


شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره روش‌های فعال تدریس

The Tacit Knowledge of Arabic Teachers about Active Teaching Methods

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۰/۱۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۴/۱۶

 Dor: 20. 1001. 1. 17354986. 1401. 17. 64. 3. 9

S. Barkhan
M. Ghaderi (Ph. D)
M. Khosravi (Ph. D)

سیروس برخان^۱

مصطفی قادری^۲

محبوبه خسروی^۳

Abstract: The primary purpose of this study was to identify the tacit knowledge of the Arabic teachers in Takab, Iran, about active teaching methods. Regarding this goal, the qualitative research method of interpretive phenomenology was used. The research participants included all Arabic teachers in this city in the schools year 2018-2019. In this study, theoretical saturation was used for sample size. That is, the sample selection process continued until no new information emerged anymore. In addition, semi-structured interviews were used to collect data. The transcript of the interview was shared with the participants. The results of the study revealed evidence of a relationship between the implicit knowledge of Arabic teachers about active teaching methods and the success of teachers in active teaching based on their experiences and perspectives. Accordingly, theme analysis was used to analyze the findings. The main themes of the tacit knowledge of the Arabic teachers were categorized into three main categories including teachers' and their colleagues' experiences of their own teaching methods their experience with students and their experience with the school religious, cultural and scientific contents.

Keywords: implicit knowledge, Arabic teachers, active teaching method

چکیده: هدف اصلی این پژوهش شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره روش‌های فعال تدریس می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش کیفی پدیدار شناسی تفسیری استفاده شد. مشارکت کنندگان پژوهش را تمامی معلمان عربی شهرستان تکاب در سال تحصیلی (۱۳۹۷/۱۳۹۸) تشکیل دادند. در این پژوهش برای حجم نمونه از اشباع نظری استفاده شد. جهت گردآوری داده‌های مورد نظر از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. متن مصاحبه با مشارکت کنندگان در میان گذاشته شد. در این تحقیق نشانه‌هایی از ارتباط بین دانش ضمنی معلمان عربی بر روش‌های فعال تدریس و موفقیت دبیران در تدریس فعال با توجه به تجارب و دیدگاه‌هایشان یافت شد. برای تحلیل یافته‌ها از تحلیل مضمون یا تم استفاده شد. مضمون‌های اصلی دانش ضمنی معلمان عربی در سه مقوله اصلی تجارب معلمان از روش تدریس خود و همکارانشان، تجاربشان از دانش‌آموزان و تجاربشان از کتاب‌های درسی با مضمون‌های: بعد مذهبی و فرهنگی کتاب‌های درسی و بعد علمی کتاب‌های درسی دسته بندی شدند.

کلیدواژه‌ها: دانش ضمنی، معلمان عربی، روش

تدریس فعال

مقدمه

نوناکا و تاکه اوچی^۱ (۱۹۹۵) اظهار می‌کنند که دانش برخلاف اطلاعات، ریشه در اعتقادات و تعهدات داشته و در بافت ذهنی کاربر قرار دارد که براساس آن عمل میکند. نوناکا و تاکوچی دانش را باوری پالایش شده تعریف می‌کنند که ظرفیت را برای اقدامی مؤثر افزایش می‌دهد. دانش در ذهن به وجود می‌آید و به کار می‌رود و نه تنها در مدارک و ذخایر، بلکه در رویه‌های کاری و فرآیندهای سازمانی نیز وجود دارد (پاکباز و دیگران، ۲۰۱۴، ص ۲). ازیک سو، دانش صریح را می‌توان به راحتی ضبط، طبقه بندی و ذخیره کرد و انتقال آن در یک زبان رسمی، ساده و آسان است. از دیدگاه لی^۲ و همکاران (۲۰۰۴) دانش صریح بیشتر به دانشی اطلاق می‌گردد که جنبه عینی تر، عقلانی تر و فنی تر دارد، و شامل داده‌ها، خط مشی‌ها، روش‌ها، نرم-افزارها، اسناد و غیره می‌شود، و به طور معمول هم به خوبی قابل ثبت و هم قابل دسترسی است، این در حالی است از نظر پولانی^۳ (۱۹۹۶)، دانش ضمنی به دانشی اطلاق می‌شود که فرد در رفتار و قضاوت‌های خود آن را به کار می‌گیرد، اما به سختی قادر است آن را برای دیگران توضیح دهد.

از سوی دیگر، دانش ضمنی به صورت پنهان در اقدامات روزمره و مدل‌های ذهنی افراد ریشه دارد (مظلومی و همکاران ۲۰۱۵) به عنوان انسان، درک ما از اطلاعات صریح و روشن از طریق اشیاء یا اطلاعاتی است که می‌توانیم ببینیم، کلماتی که ما استفاده می‌کنیم آنچه را که می‌بینیم یا اتفاق می‌افتد را توصیف می‌کند (باج، کتی. ۲۰۱۶). اگرچه نویسندگان مختلف در تبیین مفهوم دانش ضمنی تفاوت نظر دارند؛ اما در این نکته که دانش ضمنی برای هر شخصی با توجه به زمینه و بستری که در آن پرورش یافته است متفاوت است، اتفاق نظر دارند (کراتکا^۴، ۲۰۱۴) دانش ضمنی بسیار مهم است و افراد بسیار موفق به صورت انفرادی آن را بدست آورده و به طور موفقیت‌آمیز از آن استفاده می‌کنند. تا آنجا که می‌دانیم، ما نمی‌توانیم مستقیماً دانش ضمنی را آموزش دهیم (هوروات^۵ ۲۰۱۰) معلمان مختلف دارای ساختارهای

1. Nonaka, I., & Takeuch

2. Lee.

3. Polaniy

4. Budge, Katie

5. Krata

6. Horvath

شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره ..
دانش ذهنی متفاوت هستند که از طریق تجربه تدریس آنها شکل گرفته است. به عبارت دیگر، توانایی حل مسأله معلمان می‌تواند نوعی دانش شخصی باشد (یانپینگ، ۲۰۱۶). بسیاری از راهکارهایی که معلمان در کلاس درس اتخاذ می‌کنند، ریشه در دانش ضمنی دارد. این دانش، مدیریت و سازمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و پایه‌ای برای تحول موضوعات است (کرمانی بیرجندی، ۲۰۱۶). دانش ضمنی در حوزه شخصی جا دارد و متضمن تلاقی میان فرد و فرهنگی است که شخص بدان تعلق دارد (مک ادم و همکاران، ۲۰۰۷).

مایکل پولانی برای نخستین بار با عبارت معروف «ما بیش از آنچه به زبان می‌آوریم، می‌دانیم». بر ماهیت دانش ضمنی تأکید کرد (پولانی، ۲۰۰۹، ص ۴). از نگاه پولانی بعد ضمنی مستلزم این است که یادگیری هرگز نتواند به فرایندی کاملاً صریح بدل شود و یادگیرنده باید در این امر تلاش کند. به ویژه او این امر را در زمینه مهارت‌ها مورد تأکید قرار می‌دهد. به عقیده او افراد ماهر کسانی هستند که چندان به قواعدی که در کاربرد مهارت خود از آنها پیروی می‌کنند، آشنایی نظری ندارند و اگر هم داشته باشند نمی‌توانند آن را بیان کنند (پولانی، ۲۰۰۹). از نظر او دانش ضمنی همواره در درون دانش صریح نهفته است. مشخصه دانش ضمنی این است که توسط افراد به کار برده می‌شود اما آنها اغلب نمی‌توانند نظریه صریحی درباره کار خود ارائه کنند بلکه آنها صرفاً می‌دانند که چگونه به شکلی ماهرانه عملی را انجام دهند. به عقیده او دانشی که نتوان آن را به روشنی بیان کرد، دانش ضمنی نامیده می‌شود و این همان دانشی است که ما به داشتن آن واقف نیستیم و بدون آگاهی از وجود آن به کار برده می‌شود؛ زیرا نمی‌توانیم نسبت به آن آگاه باشیم و کاربرد آن را توضیح دهیم. به همین سبب آموزه‌های پولانی عرصه را بر روی گونه دیگری از دانش گشود که در آن تعریف دانش تنها به معرفت صریح مقید و محدود نمی‌شود (پولانی، ۱۹۹۸). به باور پولانی عمل آدمی در اظهار یک واقعیت لزوماً همراه با نوعی تعهد شخصی برخاسته از چارچوب عقاید آن شخص می‌باشد. به همین خاطر تمامی دانش، امری کاملاً شخصی است که می‌توان آن را دانش شخصی نامید (پولانی، ۲۰۱۴). از نظر پولانی دانش ضمنی در ذهن و بدن انسان جاگرفته است (نوناکا، ۱۹۹۴، ص ۱۶). در موقعیت‌های آموزشی به ویژه در کلاس درس، معلم عنصر اصلی

