پژوهشگر دیگر که در زمینه مصاحبه تبحر داشتند، راهنمایی مصاحبه را بازبینی نمودند. همچنین برای بررسی

مقدماتی^۱ سؤال‌های مصاحبه با سه تن از مدیران، معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و اولیاء مدارس مصاحبه شد و بعد از هر مصاحبه سؤال‌های مصاحبه بازنگری شد.

یافته‌ها

برای تحلیل منظم و منطقی داده‌ها، پژوهشگر با استفاده از رویکرد کدگذاری نظری، داده‌ها را کدگذاری کرده و از متن گفتار مشارکت‌کنندگان، ۴۵۳ کدباز به دست آمد و تمامی کدها، مجدداً بازنگری شد. (جدول ۲) سپس با بررسی و مقایسه این کدها باهم و تشخیص تفاوت‌ها و شباهت‌های آن‌ها، طبقات توصیفی یا زمینه‌ای اصلی خود را از پدیده شکل داد. پس از نهایی شدن طبقات توصیفی، مرحله شکل دادن به فضای نتیجه بود. که نهایتاً درک اعضای جامعه مدرسه از مفهوم معلم فراخوانی پدیدار گشت.

جدول ۲. نمونه کاربرد کدگذاری‌های گردآوری‌شده

نوع کد	بازنگری کدها	کدگذاری اولیه	یادداشت‌های تأملی	متن گفتار
تفسیری	دانش‌آموزان را مانند فرزند خود دانستن	تشبیه دانش‌آموزان به فرزند خود	دلیل انتخاب این مدیر این است که:	من سعی می‌کنم بچه‌های خود همکاران رو براشون مثال بزمن. مثلاً میگم فکر کن بچه‌خودت توی کلاست هست یا توی این مدرسه هست، راضی هستی که این برنامه خوب اجرانشه؟ از بچه خودش مثال میارم تا درکش کنه. چون ما همیشه وقتی به منافع خودمون میرسیم واقع‌بینانه برای خودمون تلاش می‌کنیم و این طبیعیه داریم همه چیز رو به سمت وسوی خودمون تعریف می‌کنیم. ونهایتاً به نقطه‌ای می‌رسیم که اینکار انجام بشه بهتره. درواقع سعی می‌کنم مدرسه رو مثل خونه خودش تصور بکنه. خوشبختانه اینجا جوی که وجود داره همینه. اینجا اکثر همکاران همینطور هستن اینجا رو مثل خونه خودشون و بچه‌ها رو مثل بچه‌های خودشون می‌بینن.
تفسیری	واقع‌بینی در منافع شخصی	دید واقع‌بینانه نسبت به منافع شخصی	مدیر مدرسه از مدیران باسابقه و بسیار خوشنام در بین مدیران می‌باشد. رشته تحصیلی او مرتبط بوده و ۲۳ سال از ۲۵ سال خدمتش را در پست مدیریت خدمت کرده است. اولیاء بسیار مشتاق هستند که فرزندانشان در این مدرسه ثبت‌نام شوند. مدیر و کارکنان بسیار باانگیزه هستند و با برنامه‌های جذاب و شاد موجب ایجاد فضایی شاد و با آرامش در مدرسه شده‌اند.	
تفسیری	تداعی فضای خانه در مدرسه	مدرسه را مانند خانه خود دانستن		
تفسیری	ایجاد تصور محیط خانوادگی در مدرسه	ایجاد تصور از محیط خانه در مدرسه		

از تحلیل داده‌های گردآوری‌شده از مصاحبه‌ها، پنج طبقه توصیفی از دیدگاه اعضای جامعه مدرسه در رابطه با مفهوم معلم فراخوانی پدیدار گردید. مشارکت‌کنندگان، معلم را به‌عنوان یک مربی انسان‌گرا، یک مربی تسهیل‌کننده یادگیری خود راهبر، یک مربی محیط شهروندپرور، یک مربی فراهم‌کننده محیط سازنده‌گرا و یک مربی محیط‌خانوادگی درک کردند، که در ذیل شرح آن آورده شده است. عنوان هر طبقه همان عنصر ارجاعی طبقه است. در هر طبقه عنصر ساختاری به تفکیک چشم‌انداز بیرونی و چشم‌انداز درونی بررسی شد. چشم‌انداز بیرونی نشان‌دهنده بخشی از جهان است که مشارکت‌کنندگان، که به شیوه‌ای خاص به جهان می‌نگرند، ورای آن را نمی‌بینند. چشم‌انداز درونی کانون توجه مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد (Danaeifard & Kazemi, 2010).

۱. معلم به‌عنوان یک مربی انسان‌گرا: مشارکت‌کنندگانی که معلم فراخوانی را به‌عنوان یک مربی انسان‌گرا درک و تفسیر کردند معتقد بودند که هر دانش‌آموز توانایی‌های منحصربه‌فرد خود را دارد و این معلم است که می‌تواند دانش‌آموز را به توانایی‌های واقف سازد و او را به سمت یادگیری تشویق و ترغیب نماید. همچنین معلمان باید در کلاس درس دانش‌آموزان را در فرآیند تدریس مشارکت داده، به‌دقت به نظرات و صحبت‌های آن‌ها گوش دهند و با در نظر گرفتن دانش‌آموزان به عنوان افرادی توانا و ارزشمند انگیزه یادگیری را در آن‌ها به‌وجود آورند. آنان معتقد بودند که معلم باید محیطی گرم و صمیمانه را برای پیشرفت و یادگیری فراهم کند. در واقع محیطی که افراد در آن بایکدیگر در تعامل باشند و بر یادگیری یکدیگر تأثیر بگذارند. تا آن‌جا که یکی از مشارکت‌کنندگان این مورد را این‌گونه توصیف کرد: «نیمکت‌های چوبی بیشتر از درختان جنگل و باغ‌هایی که در دنیا هست میوه می‌دهد، اگه ریشه در وجود معلم داشته باشن».

۲. معلم به‌عنوان یک مربی تسهیل‌کننده یادگیری خودراهبر: از نظر مشارکت‌کنندگانی که معلم فراخوانی را به‌عنوان یک مربی تسهیل‌کننده یادگیری خودراهبر تفسیر می‌کردند آموزش‌های معلم باید فراخوانی باشند به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان را به سمت یادگیری دعوت کنند و به آن‌ها یاد دهند که چگونه می‌توانند، یادگیرند. در واقع این آموزش‌ها طوری باشند که تکنیک‌های یادگیری مانند برنامه‌ریزی، خودمدیریتی و خودنظارتی و ارزشیابی از خود را به دانش‌آموزان آموزش دهد. همچنین معتقد بودند که معلم باید روحیه مسئولیت‌پذیری را در دانش‌آموز به

وجود آورد و باعث شود که دانش‌آموز در یادگیری منفعل نباشد و با اشتیاق به سمت تقویت مهارت‌های خود در یادگیری حرکت کند.

۳. معلم به‌عنوان یک مربی فراهم‌کننده محیط سازنده‌گر: در این طبقه مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که یک معلم فراخوانی باید تلاش کند، میل به یادگیری را در دانش‌آموز تحریک کند و دانش‌آموز را در یادگیری خود توانمند سازد. از دیدگاه آنان معلم باید با امکانات و تجهیزات مناسب فعالیت‌های عملی را برای دانش‌آموزان مهیا سازد تا آن‌ها بتوانند با دستکاری محیط و انجام تکالیف عملی یادگیری را عمیق‌تر کرده و باورهای دانش‌آموزان را به چالش بکشند که این امر، نیازمند مهارت‌های معلم می‌باشد که بتواند محیط یادگیری را تغییر و آموزش خود را براساس علایق دانش‌آموزان متعادل سازد تا دانش‌آموزان رغبت به یادگیری فعال را داشته باشند.

۴. معلم به‌عنوان یک مربی محیط شهروندپرور: مشارکت‌کنندگان این طبقه توصیفی معتقد بودند که یک معلم فراخوانی باید تلاش کند و شرایطی را فراهم کند که دانش‌آموزان به‌عنوان یک شهروند برقراری نظم و انضباط، تعالی ارزش‌ها و باورهای اجتماعی را تمرین کنند و برای ورود به جامعه آماده شوند. حق آزادی و اظهارنظر موردی بودند که مشارکت‌کنندگان ضرورت آن را موردتوجه قرار داده و معتقد بودند که دانش‌آموز با آشنایی با این موارد و مشاهده و تجربه آن می‌تواند آن‌ها را در خود نهادینه کند و برای ورود به جامعه به‌عنوان یک شهروند خوب و مؤثر آماده شود.

۵. معلم به‌عنوان یک مربی محیط خانوادگی: مشارکت‌کنندگان این طبقه توصیفی معتقد بودند که یک معلم فراخوانی باید تجربه شرایط محیط خانوادگی و روابط موجود در آن را برای دانش‌آموزان فراهم نماید و دانش‌آموزان مانند اعضای یک خانواده در کنارهم باشند. معلم به‌وسیله صداقت و روراستی با دانش‌آموزان، تجهیز خود به مهارت‌های ارتباطی مؤثر، داشتن برخوردی صحیح و منطقی با عدم پذیرش از سمت دانش‌آموزان و انعطاف‌پذیر بودن، دانش‌آموز را به یادگیری فراخواند.