محسوب می‌شود. او در برنامه درسی عاملی بی‌بدیل است، زیرا تعامل مستمر و چهره به چهره با دانش‌آموزان، وی را در موقعیت ممتاز و منحصر به فردی قرار می‌دهد، که هیچ عنصر انسانی دیگری در این سازمان از آن برخوردار نیست (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). به زعم بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، مهمترین عامل در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کیفیت کار معلم است (گلد هابر^۱، ۲۰۰۳). بنابراین معلم باید دانش‌آموزان را با مطالب یادگرفتنی درگیر نماید و راه و روش چگونه آموختن را به آنها بیاموزد نه اینکه تنها به انتقال اطلاعات و معلومات اکتفا نماید. چه بسا معلمی مطالب زیادی را تدریس کند، اما دانش‌آموزان حتی مقدار کمی از آن مطالب را یاد نگیرند و در دنیای واقعی خود نتوانند از آن استفاده کنند (شریعتمداری، ۱۳۸۶). در زمینه تدریس و روش‌های فعال تدریس دانش‌ضمینی معلمان بسیار تأثیرگذار است و اکثر معلمان روش تدریسی انتخاب می‌کنند که از دانش‌ضمینی آنها نشأت می‌گیرد، تجربیات منابع بسیار ارزشمندی برای انتخاب روش تدریس بحساب می‌آیند. آزوبل^۲ در زمینه اهمیت روش‌های تدریس مناسب می‌نویسد، تدریس مناسب در ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان نقش اساسی دارد. چرا که به وسیله تدریس مؤثر، یادگیری قابل توجهی حاصل خواهد شد و از رضایتمندی حاصل از چنین یادگیری، دانش‌آموزان برای یادگیری بیشتر انگیزه قوی به دست خواهند آورد (سیف، ۱۳۸۷). در این مقاله به شناسایی دانش‌ضمینی معلمان عربی درباره روش‌های فعال تدریس پرداخته شده است، در رابطه با روش‌های فعال تدریس مطالب بسیاری در کتاب‌ها وجود دارد، اما به دانش‌ضمینی معلمان در باب روش‌های فعال تدریس توجه نشده است. استفاده از تجربیات معلمان در مورد انتخاب روش‌های فعال تدریس می‌تواند گام مهم و جدی برای پشت سر گذاشتن تدریس سنتی باشد. از مراحل مهم طراحی آموزشی، انتخاب روش تدریس است. تدریس یک فرآیند است و فعالیتی است که در داخل یک الگو صورت می‌پذیرد، معلم بعد از انتخاب محتوی و قبل از تعیین وسیله، باید خط مشی و روش مناسب تدریس خود را انتخاب کند. به مجموعه تدابیر منظمی که برای رسیدن به هدف، با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می‌شود «روش تدریس» گویند (امیر تیموری، ۱۳۸۶).

1. Gold Haber

۲. Azobel

شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره ..

زمانی (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان «تعیین دانش ضمنی و تصریحی معلمان دوره راهنمایی از نظریه‌های یادگیری در فرایند تدریس و تأثیر عوامل جمعیت شناختی بر آن» به این نتیجه رسید که میزان دانش آشکار و ضمنی معلمان از نظریه‌های یادگیری در بعضی سؤالات نظریه‌ها پایین بود. بین میانگین مشاهده شده نمرات دانش آشکار (۴۳) و دانش ضمنی (۳/۶۱) از نظریه‌های یادگیری تفاوت معناداری وجود داشت. همبستگی بین آنها بسیار ضعیف گزارش شد و همچنین بین دانش آشکار و دانش ضمنی معلمان با متغیرهای مدرک تحصیلی، سابقه تدریس و جنسیت تفاوت معنادار وجود داشت. بین دانش معلمان و آموزش ضمن خدمت تفاوت معنادار نبود. وی تأکید میکند که تقویت دانش آشکار معلمان از نظریه‌های یادگیری و توجه خاص به دانش ضمنی آنان باید مورد توجه مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد.

اسداللهی، باقری و سلمان (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان «بررسی رابطه مدیریت دانش و عملکرد شغلی دبیران تربیت بدنی شهرستان ملارد» بیان می‌کنند که با توجه به نتایج تحقیق، استفاده از روش‌ها و فنون و وسایل جدید، ارتقاء سطح آگاهی و دانش ضمنی و آشکار معلمان از ملزومات بهبود عملکرد شغلی آنان خواهد بود. وی همچنین تأکید می‌کند که علاوه بر خود معلمان بایستی مدیران آموزش و پرورش شهرستان ملارد نیز توجه خاصی به این امر داشته و در جهت پیاده سازی اصول مدیریت دانش همت مضاعف‌تری داشته باشند، زیرا افزایش دانش و بهبود شرایط مطمئناً با توجه به نتایج این پژوهش منجر به افزایش عملکرد شغلی معلمان خواهد شد و این چیزی جز هدف غایی مدیران ارشد آموزش و پرورش نیست.

سنت گرماین و کوئین (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی دانش ضمنی روسای مدارس» به بررسی دانش ضمنی مدیران مدارس در دو گروه باتجربه‌ها و تازه‌کارها پرداختند و معیار مقایسه خود را ابعاد هفتگانه رهبری ارائه شده توسط لیتوود قرار دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که مدیران باتجربه با تعیین بینش و فراهم کردن حمایت‌های فردی آرام و بدون استرس سریعاً به رفع مشکل می‌پردازند اما بی تجربه‌ها علیرغم داشتن بینش و فراهم بودن حمایت‌های فردی با اضطراب عمل می‌کنند و ترجیح می‌دهند حل مسئله را به تأخیر بیندازند. همچنین مدیران باتجربه به ارائه راه حل‌هایی متأثر از زمینه می‌پردازند ولی مدیران مبتدی

بدون توجه به زمینه، راه حل ارائه می‌دهند. مدیران با تجربه از مهارت‌های بین فردی افراد استفاده مؤثر می‌کنند در حالیکه موفقیت مدیران کم تجربه در این مورد کم است.

بوگلر و سومچ^۱ (۲۰۰۴) در پژوهشی با عنوان «دانش ضمنی در دانشگاه، تأثیرات آن بر موفقیت و یادگیری دانشجویان» به بررسی ابعاد دانش ضمنی در موفقیت دانشجویان پرداختند و نتایج نشان داد دانشجویانی که سطح دانش ضمنی بالاتری دارند نسبت به دیگران نمرات قبولی بالاتری کسب می‌کنند و همچنین اهمیت دانش ضمنی در موفقیت دانشجویان در موقعیت‌های یادگیری تأیید شد.

هان و جین (۲۰۰۸) در پژوهشی تحت عنوان «به اشتراک گذاشتن دانش ضمنی در بین استادان متخصص تعلیم و تربیت و دانشجو معلمان و کارشناسان آموزش: با تمرکز بر دانشجو معلمان رشته فنی و حرفه‌ای» انجام داده‌اند. آنها بیان می‌کنند که به اشتراک گذاشتن دانش ضمنی به عنوان یک کار دشوار به شمار می‌رود؛ زیرا ماهیت دانش ضمنی مانع از آن می‌شود که بتوان آن را بیان کرد.

پژوهش ویوانا و نینو (۲۰۱۲) بیان می‌کند که معلمین تحت تأثیر تجربه خود در زمانی هستند که به عنوان دانش‌آموز در مدرسه درس می‌خواندند و این تجربه بر دانش ضمنی آنها، دیدگاه آنها در یادگیری و راهبرد آنها در ضمن تدریس موضوعی که انتخاب می‌کنند تأثیر گذار است.