بحث و نتیجه‌گیری

معلم، مدیر، کارکنان، اولیا و دانش‌آموزان به‌عنوان اعضای جامعه یک مدرسه می‌توانند در فراخوانی بودن معلم مؤثر باشند. این مطالعه پدیدارنگارانه نشان داد که اعضای جامعه مدرسه پنج تنوع از مفهوم معلم فراخوانی، شامل: معلم به‌عنوان یک مربی انسان‌گرا، یک مربی تسهیل‌کننده یادگیری خودراهبر، یک مربی فراهم‌کننده

محیط سازنده‌گرا و یک مربی محیط‌شهروندپرور و یک مربی محیط خانوادگی را درک و تجربه کرده‌اند. اما باید توجه داشت که این طبقات توصیفی برای درک کلی مفهوم معلم فراخوانی مفید هستند و نمی‌توان آن‌ها را از یکدیگر متمایز کرد. با تجزیه و تحلیل این مفاهیم و کشف روابط میان آن‌ها، چهارچوب بیان شده در این پژوهش می‌تواند مبنایی را برای درک مفهوم معلم فراخوانی به‌عنوان یک مفهوم بااهمیت و تأثیرگذار در حوزه آموزش و پرورش فراهم نماید.

جدول ۳. جنبه‌های کلیدی دامنه تنوع‌ها در شیوه درک و تجربه معلم فراخوانی

تنوع	هدف	فرایند	نتایج	مخاطب	جهت‌گیری
معلم به‌عنوان یک مربی انسان‌گرا	خودشکوفایی دانش‌آموز	فضای کلاسی باز و سرشار از اعتماد	ایجاد عزت نفس در دانش‌آموز	جامعه‌ی بشری	بیرونی
معلم به‌عنوان یک مربی تسهیل‌کننده یادگیری خودراهبر	یادگیری خود اکتشافی	آموزش مهارت‌های خواندن و یادگیری	خودمدیریتی و خودتنظیمی در فرآیند یادگیری	دانش‌آموز به‌عنوان یادگیرنده مستقل	درونی
معلم به‌عنوان یک مربی فراهم‌کننده محیط سازنده‌گرا	رشد استعدادها	دانش آموز محور	شناسایی و شکوفایی استعدادها	مدرسه	درونی
معلم به‌عنوان یک مربی محیط شهروندپرور	رشد مهارت‌های اجتماعی	مشارکت در کارهای گروهی	تربیت دانش‌آموز مسئول و متعهد	جامعه‌ی بشری	بیرونی
معلم به‌عنوان یک مربی محیط خانوادگی	رفاه و آسایش جامعه مدرسه	ایجاد فضای روانی و انتظارات مثبت	احساس مسئولیت اخلاقی	جامعه‌ی محلی	بیرونی

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در تنوع‌های پنج‌گانه پدیدارگشته شباهت‌ها و تفاوت‌هایی از نظر اهداف، فرآیند، نتایج و جهت‌گیری مشاهده می‌شود. در طبقاتی که معلم فراخوانی به‌عنوان یک مربی انسان‌گرا، یک مربی تسهیل‌کننده یادگیری خودراهبر، یک مربی محیط سازنده‌گرا درک و تجربه شده است هدف دانش‌آموز، نیازها و علایق او و رشد و پرورش او جهت رسیدن به اهداف است به این معنی که در این طبقات توصیفی جهت دستیابی به اهداف موردنظر تمرکز بر دانش‌آموز و نیازهای او برای رشد فردی است. در طبقات دیگر شامل معلم به‌عنوان یک مربی محیط خانوادگی و یک مربی محیط شهروندپرور بیشترین تمرکز بر رشد مهارت‌های میان فردی است تا در نهایت دانش‌آموز را برای ورود به جامعه آماده‌کند تا بتواند در جامعه مفید واقع شود و جامعه از وجود او بهره‌برد. از لحاظ فرآیند، انجام کار در سه طبقه

انسان‌گرایی معلم، نقش معلم در فراهم نمودن محیط شهروندپرور و محیط خانوادگی تمرکز بر ارتباط دانش‌آموزان با معلم و یکدیگر و مشارکت در کارهای گروهی است درحالی‌که در دوطبقه دیگر که شامل یک نقش معلم در فراهم نمودن محیط‌سازنده‌گرا و تسهیل‌گری یادگیری خودراهبر است انجام کار بر فرآیند آموزش یعنی یاددهی- یادگیری و استفاده از روش‌های تدریس مشارکتی است. براین اساس نتایجی که به دست می‌آید در طبقه توصیفی مربی انسان‌گرا عزت‌نفس در دانش‌آموز است. در طبقه توصیفی مربی تسهیل‌کننده یادگیری خودراهبر به دلیل تقویت مهارت‌های چگونگی یادگیری در دانش‌آموز، ایجاد مهارت‌های خودمدیریتی و خودتنظیمی در دانش‌آموز حاصل می‌شود. در طبقه‌ای که معلم به‌عنوان یک مربی فراهم‌کننده محیط‌سازنده‌گرا توصیف‌شده است، نتیجه آن شناسایی و شکوفایی استعداد دانش‌آموزان است. در طبقات توصیفی یک مربی محیطی خانوادگی و محیط شهروندپرور به دلیل تأکید بر آموزش و خلق ارزش‌های اخلاقی در دانش‌آموزان، تربیت دانش‌آموز مسئول و متعهد و احساس مسئولیت اخلاقی حاصل می‌شود.