فریزر، بیسویچ و کوالی (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «ایجاد دانش ضمنی: کشف دانش معلمان علوم و ریاضی» اذعان می‌دارند که این معلمان باید تصمیم بگیرند که آیا منبع سنتی مناسب است و یا آکادمیک، یا منابع دیگری نیز برای کسب دانش وجود دارد که می‌توانند با اطمینان از آن استفاده کنند

در سال‌های اخیر محققان در زمینه تحقیقات آموزشی سعی کرده‌اند به سوالاتی نظیر «چرا برخی از معلمان خیلی بهتر از دیگران آموزش می‌دهند؟ پاسخ دهند.» و برای پاسخ به سوالاتی مثل چرا معلمان باتجربه، در کلاس درس بهتر از تازه کار هستند؟ تحقیقات زیادی انجام داده‌اند به عنوان مثال (سوانسون، اوکانر^۲ و کوئین، ۱۹۹۰) دریافته‌اند که همه معلمان سعی دارند

1. Boogler And Stitch
2. Swanson, O'connor And Queen

شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره ..

بهترین راه حل مشکلات کلاس درس را در خود کلاس درس پیدا کنند. اما معلمان با تجربه حل مسئله بالاتری نسبت به معلمان جدید دارند. علل این پدیده این نیست که معلمان باتجربه دانش نظری بیشتری نسبت به معلمان تازه کار دارند، بلکه آنها تجربه تدریس بیشتری نسبت به تازه کارها دارند (چی و گلاسر^۱، ۱۹۸۳). این تجربه تدریس یک توشه‌ای از دانش ذهنی را شکل می‌دهد که این معلمان باتجربه هنگام طراحی یک راه حل برای مشکلات کلاس درس استفاده می‌کنند (چی و گلاسر، ۱۹۸۳). معلمان مختلف دارای ساختارهای دانش ذهنی متفاوت هستند که از طریق تجربه تدریس آنها شکل می‌گیرد (بیجاارد، ورلوپ و ورمونت^۲، ۲۰۰۰) به عبارت دیگر، توانایی حل مسئله معلمان می‌تواند نوعی دانش شخصی باشد. برخی از محققان مثلاً شیم و روت^۳ (۲۰۰۷) نیز سعی کرده‌اند پاسخ‌های خود را از این معلمان باتجربه بدست بیاورند، اما نکته جالب این است که این معلمان نمی‌توانند این دانش کسب شده را توضیح دهند، آنها می‌دانند چگونه بدرستی با مشکلات کلاس برخورد کنند اما نمی‌توانند چگونه این نوع دانش را بیان کنند، معلمان باتجربه توانایی محدودی برای گفتن به دیگران در مورد چگونگی برخورد با مشکلات کلاس درس را در هنگام درخواست کردن از آنها دارند، اما می‌توانند از اطلاعات شخصی خود بدرستی در مواقعی که با شرایط واقعی برخورد می‌کنند، استفاده کنند. حتی زمانی که معلمان باتجربه، روش‌هایی را که برای حل مشکلات کلاس درس استفاده می‌کنند به معلمان تازه کار می‌گویند، باز هم معلمان تازه کار نمی‌دانند که چگونه از این روش‌ها برای کلاس درس بدرستی استفاده کنند (شیم و روت، ۲۰۰۷).

هدف پژوهش حاضر شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره روش‌های فعال تدریس می‌باشد برای دست‌یابی به هدف پژوهش سوالات زیر تدوین و بررسی شده است.

۱. معلمان عربی چه دانش ضمنی درباره تدریس عربی توسط خود یا همکارانشان دارند؟
۲. معلمان عربی چه تجربه‌های ضمنی درباره دانش‌آموزان در کلاس‌های درس دارند؟

1. Chi And Glaser
2. Beijaard, Verloop & Vermunt
3. Shim & Roth

۳. معلمان عربی چه دانش ضمنی درباره کتاب‌های درس عربی دارند؟

روش پژوهش

این پژوهش از حیث روش، کیفی از نوع پدیدارشناسی می‌باشد بدان جهت که در صدد آن است که فهم عمیق و روشنی از تجربه زیسته معلمان در فرآیند دانش ضمنی ارائه دهد. دلیل انتخاب پدیدارشناسی برای انجام این مطالعه سؤال پژوهش مطالعات پدیدارشناسی است که براساس آن، معنی هر پدیده، صرفاً توسط شخص تجربه کننده آن قابل بیان است. در این پژوهش تلاش شد با وارد شدن به دنیای تجربیات معلمان، دانش ضمنی آنان در فرآیند روش‌های فعال تدریس را دریابیم. بدین جهت به بررسی و توصیف دانش ضمنی معلمان عربی به طور دقیق و عمیق پرداخته شد و پژوهشگر در جستجوی کشف و تبیین دانش ضمنی آنها در موقعیت روش‌های فعال تدریس بوده است. براساس آمار و اطلاعات اخذ شده مشارکت کنندگان در این پژوهش شامل تمامی معلمان عربی شهرستان تکاب در سال تحصیلی ۱۳۹۷/۱۳۹۸ می‌باشد. شرکت کنندگان در این پژوهش بر اساس معیارهای از قبل مشخص شده مربوط به سوال ویژه پژوهش انتخاب شدند، به صورت فعال نمونه‌های بسیار مولد برای پاسخ به سوال پژوهش انتخاب شد. فرایند گزینش نمونه تا جایی ادامه یافت که دیگر هیچ اطلاعات جدیدی پدیدار نشد و به عبارتی اطلاعات به حد اشباع رسیدند. پس از بررسی نظرات دبیران عربی، اطلاعات به حد اشباع رسید و عمل گزینش دیگر ادامه نیافت.

در این مطالعه برای مصاحبه از افرادی استفاده شده که روش‌های متنوعی را در تدریس عربی به کار می‌گرفتند و دبیرانی که با روش‌های فعال، زبان عربی را آموزش می‌دادند و معلمانی که با روش‌های خاص دانش‌آموزان را به آموزش زبان عربی علاقمند می‌کردند و تنفر کلیشه‌ای آنها را از بین می‌بردند. در این پژوهش پس از نهایی کردن سوالات به گفت و گو میان معلمان عربی مورد پژوهش پرداخته شد و اطلاعات لازم گردآوری شد. برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. مصاحبه با یک سوال کلی و اصلی در مورد دانش ضمنی شروع شد و سپس سئوالات جزئی (تجربه‌های ضمنی معلمان عربی درباره دانش‌آموزان در کلاس درس؛ مشخص کردن دانش ضمنی معلمان عربی درباره تدریس خود و همکاران؛ مشخص کردن دانش ضمنی درباره کتاب‌های درس عربی) پرسیده شد. قبل از شروع مصاحبه، به شرکت کنندگان رویکرد و هدف پژوهش شرح داده شد و سعی شد

شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره ..

ابهامات مصاحبه شونده‌گان رفع شود. سوالات پژوهش جهت دستیابی به اطلاعات عمیق‌تر پرسیده شد. مصاحبه‌ها بین ۴۰ تا ۵۰ دقیقه بطول انجامید. مصاحبه‌ها ضبط و سپس عین کلمات افراد استخراج و به صورت مکتوب نوشته شد و مجدداً برای حصول اطمینان از دقت کار، نسخه‌ها با نوار مصاحبه مقایسه شد و پاسخ‌ها طبقه بندی شد. پس از انجام مصاحبه متن مکتوب آن به صورت کامل همراه با سؤالات مصاحبه جهت تأیید به مصاحبه شونده‌گان ارائه شد. این امر لازمه اعتبار یافته‌ها و شروع مرحله تحلیل یافته تلقی می‌شد. در اکثر موارد مصاحبه شونده‌گان صحت متن مکتوب را تأیید نمودند. در این مقاله قابلیت اعتبار یا باور پذیری نتایج به دست آمده از طریق «بررسی توسط مصاحبه شونده‌گان» به دست آمد. با این توضیح که پس از انجام هر مصاحبه، متن آن به صورت مکتوب درآمده و به همراه تحلیلی از مصاحبه در اختیار مصاحبه شونده‌گان قرار گرفت تا از صحت اطلاعات بدست آمده از مصاحبه اطمینان حاصل شود. قابلیت اتکای این مقاله از طریق تکرار پذیری مطالعه مورد تأیید قرار گرفت. منظور از تکرار پذیری اجرای مجدد در دو مورد می‌باشد. قابلیت انتقال به کاربردهای نتایج حاصل از مقاله اشاره دارد و در راستای اعتبار بیرونی عمل می‌کند.

جدول مشارکت کنندگان در تحقیق

جدول مشارکت کنندگان شامل کلیه معلمانی عربی است که در تحقیق مورد نظر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. در جدول زیر هر جنسیت از نظر تحصیلات، رشته و سابقه تدریس مشخص شده است.

جدول ۱: جدول مشارکت کنندگان در تحقیق

معلمان زن				معلمان مرد			
سابقه تدریس	رشته	تحصیلات	نفرات	سابقه تدریس	رشته	تحصیلات	نفرات
۳سال	عربی	کارشناسی ارشد	۱۲	۲۶سال	عربی	کارشناسی ارشد	۱
۲۶سال	دینی و عربی	کارشناسی	۱۳	۷سال	عربی	دکتری	۲
۲۳سال	دینی و عربی	کارشناسی	۱۴	۲۵سال	عربی	کارشناسی	۳
۲۴سال	دینی و عربی	کارشناسی	۱۵	۱۵سال	عربی	کارشناسی	۴
۱۴سال	عربی	کارشناسی	۱۶	۲۵سال	عربی	کارشناسی ارشد	۵

معلمان زن				معلمان مرد			
نفرات	تحصیلات	رشته	سابقه تدریس	نفرات	تحصیلات	رشته	سابقه تدریس
۶-	کارشناسی	عربی	۲۸ سال	۱۷	کارشناسی	دینی و عربی	۱۲ سال
۷-	کارشناسی	عربی	۶ سال	۱۸	کارشناسی	عربی	۶ سال
۸-	کارشناسی	عربی	۱۶ سال	۱۹	کارشناسی	عربی	۲۵ سال
۹-	کارشناسی	عربی	۲۸ سال	۲۰	کارشناسی	عربی	۱۷ سال
۱۰	کارشناسی ارشد	عربی	۲۹ سال	۲۱	کارشناسی ارشد	عربی	۳۰ سال
۱۱	کارشناسی ارشد	عربی	۱۲ سال				

گزارش یافته‌ها

در این مقاله، بدنبال یافتن الگوهای تکراری معنادار بودیم. تکرار یعنی حداقل در دو مورد از متن، بتوان موضوعی را دریافت کرد. بنابراین مطالبی که یکبار به کار رفت مضمون به حساب نیامد. این روش، براساس یک رویه مشخص و در سه سطح، مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی موجود در متن). سازمان دهنده (مضامین بدست آمده از تلخیص و ترکیب مضامین پایه) و مضامین فراگیر (مضامین عالی دربرگیرنده اصول حاکم بر متن به عنوان یک کل) را نظام‌مند کرد و نقشه‌ای از کل مضامین ارائه داد که مضامین با توجه به رابطه اخص و اعم با یکدیگر در آن شبکه جای گذاری شد (اتراید و استرلینگ، ۲۰۰۱، ص. ۳۸۹). به طور کلی، در این پژوهش گزارش‌ها و الگوهای موجود تحلیل شد و درک مناسب از اطلاعات نامرتبط پیدا شد، اطلاعات کیفی تحلیل شد. تحلیل تم فراگردی بازگشتی است که در آن حرکت به عقب و جلو در بین مراحل ذکر شده وجود دارد (براون و کلارک، ۲۰۰۶). به علاوه تحلیل تم فراگردی است که در طول زمان انجام می‌پذیرد.

ما در مرحله نخست به گردآوری داده‌های کیفی از خلال مصاحبه‌ها با مشارکت کنندگان پژوهش پرداختیم. در فرآیند کدگذاری اولیه، مضمون‌های مختلفی حاصل شد، که طی فرآیند رفت و برگشتی تحلیل داده‌ها، مجموعه داده‌های کیفی اولیه به مضمون‌های جامعتری تقلیل

شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره. .. یافت. محتوای مصاحبه‌های انجام شده، به کمک ابزار تحلیل مضمون مورد آنالیز قرار گرفت و مضامین اصلی همراه با مضامین فرعی استخراج شدند. در زیر همه مضامین بیان شده‌اند.

تجارب تدریس معلمان: تمامی مصاحبه شونده‌گان در تدریس خود و همکارانشان از روش‌های فعال تدریس زیر در تدریس عربی استفاده کردند و تجارب خود را در زمینه تدریس عربی بیان کردند. به زعم آنها، تجربه هر کس در محیط یادگیری (کلاس) با دیگری متفاوت است. فقط دو نفر از دبیران عربی از تجربه تدریس همکارانشان بی اطلاع بودند، بقیه همکاران از طریق تبادل نظر، گفت و گو در جلسات درس عربی، تعامل با همکارانشان در مدارس و یا در کلاس‌های ضمن خدمت درس عربی از تجارب و روش‌های تدریس همکارانشان اطلاع پیدا کرده بودند. حتی بعضی از روش‌های فعال رو مختص بعضی از همکارانشان می‌دانستند.

یکی از مضامین بسیار مهم و اساسی تجارب تدریس درس عربی استفاده از روش‌های فعال تدریس توسط دبیران بود. در زیر به مضامین اصلی و مضمون‌های فرعی آن پرداخته شده است

مضمون اصلی	درون مایه اصلی	مضمون فرعی
روش تبادل نظر در گروهایی تشکیل شده در زنگ عربی (گفتگویی است سنجیده و منظم درباره موضوعی خاص که مورد علاقه مشـــــــــــــــــترک شرکت‌کنندگان در بحث است).	۱. افزایش اعتماد بنفس دانش‌آموزان در کلاس‌های درس عربی (معلمان معتقد بودند بحث گروهی در تدریس متن و واژه‌های عربی، بخصوص برای پایه‌های هفتم و هشتم مفید است) ۲. تمرین و تکرار مطالب عربی - تبادل اطلاعات (تکرار مطالب قواعد و متن‌های عربی و واژگان جدید درس از طریق سایر افراد گروه، باعث می‌شود سطح یادگیری بالاتر رود) ۳. همکاری گروهی و احساس دوستی در زنگ عربی (معلمان معتقد بودند در سنین نوجوانی دانش‌آموزان بیش از هر چیز دیگری به همسالانشان اهمیت می‌دهند و وقتی که با همسالانشان در یک گروه در مورد زبان عربی بحث می‌کنند بهتر یاد می‌گیرند) ۴. فهمیدن قواعد پیچیده عربی (معلمان معتقد بودند در روش بحث گروهی در هنگام بحث کردن و ارائه نظرات و گفتن برخی از مسائل پیچیده درس، دانش‌آموزان با تجربیات دوستانشان آشنا می‌شوند و در ادامه گفت و گو در بحث با یکدیگر شریک می‌شوند).	

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مضمون اصلی
<p>۱. آموزش در کلاس عربی (همه مصاحبه شونده‌ها معتقد بودند که برای آماده شدن ذهن دانش‌آموزان برای تدریس قواعد و جمع کردن حواس همه دانش‌آموزان از روش پرسش و پاسخ استفاده می‌کنیم.</p> <p>۲. برانگیختن تفکر و حس کنجکاوی برای زبان عربی (بیشتر معلمان مصاحبه شونده معتقد بودند که برای شروع تدریس قواعد هنگامی که سؤالی از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود همه با اندکی سکوت پاسخ می‌دهند وقتی پاسخ درست نباشد دنبال جواب دیگری هستند و تا رسیدن به جواب کنجکاوانه بحث را ادامه می‌دهند).</p> <p>۳. سهیم کردن دانش‌آموزان در جریان یادگیری زبان جدید (بیشتر معلمان مصاحبه شونده معتقد بودند وقتی زمینه مناسب در کلاس درس عربی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود، با طرح سوال برنامه‌ریزی شده، فعالیت ذهنی دانش‌آموزان در مسیر مطلوبی قرار می‌گیرد و در یادگیری خودشان هم نقش وافر خواهند داشت).</p>	<p>روش سوال پرسیدن و جواب دادن در حین تدریس درس (دانش‌آموزان با این روش درگیر مطالب تازه می‌شوند).</p>	
<p>۱. تثبیت یادگیری در زنگ عربی (براساس نظر معلمان هر بحثی (مکالمه یا قواعد) که به وسیله ایفای نقش ارائه می‌شود، باعث می‌شود که دانش‌آموزان در بحث درگیر شوند و به صورت عملی آن را فراگیرند).</p> <p>۲. ایجاد شور و اشتیاق در بین دانش‌آموزان در کلاس عربی (مصاحبه شونده‌ها معتقد بودند که در این روش بخاطر اینکه دانش‌آموزان برای چند دقیقه با لباس‌های مختلف، شکل‌های مختلف و صداهای مختلف در کلاس درس عربی به ایفای نقش می‌پردازند خیلی پرتحرک‌اند و جنب و جوش دارند).</p> <p>۳. کاهش کمرویی دانش‌آموزان خجالتی (روش ایفای نقش، به گونه‌ای بسیار موفقیت‌آمیزی، روحیه تعاملی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند و آنان را اجتماعی بار می‌آورد).</p> <p>۴. قبول ارزش‌های اجتماعی توسط شاگردان (اجرای این روش تدریس موجب کسب مهارت‌های ذهنی، عواطف، نگرش و احساسات فراگیران می‌گردد و آنان باور عمیق نسبت به موضوع پیدا می‌کنند).</p>	<p>روش پذیرش نقش و ایفا کردن نقش برای تدریس عربی (شور و شوق دانش‌آموزان و قرارداد دانش‌آموزان به جای بازیگران اصلی موجب یادگیری بهتر می‌شود)</p>	

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مضمون اصلی
	<p>۵. افزایش سرعت یادگیری در تدریس عربی (اکثر دبیران بیان می کردند که محتوایی که با روش ایفای نقش ارائه می شود هم بازخورد فوری دارد و هم اینکه به سرعت آن مبحث و مکالمه یاد گرفته می شود).</p>	
<p>۱. انگیزه فعالیت، مطالعه و تحقیق در دانش آموزان در کلاس عربی افزایش می یابد (معلمان معتقدند که دانش آموزانشان بیشتر اهل مطالعه کتاب های درسی اند. آنها می گفتند در تدریس بعضی از قواعد مثل تدریس فعل مضارع در پایه هشتم دانش آموزان خود به دنبال این بودند که چرا تغییر و تحول زیادی در فعل مضارع ایجاد می شود و با انگیزه دو چندانی به دنبال این مبحث بودند).</p> <p>۲. افزایش استدلال و قدرت اظهار نظر در بین دانش آموزان (براساس نظر معلمان دانش آموزان در تدریس بخش های قواعد در مورد قاعده مورد نظر بحث می کردند و با دلیل قاعده مورد نظررا بیان می کردند).</p>	<p>فعال بودن دانش آموزان و معلم در زنگ عربی و برقراری تعامل بیشتر برای تدریس یادگیری (دانش آموزان با مطالب تدریس شده در کلاس درگیر شده و بهتر یاد می گیرند)</p>	
<p>۱. افزایش خلاقیت برای درس عربی (مصاحبه شوندگان معتقد بودن ساختن و تولید کردن باعث افزایش یادگیری می شود. آنها بیان می کردند که دانش آموزانشان علاقه وافر و بیش از حدی به این دارند که چیزی بسازند).</p> <p>۲. مشارکت دانش آموزان در زنگ عربی (معلمان اعتقاد داشتند شاگردانشان وقتی دنبال این هستند که چیزی بسازند، بیشتر وقتشان را با همدیگر سپری می کردند و بیشتر با همدیگر مشارکت می کنند).</p>	<p>روش نو و تازه برای تدریس عربی که یادگیری معنادار شود (دانش آموزان بعد از تدریس مطالب دنبال ابتکار برای یادگیری راحت تر مطالب هستند)</p>	
<p>۱. یادگیری خاص (مختص عربی) (معلمان اعتقاد داشتند هنگامی که مفهومی نو به دانش آموزان برای یادگیری ارائه شود. برای دوام یادگیری از مثال های مختلف در قالب عبارات استفاده می شود).</p>	<p>ویژگی های یک مفهوم در تدریس عربی (دانش آموزان ویژگی های یک مبحث جدید در تدریس را جستجو می کند)</p>	

مضمون اصلی	درون مایه اصلی	مضمون فرعی
<p>۱. استقلال در یادگیری مطالب مفهومی (معلمان اعتقاد داشتند وقتی دانش‌آموزان خود دنبال جواب سوال هستند همین مساله یک نوع استقلال اساسی برای آن خواهد بود برای زمانی که وارد عرصه اصلی زندگی خواهند شد). ۲. تقویت روحیه همکاری و توانایی کارکردن با دیگران (معلمان مصاحبه شونده معتقد بودند که اساس موفقیت در یادگیری همکاری داشتن با همدیگر است همچنین آنها معتقد بودند این خیلی مهم است که آنها با علایق و سلیقه‌های مختلف بتوانند با همدیگر کار کنند).</p>	<p>روش‌های مختلف تدریس برای موضوعات مختلف عربی به موجب تحلیل و بحث برای قواعد عربی</p>	
<p>۱. یادگیری مطالب متوالی در بحث قواعد (دبیران معتقد بودند این روش تدریس برای مباحث قواعد کارآیی دو چندانی دارد. آنها معتقد بودند در بحث فعل‌ها که بحث سنگینی نسبت به اسم است این روش برای یادگیری پرکاربردتر است). ۲. یادگیری معنادار و عمیق (دبیران معتقد بودند سازمان دادن مطالب در ذهن دانش‌آموزان باعث می‌شود مطالب به سختی فراموش شوند).</p>	<p>یادگیری فعال برای تدریس زبان عربی. اگر مطالب سازمان یافته باشند، آنگاه یادگیری می‌تواند معنی‌دار شود بخصوص در زمینه قواعد مثل فعل ماضی و مضارع.</p>	
<p>۱. مناسب معلمان باتجربه و متخصص (مصاحبه شونده‌گان معتقد بودند در محیط‌های آموزشی که منابع محدود دارند و از نظر امکانات فقیر هستند این معلمان باتجربه هستند که با استفاده از این روش تدریس یادگیری را آسان می‌کنند). ۲. حداکثر استفاده از زمان آموزش برای زنگ عربی (معلمان معتقد بودند که هر چقدر در تدریس عربی زمانشان محدود باشد با استفاده از این روش از تمام زمان محدود به خوبی استفاده می‌کنند). ۳. جلوگیری از اتلاف وقت در کلاس عربی (دبیران معتقد بودند به دلیل برنامه‌ریزی دقیق در این روش هیچ زمانی را از دست نخواهند داد و آموزش مفید خواهد بود).</p>	<p>روش تدریس مطالب جدید با توجه به یادگیری‌های قبلی دبیران معتقد بودند مهمترین هدف این الگو معنی‌دار کردن یادگیری است. این الگو به معلمان کمک می‌کند تا بتوانند مقدار زیادی اطلاعات را به طور معنی‌دار و مؤثر انتقال دهند</p>	

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مضمون اصلی
<p>۱. روش تدریس فعال مبتنی بر کارهای گروهی در کلاس و حین تدریس عربی</p> <p>۲. ایجاد مدیریت در کار گروهی و نتیجه کار</p> <p>۳. ایجاد فرصت برای انجام کار برای تمام افراد گروه</p> <p>۴. رشد و نمو دانش آموزان ضعیف (معلمان اعتقاد داشتند کلاس فقط مختص دانش آموزان زرنگ نیست نباید فقط به آنها توجه کرد. بقیه دانش آموزان باید دیده شوند تا رشد کنند).</p>	<p>۱. ایجاد تفکر و بحث گروهی (فکر کردن اساس یادگیری است، معلمان معتقد بودند بحث کردن در یک تیم و اظهار نظر کردن موجب تقویت تفکری می شود که پایه یادگیری است).</p>	<p>دبیران اعتقاد داشتند این الگو بصورت ترکیبی با سایر الگوها بکار برده می شود و زیر بنای الگوهای فعال می باشد و این الگو دانش آموزان را با یک چالش روبرو می کند.</p>
<p>۱. تنوع در محیط و منابع یادگیری مختص عربی (معلمان بیان می کردند وقتی به نمایشگاه یا محل کانون یا هر جایی غیر از کلاس درس بچه ها برده می شوند، محیط با محیط کلاس فرق دارد این اساساً در یادگیری بیشتر تأثیر می گذارد و تنوع وسایل در یادگیری زبان عربی بیش از هر چیز دیگری کسالت کلاس عادی زنگ عربی را می پوشاند).</p> <p>۲. انگیزه و تجربه مستقیم دانش آموزان برای زبان جدید (دبیران معتقد بودن انگیزه برای یادگیری شرط لازم هست اما کافی نیست وقتی دانش آموزان به محلی مثل کتابخانه، پارک، موزه، نمایشگاه و... برده می شوند و از نزدیک مشاهده می کنند یادگیری را معنادار می کند).</p> <p>۳. تقویت روحیه همکاری برای مکالمه (معلمان اعتقاد داشتند بخاطر بیرون رفتن از محیط کلاس و تکرار دوباره آن بچه ها خیلی با هم کنار می آیند و با همدیگر بیش تر از کلاس همکاری دارند. همکاری آنها در بیرون از محیط کلاس بیشتر برای صحبت کردن به زبان عربی است).</p>	<p>۱. تنوع در محیط و منابع یادگیری مختص عربی (معلمان بیان می کردند وقتی به نمایشگاه یا محل کانون یا هر جایی غیر از کلاس درس بچه ها برده می شوند، محیط با محیط کلاس فرق دارد این اساساً در یادگیری بیشتر تأثیر می گذارد و تنوع وسایل در یادگیری زبان عربی بیش از هر چیز دیگری کسالت کلاس عادی زنگ عربی را می پوشاند).</p>	<p>روش تدریس بیرون از محیط آموزشی با استفاده از مشاهده و جمع کردن اطلاعات توسط خود دانش آموزان</p>

تجارب معلمان از دانش آموزان : دومین موردی که همکاران در مصاحبه از آن صحبت کرده‌اند تجارباشان از دانش آموزان در کلاس‌های درس عربی بود که درون مایه‌های زیر استخراج گردید. اکثر دبیران عربی معتقد بودند از تجاربی که در طول سال‌های تدریستان نسبت به دانش آموزان در زنگ عربی بدست آورده‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که معلم عنصر اصلی برای جذاب کردن درس عربی می‌باشد. همچنین استفاده از وسایل مختلف منجر به یادگیری عمیق می‌شود. معلمان مصاحبه شونده در مواردی از بعضی از همکارانشان گلایه داشتند که با ایجاد رقابت ناسالم باعث تنفر دانش آموزان از درس عربی می‌شوند.

جدول (۲) مضمون تجارب معلمان درباره دانش آموزان

مضمون اصلی	مضمون فرعی
تجارب معلمان از دانش آموزان	<p>۱. عنصر اصلی معلم: استفاده از دبیر متخصص در مقطع راهنمایی (از عوامل اصلی بی‌علاقگی دانش آموزان به درس عربی عنصر معلم هست. مسئولان آموزشی برایشان مهم است که کلاس‌های درسی مدارستان خالی نباشد و زمانی که از نیروی غیرمتخصص برای درس عربی استفاده می‌کنند، بخاطر نداشتن دانش تخصصی در تدریس این رشته، زبان عربی به خوبی یادگرفته نمی‌شود و بیشتر اوقات از دادن پاسخ به سوالات دانش آموزان ناتوان هستند و این موجب بی‌علاقگی به درس عربی خواهد شد).</p> <p>۲. ارتباط بین زبان عربی و قرآن</p> <p>۳. معلم یار در زنگ عربی</p> <p>۴. افزایش میل و رغبت به درس عربی</p> <p>۵. جذاب کردن درس عربی</p> <p>۶. یادگیری واژه‌های جدید هر درس</p> <p>۷. ارتباط بین درک ترجمه و کاربرد آن</p> <p>۸. درس عربی بعنوان یک زبان جدید</p> <p>۹. استفاده از بحث مکالمه در حد توان دانش آموزان</p> <p>۱۰. استفاده از وسایل کمک آموزشی در درس عربی (یکی دیگر از عوامل بهبود و ایجاد علاقه در دانش آموزان بررسی وسائل کمک آموزشی است، مولفان زبان عربی باید هر ساله تغییراتی با توجه به نیاز دانش آموزان در کتاب عربی ایجاد کنند، و ساعت تدریس و آموزش مکالمه را افزایش دهند، برای زبان عربی باید نوارهای مخصوص مکالمه و گفتگو از طرف برنامه‌ریزان کتب درسی مهیا شود و دانش آموزان ملزم به فراگیری آن باشند. بیشتر معلمان درگیر در مصاحبه معتقد بودند که عربی به عنوان یک زبان جدید باید در کلاسی به غیر از کلاس معمولی برگزار شود باید یک کارگاه مجزا و از جنس عربی برای ساعت‌های این درس در مدارس اختصاص یابد.</p> <p>۱۱. مقایسه نادرست در زنگ عربی</p> <p>۱۲. از بین رفتن اعتماد دانش آموزان</p>

شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره ..

تجارب معلمان از کتاب‌های درس عربی: براساس مصاحبه با معلمان در مورد تجربه خود از کتاب‌های درس عربی یک مضمون اصلی همراه با ۶ مضمون فرعی استخراج شد که در ادامه به آنها پرداخته شده است. یکی از ارکان اصلی برنامه درسی، کتاب درسی می‌باشد. کتاب عربی رسانه مهم آموزشی و وسیله و نقطه اتکاء معلم و دانش‌آموز است. این کتاب و محتوای درسی است که می‌تواند دانش‌آموز را با انگیزه یا بی میل کند. کتاب عربی از دو بعد فرهنگی، مذهبی و علمی برای مصاحبه شوندگان مهم بود.

جدول (۳) مضمون تجارب معلمان از کتاب‌های درسی

مضمون اصلی	درون مایه اصلی	مضمون فرعی	
تجارب معلمان از کتاب‌های درسی	بعد مذهبی و فرهنگی کتاب‌های درس عربی	۱. استفاده از آیات قرآنی	
		۲. تأثیر خاص فرهنگی بر معلم (بیشتر معلمان بیان می‌کردند کتاب عربی حامل فرهنگ بیشتری نسبت به کتاب‌های دیگر هست. از نظر فرهنگی بر جوامع ما که مسلمان هستیم تأثیر بسزایی دارد).	
	بعد علمی کتاب‌های درس عربی	بعد علمی کتاب‌های درس عربی	۱. محتوای قدیم و جدید کتاب عربی (تمامی معلمان مصاحبه شونده به این مطلب اذعان داشتند که کتاب‌های قدیم قاعده محور و چهارچوب اصلی کتاب بر قواعد تکیه داشت و این باعث شده بود کتاب عربی جذابیت خاصی نداشته باشد و همه دانش‌آموزان از عربی گریزان بودند کتاب‌های جدید، متن محور و مکالمه محور است و محتوای کتاب بیش از هر چیز دیگری متناسب و درخور فراگیران است. اما باید در تألیف کتاب درسی از تجربیات یک معلم توانا استفاده شود).
			۲. نوع درس عربی
			۳. موضوع درس عربی (مصاحبه شوندگان پراکنده بودند که موضوع‌های درسی در درس‌های مختلف نوع تمارین را برای دانش‌آموزان مشخص می‌کند. و متن‌های عربی هر درس متناسب با قواعد بکار رفته است).
			۴. زمان برای کتاب عربی (براساس نظر معلمان محتوای کتاب باید متناسب با زمان کلاس باشد. کلاس عربی هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای می‌باشد، باید طوری محتوای کتاب تألیف شود که همه شرایط در نظر گرفته شود، و مطابق با زمان هر جلسه باشد).
۵. سن دانش‌آموز (اکثر دبیران اعتقاد داشتند باید در هنگام تألیف کتاب مولفان سن دانش‌آموزان را در نظر بگیرند و متن‌ها و محتوای کتاب با توجه به شرایط سنی آنان و موضوعات دنیای واقعیشان در نظر گرفته شود و تأکید آنها بر این بود که نباید محتوای پایه هفتم ثقیل باشد).			
۶. ساختار محتوای کتاب عربی			

دبیران در طول سال‌های تدریسشان در درس عربی در مورد کتاب‌های عربی تجاربی بدست آورده بودند. آنها بیان می‌کردند محتوای کتاب‌های جدید متن محور و مکالمه محور است و این برای یادگیری زبان خیلی مهم‌تر است.

بحث و نتیجه‌گیری

راه حل مسائل در تجربه‌های شخصی نهفته است. انسان به کمک تجربه قادر است بسیاری از مشکلات خود را حل کند. قسمت اعظم معرفتی که از نسلی به نسل دیگر انتقال یافته است، حاصل تجربه بشر است (دلاور، ۱۳۸۸، ص ۲۸). پژوهش‌های انجام شده در مورد دانش ضمنی مدیران و معلمان مدرسه حاکی از آن است که دانش ضمنی دانشی است که مدیریت و سازمان کلاس و مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بنیادی اساسی برای تغییر و دگرگونی محسوب می‌شود. چنین دانشی پیچیده است، از طریق تجربه کسب می‌شود و دانش ارزشمندی است که در بسیاری از زمینه‌های شخصی دانش تخصصی نامیده می‌شود (سنت گرمین و کوئین، ۲۰۰۶). در این مقاله تلاش شد با وارد شدن به دنیای تجربیات معلمان عربی، دانش ضمنی آنان در فرآیند روش‌های فعال تدریس را دریابیم. بنابر یافته‌های حاصل از این پژوهش، دانش ضمنی دبیران در قالب مقوله‌های اصلی و فرعی شناسایی و دسته‌بندی شدند، یافته‌ها حاکی از این است که دانش ضمنی معلمان از طریق تجارب و دیدگاه‌ها و مهارتشان مشخص شد. همچنین تجارب معلمان نشان از آن دارد چه عواملی باعث علاقه دانش‌آموزان به زنگ عربی می‌شود و تجارب معلمان در مورد کتاب‌های درسی حاکی از آن است کتاب‌های متن محور و مکالمه محور جذابیت بیشتری دارند و دانش‌آموزان به این کتاب‌ها بیشتر علاقه نشان می‌دهند. خلاصه اینکه دانش ضمنی برای معلمان که کلید اصلی تعلیم و تربیت هستند اهمیت شایانی دارد. به بیان نوناکا^۱ برای یادگیری و کسب دانش جدید، افراد باید تعامل کنند و دانش صریح و ضمنی را با یکدیگر به اشتراک بگذارند. به این طریق اشخاص ظرفیت خود را برای تعریف یک وضعیت یا مشکل بهبود بخشند و دانش خود را برای حل مسأله بکار برند.

^۱. Nonaka

شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره ..

در این مطالعه نشانه‌هایی از ارتباط بین دانش ضمنی معلمان عربی بر روش‌های فعال تدریس و موفقیت دبیران در تدریس فعال با توجه به تجارب و دیدگاه‌هایشان یافت شد. یافته‌های مقاله حاضر در برخی زمینه‌ها، ضرورت توجه به دانش ضمنی را برجسته می‌کند، در این راستا برخی پژوهش‌های همسو وجود دارد. نظیر تحقیق کرمانی (۹۵) از جنبه ارتباط بین میزان دانش ضمنی و موفقیت مدیران و سازمان؛ بخت (۱۳۹۳) از جنبه رابطه مثبت و معنادار بین انتقال دانش ضمنی دبیران با عملکرد گروه‌های آموزشی؛ قربانی زاده و خالقی نیا (۱۳۸۸) از جنبه رابطه معنادار بین متغیرهای پژوهش، به لحاظ رابطه مثبت و معناداری بین انتقال دانش ضمنی و توانایی کارکنان در تصمیم‌گیری؛ زمانی (۱۳۹۱) از جنبه تفاوت معنادار بین میانگین مشاهده شده نمرات دانش‌آشکار (۳۳) و دانش ضمنی (۳/۶۱) از نظریه‌های یادگیری، همچنین وجود تفاوت معنادار بین دانش آشکار و دانش ضمنی معلمان با متغیرهای مدرک تحصیلی، سابقه تدریس و جنسیت؛ مهرمحمدی (۱۳۷۵) از جنبه تفاوت معنادار انتقال دانش ضمنی در بین گروه‌های آموزشی؛ یاسینی و شیری (۱۳۹۳) از جنبه تأثیر معنادار تمایل معلمان جهت اشتراک گذاری دانش آشکار و ضمنی؛ نستور- بیکر و هوی (۲۰۰۱) از لحاظ انباشتگی دانش ضمنی به عنوان عامل تأثیرگذار بر موفقیت مدیران؛ دانش ضمنی در موفقیت دانشجویان در کسب نمرات قبولی بوگلر و سومچ (۲۰۰۴)؛ و موفقیت شرکت‌های نوآور سیدلر و هارتمن (۲۰۰۸)، موفقیت انتقال فناوری مک اینری (۲۰۱۱) موثر می‌باشد. رجایی پور و رحیمی (۱۳۸۷) از جنبه همبستگی مثبت و معناداری بین فرایند تبدیل مدیریت دانش و میزان عملکرد. باغبانی آرانی و همکاران (۱۳۹۷) به لحاظ تأثیر مثبت و معنادار تبادل دانش ضمنی بین بخش‌های مختلف شرکت‌های تعاونی بر عملکرد بازاریابی این شرکت‌ها؛ خدامرادی و خلیلی (۱۳۹۲) از جنبه انتقال دانش و عملکرد شرکت‌های هولدینگ بر رشد سودآوری و رشد فروش؛ بشیخ و همکاران (۲۰۱۲) از جنبه اینکه عوامل پیوندی بازیگران اصلی در فرایند انتقال دانش هستند.

باید خاطر نشان کرد که دبیران با سابقه در محیط آموزشی با استفاده از تجارب طولانی مدت خود بیشتر از روش‌های فعال در تدریس استفاده می‌کردند و تجربه آنها در طول سال-های تدریس، در کلاس درس منجر به حس اعتماد بنفس آنها شده بود. همچنین دبیران با سابقه با آرامش بیشتر روش‌های مختلف را برای محتواهای مختلف به کار می‌بردند. معلمانی که

سابقه خدمت بالایی دارند بیش از معلمان با سابقه تدریس کمتر از دانش ضمنی در تدریس استفاده می‌کنند. این امر شاید به دلیل اندوختن تجربه لازم در طول خدمت و رسیدن به یک مرحله پختگی شغلی و حرفه‌ای باشد. در راستای تجارب تدریس دبیران عربی و حس اعتماد آنها پژوهش‌های همسو وجود دارد. عبدالهی (۱۳۹۱) از لحاظ رابطه مثبت و معنادار بین انتقال دانش ضمنی و توانمندسازی کارکنان (ابعاد احساس شایستگی، احساس مؤثر بودن، احساس اعتماد و احساس معنادار بودن)؛ اسداللهی و همکاران (۱۳۹۰) از جنبه استفاده از روش‌ها و فنون و وسایل جدید، ارتقاء سطح آگاهی و دانش ضمنی و آشکار معلمان از ملزومات بهبود عملکرد شغلی آنان؛ سنت گرمین و کوئین (۲۰۰۶) از جنبه دانش ضمنی مدیران باتجربه با تعیین بینش و فراهم کردن حمایت‌های فردی آرام و بدون استرس سریعاً به رفع مشکل می‌پردازند اما بی‌تجربه‌ها علیرغم داشتن بینش و فراهم بودن حمایت‌های فردی با اضطراب عمل می‌کنند و ترجیح می‌دهند حل مسئله را به تأخیر بیندازند. لی (۲۰۱۳) از لحاظ رابطه درگیری شغلی با انتقال دانش ضمنی (برای افزایش انتقال دانش ضمنی باید میزان درگیری شغلی کارکنان را افزایش دهند)؛ رایت (۲۰۰۸) از جنبه اهمیت انتقال دانش ضمنی در دانشگاه‌ها و سازمان‌ها، تاکید بر انتقال دانش ضمنی به دانشجویان از طریق رویکردهای تجربی؛ کهنگل و همکاران (۲۰۰۹) از لحاظ رابطه راهبردها، اشتراک دانش و انتقال دانش به صورت غیرمستقیم با همکاری بین مدرسه و دانشگاه؛ باچاریا و روما (۲۰۰۶) از جنبه انتقال دانش ضمنی به ضمنی اغلب در ارتباط تبدیل دانش ضمنی به آشکار در بخش کوچکی از شرکت‌های کوچک.

توجه به مهارت‌های بین فردی، فراهم کردن حمایت‌های فردی، توانایی ایجاد ارتباط با دیگران از جمله مؤلفه‌های دانش ضمنی هستند که در پژوهش‌های سنت گرمین و کوئین (۲۰۰۶) و نستور-بیکر، لپا و شانن (۲۰۰۴) به آنها اشاره شده است. داینر (۲۰۱۱) نه نوع دانش ضمنی را مشخص کرد، که هرکدام مکانیسم خاص خودشان را برای انتقال دارند. آگاهی از دانش ضمنی در تدریس عربی در موفقیت تدریس مؤثر است. تاکو و ساگسان (۲۰۱۱) برای ارتقاء انتقال دانش ضمنی به ضمنی باید به چهار مسئله توجه شود ۱. آگاهی از دانش ضمنی ۲. مزایای انتقال دانش ضمنی ۳. شرایط سازمانی برای انتقال دانش ضمنی ۴. حمایت مدیران

شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره. ..

این پژوهش با قسمت‌هایی از پژوهش‌های انجام شده همسویی ندارد. در تحقیق زمانی (۹۱) بین دانش معلمان و آموزش ضمن خدمت تفاوت معنادار نبود. وی تأکید می‌کند که تقویت دانش آشکار معلمان از نظریه‌های یادگیری و توجه خاص به دانش ضمنی آنان باید مورد توجه مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد. بخت (۹۳) در قسمتی از پژوهش به این نتیجه رسید که بین انتقال دانش ضمنی و متغیرهای سابقه خدمت و مدرک تحصیلی دبیران رابطه مشاهده نشد. رجایی پور و رحیمی (۱۳۸۷) در قسمتی از پژوهش به این نتیجه رسیدند که تفاوت معناداری بین میانگین میزان تحقق مؤلفه‌های مدیریت دانش اعضای هیئت علمی بر حسب سن، جنسیت، رشته تحصیلی و وضعیت استخدامی مشاهده نشد. یاسینی و شیرینی (۱۳۹۳) پاداش‌های سازمانی بر تمایل معلمان برای اشتراک گذاری دانش ضمنی کارکنان دارای تأثیر منفی و بر تمایل آنها برای اشتراک گذاری دانش آشکار دارای تأثیر مثبت است.

در ادامه موضوعات زیر برای پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می‌شود.

- پیشنهاد می‌گردد دانش ضمنی درباره معلمان دیگر دروس مانند ریاضی، مطالعات، علوم، ادبیات، هنر و غیره انجام شود.
- پیشنهاد می‌گردد واکاوی دانش ضمنی معلمان عربی با تجارب برتر در تدریس بررسی شود.
- پیشنهاد می‌گردد در تحقیقی ابعاد دانش ضمنی معلمان در تدریس بررسی شود.
- پیشنهاد می‌گردد در تحقیقی، شیوه انتقال دانش ضمنی بر فرد در محیط آموزشی بررسی شود.

منابع

- امیر تیموری محمد حسن (۱۳۸۶). رسانه‌های یاددهی - یادگیری (شناسایی، انتخاب، تولید و کاربرد). تهران: نشر ساوالان
- حمزه بیگی، طیبه (۱۳۸۳). نگرشی بر برنامه درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و نظام مدیریت یادگیری. مجموعه مقالات برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، تهران: انجمن برنامه درسی ایران، انتشارات آبیژ

داونپورت، تامس و پروساک، لارنس، (۱۳۷۹). مدیریت دانش. ترجمه حسین رحمان سرشت.

تهران: شرکت طراحی مهندسی و تأمین قطعات ایرانخودرو (سپکو).

رادینگ، آلن (۱۳۸۳). مدیریت دانش و موفقیت در اقتصاد جهانی مبتنی بر اطلاعات. ترجمه: محمد

حسین لطفی. تهران: انتشارات سمت. چاپ اول.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). روانشناسی پرورشی، تهران: انتشارات آگاه.

عمادزاده، مصطفی (۱۳۸۱). اقتصاد آموزش و پرورش. اصفهان: انتشارات جهاددانشگاهی اصفهان

قربانی زاده، وجه اله. خالقی نیا، شیرین، (۱۳۸۸) نقش انتقال دانش ضمنی در توانمندسازی

کارکنان، مجله فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)، ۱،

(۲)، ص ۸۵-۱۰۵

یغما، عادل (۱۳۷۴) کاربرد روش‌ها والگوهای تدریس. تهران: انتشارات مدرس

Alavi, M. Leidner, D. E (2001). Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues, Knowledge Management, 25 (1) , pp. 107-136.

Attride-Stirling, J (2001) , "Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research", Qualitative Research, Vol. 1, No. 3, Pp. 385-405

Beijaard, D. , Verloop, N. , & Vermunt, J. D (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. Teaching and Teacher Education, 16 (7) , 749-764

Braun, V. & Clarke, V (2006) , "Using thematic analysis in psychology", Qualitative Research in Psychology, Vol. 3, No. 2, Pp. 77-101

Budge, Katie (2016). Teaching art and design: Communicating creative practice through embodied and tacit knowledge. **Journal of Arts & Humanities in Higher Education.**

Chi, M. T. , & Glaser, R (1983). Problem Solving Abilities. Pittsburgh: Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh

Dalkir, K, (2005). "Knowledge Management in theory and practice", Elsevier Butterworth-Heinemann, United States of America.

Stiglitz, Jozeph E (1999). "Public Policy for A Knowledge Economy". Senior Vice president and chief Economist The World Bank

Swanson, H. L. , O'Connor, J. E. , & Cooney, J. B (1990). An Information Processing Analysis of Expert and Novice Teachers'

- Problem Solving. American Educational Research Journal, 27 (3) , 533-556
- Krata, Jana (2014). Tacit knowledge in stories of expert teachers. **Journal of Social and Behavioral Sciences.**
- St. Germain, L. , & Quinn, D. M (2006,). Investigation of tacit knowledge in principal leadership. In The Educational Forum (Vol. 70, No. 1, pp. 75-90). Taylor & Francis Group.
- Muller, E (2001.) Knowledge, innovation processes and regions Innovation Networks (pp. 37-51) : Springe
- Nonaka, I. , & Takeuchi, H (1995). The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press
- Nonaka, I. , (2004) “SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation”, Elsevier Science, Long Range Planning99, pp5-34
- Nonaka, I (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Cereation. Organizational Science, 5 (1) , 37-14
- Nonaka, I. , Toyama, R. , & Konno, N. , (2000). “SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation”, Elsevier Science, Long Range Planning 33, pp. 5-34
- Polanyi, M (2009). The Tacit Dimension, London Routledge & Kegan Paul
- Polanyi, M (2014). The Study of Man, London Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M (1998) , Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy, Routledge.
- Poulson, L (2001). Paradigm Lost? Subject Knowledge, Primary Teachers and Education Policy. British Journal of Educational Studies, 49 (1) , 40-55
- Haldin-Herrgard, T. , (2000). “Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations”, Journal of Intellectual Capital, Vol. 1 No. 4, pp. 357-365
- Hargreaves, D. H (1999). The Knowledge-creating School. British Journal of Educational Studies, 47 (2) , 122-144.
- Lam, A (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: an integrated framework. Organization studies, 21 (3) , 487-513.
- Merwick, A. D (2001). “KM Technology”, System Journal, Vol. 40, pp. 814-840

- Von Krogh, G. , Roos J. , & Kleine, D. , (1998). “Knowing in firms. Understanding, Managing and Measuring Knowledge”, SAGE publications, London
- Verloop, N. , Van Driel, J. , & Meijer, P (2001). Teacher Knowledge and the Knowledge Base of Teaching. *International Journal of Educational Research*, 35 (5) , 441-461
- Yanping , Peng (2016). How a pre-service teacher acquires tacit knowledge of teaching from practice: the process of becoming a teacher. ***Journal of Sociology and Social Anthropology***.