منابع

- Barnard, A., McCosker, H., & Gerber, R. (1999). Phenomenography: a qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9 (2), 212-226.
- Bazargan, A. (2008). *Introduction to qualitative and mixed research methods of common approaches in behavioral sciences*. Tehran: Visit.
- Brew, A (2004). Conception of research: A phenomenographic study. *Studies in Higher Education* 26: 271- 285.
- Brian, M., & Galla, J. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308.
- Danaeifard, H., & Kazemi, H. (2010). Promoting Interpretive Research in the Organization: A Review of the Philosophical Foundations and the Process of Implementing the Methodology of Phenomenology. *Management Studies (Improvement and Transformation)*, 17 (61), 121-147. [in persian]
- Egley, R. (2003). *Invitational Leadership: Does It Make Difference?* Journal of Invitational Theory and Practice, 2003, 9. Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ775617>.

- Esmaili Shad, B., Mehdian, H., & Mortazavi, F. (2015). *Investigating the components of persuasive education theory and its effect on student-centered learning*. The Second International Conference on Management, Economics and Human Excellence.
- Gal, M., Borg, W., & Gal, J. (2005). *Quantitative and Qualitative Research Methods in Educational Sciences and Psychology*. Translated by Nasr et al. Tehran: Samat.
- Joyce, B. (2013). *Teaching patterns*. Translated by Mohammad Reza Zahrangi, Tehran: Kamal Tarbiat Publications. [in persian]
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2 (1), 55-64.
- Linder, C., & Marshall, D. (2003). Reflection and phenomenography: Towards theoretical and educational development possibilities. *Learning and Instruction*, 13 (3), 271-284.
- McCosker, H., Barnard, A., & Gerber, R. (2003). Phenomenographic study of women's experiences of domestic violence during the childbearing years. *Online Journal of Issues in Nursing*, 7 (1), 1-13.
- Maarten, P. A., Sofie, W., Franzis, P., Christoph, N., Bieke, D. F., & Karine, V. (2015). The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons. 41(1). 124-132.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21 (3), 28-49.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In *International Encyclopaedia of Education*, T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.). (Vol. 8, pp. 4424 – 4429). Oxford: Pergamon.
- Marton, F., & Booth, S. (2013). *Learning and awareness*. New York: Routledge.
- Miller, John. P. (2015). *Curriculum theories*. Translated by Mahmoud Mehr Mohammadi. Tehran: Samat Publishing.
- Mohammadpour, A. (2011). *Anti-qualitative qualitative research method* (Vol. II). Tehran: Sociologists. [in persian]
- Shabani V., Bakhtiar ., & Mehr Mohammadi, M. (1998). *The position of teaching-learning approaches of schools of behaviorism, cognitiveism and humanism in the educational system*, *Modares*, 7, 121-102. [in persian]
- Pajares, F. (1994). *Inviting self- efficacy*. The role of invitation in the development of confidence and competence in writing. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 3, 13-24 .
- Purkey, W. W ., & Aspy, D. (2003). Overcoming tough challenges: *An invitational theory of practice for Humanistic Psychology*. *Journal of Practice for Humanistic Psychology*, 2003; 43; 146
- Purkey, W.W. (1978) *Inviting school Success: A self-concept approach to teaching and learning*. Wadsworth Publishing Belmont, California.

- Purkey, W.W., & Novak, J. M. (1996) *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning, and democratic practice*, Third Edition. Wadsworth Publishing. Belmont, California.
- Purkey, W.W., & Novak, J. (2008). *Fundamentals of invitational education*. Kennesaw, GA: International Alliance for Invitational Education.
- Rogers, C. R. (1969) *Freedom to learn*. Columbus, Ohio. Charles Merrill.
- Smith, K. (2005). *Manual for the Inviting School Survey- Revised (ISS-R)*. A survey for measuring the Invitational Qualities (I.Q.) of the total school climate. Retrieved from <http://www.invitationaleducation.net>.
- Yates, C., Partridge, H. L., & Bruce, C. S. (2012). Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*, 36 (112), 96-1





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی