

جامعه‌پذیری آموزشی پیش نیاز آفرینش دانش:

بحثی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

حسین دهقان^۱

مطالعات جامعه‌شناختی

(علمی - پژوهشی)

۱۸(۳۸):۱۱۹-۱۴۳

شاپا ۲۸۰۹-۱۰۱۰

نمایه در ISC

پژوهشگر اجتماعی و رئیس انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

پذیرش: ۹۰/۴/۱۵

دریافت: ۸۹/۹/۱۵

چکیده: این مقاله با بهره‌گیری از چارچوب نظری بدیع نویسنده، و شواهد تجربی حاصل از یک پژوهش، چگونگی تاثیر عوامل جامعه بنیاد بر شکل‌گیری نظام شخصیتی ویژه مولد دانش را در بین دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌دهد. بر پایه این چارچوب، در صورت تعبیه سامانه‌ای از ارزش‌ها، راهبردهای یادگیری و پشتکار آموزشی دانش‌آفرین در دانش‌آموزان در فرایند جامعه‌پذیری آموزشی، امکان بالقوه دانش‌آفرینی فراهم می‌آید. فرضیات برگرفته از چارچوب نظری با استفاده از مصاحبه نظام‌مند، مورد سنجش قرار گرفته‌اند. نمونه، از میان دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۰ به صورت چند مرحله‌ای در ۵ منطقه آموزشی و از ۳۰ دبیرستان عادی و غیر انتفاعی به تعداد ۶۰۰ دانش‌آموز و به صورت تصادفی انتخاب شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند در بین متغیرهای درون سامانه‌ای، ارزش ابزاری تحصیل نقش مهمی در شکل‌گیری پشتکار آموزشی دارد. در مقابل، ارزش ابزاری نیز تاثیر منفی بر پشتکار را نشان می‌دهد. در قسمت نتایج این روابط از زاویه متغیرهای بینابینی دیگری مانند راهبردهای دوگانه سطح‌گرا و ژرف‌گرای یادگیری با پشتکار آموزشی نشان داده شده است. گفتنی است با تقویت ارزش ابزاری تحصیل در دانش‌آموزان که خود محصول جامعه‌پذیری آموزشی ویژه‌ای است که از خانواده و به ویژه مدرسه ناشی می‌شود، راهبردهای یادگیری بیشتر به سمت ژرف‌نگری به پیش می‌رود. با رشد و توسعه ارزش‌های ابزاری تحصیل، دانش‌آموز کمتر راهبردهای ژرف‌نگر را در یادگیری پیشه کرده و بیشتر به سوی راهبردهای مخالف، یعنی استراتژی‌های سطح‌گرا روی می‌آورد. محصول این شرایط تقویت نظام شخصیتی واجد پشتکار آموزشی برای دارندگان ارزش ابزاری و فاقد یا کاهش پشتکار آموزشی (با مفهوم‌سازی خاص مطرح شده در این مقاله) برای دانش‌آموزان دارای ارزش ابزاری و راهبرد سطح‌گرا است. پشتکاری که تصور می‌شود با مشارکت متغیرهای عمده دیگر مانند ارزش‌های آموزشی و راهبردهای یادگیری نوعی سامانه دانش بنیان در نظام شخصیتی افراد را رقم می‌زند که پیش نیاز تبدیل دانش‌آموز امروز به دانش‌آفرین فردا است.

کلیدواژگان: تولید دانش، جامعه‌پذیری آموزشی، نظام شخصیتی دانش‌آفرین، ارزش‌های ابزاری

تحصیل، ارزش‌های ابزاری تحصیل، پشتکار آموزشی

۱. مقدمه

اگر دانش^۱ را به عنوان موتور محرکه تمدن‌های بشری بدانیم به بیراهه نرفته‌ایم. در آفرینش دانش همین بس که تحقق آن همواره از مهم‌ترین دغدغه‌های ملل و جوامع مختلف به ویژه در قرون اخیر بوده است. بدین سان اهمیت و ضرورت موضوع مقاله یعنی تولید دانش به خودی خود آشکار می‌شود. تقریباً هیچ یک از تمدن‌های مطرح بشری بدون دست یازیدن به آفرینش دانش و کاربرد آن نتوانسته است بالندگی بایسته را تجربه نماید. و در مقابل تمدن‌های نام‌آور جهان همواره در اعصار و قرون آفرینندگان و حاملان دانش عصر خود بوده‌اند. از زاویه دید واژه‌شناسی با آن که دانش معمولاً محدوده‌های متداخل با مفاهیم هم‌مرز خود مانند اطلاعات^۲ و داده^۳، دارد، اما تا حد زیادی می‌توان بین آنها تمایز قایل شد. در فرهنگ‌های شرقی به ویژه، همواره دانش از مفاهیم دیگری که معمولاً عمیق‌تر و پرمایه‌تر از آن تلقی می‌شوند تمیز داده شده و در عین حال رابطه ناگسستگی بین مفاهیم مذکور و دانش نادیده انگاشته نشده است. به عنوان نمونه یکی از این مفاهیم در فرهنگ ایرانی، «خرد» نامیده شده است. فردوسی خردمند نامدار ایرانی، با این که این دو را کاملاً یکسان نمی‌داند اما به رابطه‌ای تنگاتنگ و بسیار ظریف بین دانش و خرد قائل است^۴. ژاپنی‌ها در کنار دانش متداول از مفهومی به نام «کایزن»^۵ سود می‌برند (سالیز ۱۳۸۷، ۳۴) که در آن تفکر و ایده‌های ذهنی افراد با دانش آمیخته شده و آن را پخته می‌کند. در این هردو تعبیر ذهن و تفکر در آمیزش عالمانه با تجارت قلبی نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. اما نتیجه حاصله چه خرد نامیده شود و چه هرنام دیگر، از آن چیزی که با واژه «عقیده» و «دیدگاه» افراد خوانده می‌شود نیز کاملاً متفاوت می‌باشد.

1- knowledge
2- Information
3- Data

۴□

خرد همچو آب است و دانش زمین بدان کین جدا و آن جدا نیست زین
خرد باد جان تو را رهنمای به پاکی بماناد مغزت به جای
تو دانش پژوهی و داری خرد نگه کن بدین تا چه اندر خورد
کسی را که پیوسته رای آیدش به دانش خرد رهنمای آیدش

5- Kaizin

بنیان دانش بر میراثی از آموخته‌ای نوع بشر استوار است. حتی اگر دانش^۱ نوعی فرایند پویای پویای تصدیق یا توجیه باورهای فردی در حرکت به سوی حقیقت (Nonaka 1994; Nonaka & Takeuchi 1995) تعریف شود، با آن که اعتبار مفهومی مجزا برای دانش فرض شده است، اما مشخصاً، وابسته به زمینه‌ای از دانسته‌های پیشین در نظر گرفته شده است که تنها مبتنی بر اطلاعات امکان شکل‌گیری دارد. اطلاعاتی که جز در زمینه روابط اجتماعی و به عبارت دیگر جز از طریق ارتباطات اجتماعی و ساختارهای جامعه‌ی قابل اکتساب نمی‌باشد. اما زمینه‌های اجتماعی تنها روند انتقال اطلاعات به فرد را مهیا نمی‌کنند بلکه مهمتر از آن نظامی از شخصیت را در فرد تعبیه می‌کنند که چگونگی برخورد با اطلاعات و دانش‌های پیشین به منظور آفرینش بسته‌های دانشی جدید را در او فراهم می‌کنند. زمینه اجتماعی این گونه که عمدتاً در نهاد خانواده و آموزش و پرورش شکل گرفته و عمل می‌کند، می‌تواند ساختار شخصیتی متفاوت که متضمن ارزیابی خاصی از دانش، چگونگی دانش اندوزی و دانش افزایی در افراد مختلف ایجاد کند. تنوع این ساختارهای شخصیتی در افراد مختلف آنها را آماده می‌کند تا راهبردهای متفاوتی را برای دانش‌آموزی پیشه کنند. چنین فرایندی که با خود، سامانه‌ای از ارزش‌های آموزشی، راهبردهای یادگیری و سطوح متفاوتی از استحکام انگیزشی و تلاش در خود جای داده، در این مقاله به مثابه محصول جامعه‌پذیری آموزشی در نظر گرفته شده است.

دانش به سادگی توسط همه افراد قابل انتقال و مخصوصاً تولید نمی‌باشد و تنها توسط افراد ویژه‌ای که ما از آنان با نام دانشمند یا دانش‌آفرین یاد می‌کنیم تولید می‌شود. تعداد دانشمندان و دانش‌آفرینان معمولاً در یک جامعه بسیار بالا نیست، همچنین امکان به وجود آمدن دانشمند حتی در مقیاس اندک نسبت به کل جمعیت یک جامعه نیز کار ساده‌ای نیست. به نوعی که این امکان در طول تاریخ تنها در شرایط خاص و مناطق ویژه در جهان فراهم بوده و در جهان کنونی نیز با آن که تولید دانش در حد بسیار وسیع‌تری انجام می‌گیرد اما این واقعیت که دانشمند و دانش‌آفرین همچنان به عنوان افراد نادر در هر جامعه به حساب می‌آیند، پذیرفته شده است.

گفتنی است تنها اطلاعات ویژه‌ای ممکن است با یک عامل اجتماعی مرتبط و متناسب باشد و ذهن او را در جهت تولید تحریک کند. به همین ترتیب تنها تعداد کمی از متخصصین ممکن است آفرینندگان دانش باشند و آن هم در شرایط خاص. در این صورت بسیاری از متخصصین

با مدارک علمی بالا، تنها ممکن است حاملان و کاربران خوب دانش باشند و خود هیچگاه موفق به تولید آن نشوند.

□ اما چگونه می‌توان تعداد اندک تولیدکنندگان دانش را از خیل دانش‌اندوختگان تفکیک نمود؟

□ به چه طریقی می‌توان آنها را آماده آفرینش دانش نمود و این فرایند چگونه شکل می‌گیرد؟

□ و نهایتاً کدامین بستر آموزشی می‌تواند فرایند مذکور را ایجاد و تسهیل نماید؟

این پرسش‌ها در مقاله مورد کنکاش قرار گرفته و تلاش شده است تا با نگاه نظری جدید مورد تحلیل قرار گرفته و با شواهد تجربی مورد آزمون واقع شوند. به نظر می‌رسد گام اول در فراهم آوردن توضیحات نظری، مشخص نمودن زیر ساخت‌های مورد نیاز به تفکیک فرد و جامعه است.

۲. چهارچوب نظری

۲-۱. زیرساخت‌های فردبنیاد و جامعه بنیاد

زیر ساخت‌های فردی یا فرد بنیاد به قابلیت‌هایی اطلاق می‌شود که بیشتر ناشی از توانایی‌های ذاتی و ژنتیکی افراد است. یکی از مهم‌ترین زیرساخت‌های عمدتاً ذاتی، «توانایی آفرینندگی»^۱ است، گو این که هوش را نیز می‌توان در این دسته مهم تلقی کرد، اما با توجه به قابلیت جایگزینی هوش با پشتکار که خود تا حد زیادی از متغیرهایی مانند انگیزه پیشرفت پایدار متأثر است، به صورت منطقی نقش آن در تولید دانش به اندازه خلاقیت بی‌همتا ارزیابی نمی‌شود.

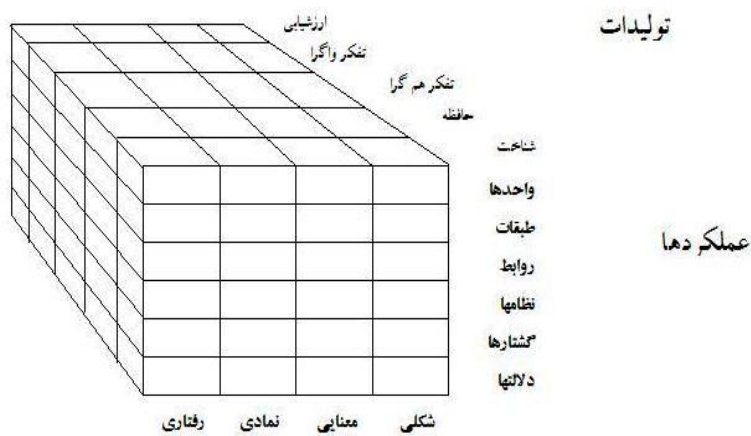
خلاقیت یا آفرینندگی با دیدگاه گیلفورد^۲ گره خورده است. سخنرانی وی در نشست انجمن روانشناسی آمریکا در ۱۹۵۰ آغازگر مباحث گسترده‌ای در این زمینه بود. او در قالب یک مدل شماتیک سه بعدی متغیرهای مختلف مرتبط با هوش و تفکر را مطرح کرده و با ترکیب آنها ۱۲۰ عامل را ارایه می‌دهد. وی قابلیت‌های اصلی را در قالب شناخت، حافظه، تفکر هم‌گرا، تفکر واگرا و ارزشیابی در بعد عملکردی، همچنین واحدها، طبقات، روابط، نظام‌ها، گشتارها^۳

^۱ - Creativity

^۲ - J.P. Guilford

^۳ - Transformations

ودالات‌ها^۱ در بعد تولیدات می‌داند. گیلفورد می‌افزاید که در بعد محتوا، قابلیت‌های شکلی معنایی^۲، نمادی و رفتاری قابل تفکیک هستند، که ظاهراً از بین قابلیت‌های مذکور، تفکر واگرا بیشتر به آفرینندگی مربوط می‌باشد. شکل زیر نشان‌دهنده مدل ساختاری گیلفورد می‌باشد که می‌کوشد چگونگی تلفیق عامل‌های پیش‌گفته را به تفکیک ابعاد سه‌گانه ترسیم کند (Duric (1989, 101-106



شکل ۱. مدل ساختاری گیلفورد

زیر ساخت‌های فردی تا حدود زیادی از قابلیت‌های ذاتی فرد متأثر است، اما تقویت آنها توسط محیط و عمدتاً محیط اجتماعی صورت می‌پذیرد که بخشی از جامعه‌پذیری آموزشی دانش‌آفرین را عملی می‌سازد. در کنار چنین تمهیداتی گام‌های بلند دیگری نیز مورد نیاز است که مربوط به زیر ساخت‌های جامعه‌وی می‌باشند. شاید این بخش مهمترین قسمت از فرایند جامعه‌پذیری مذکور را به خود اختصاص دهد. البته در زیر ساخت‌های جامعه بنیان دو سطح تحلیلی از همدیگر قابل تفکیک هستند. در این چشم انداز خاص، سطح کلان و سطح خرد از

¹ - Implications

² - Semantic

هم تمیز داده می‌شوند. سطح کلان ناظر بر کارکردهای نهادها و سازمان‌هایی است که به عنوان مولدین دانش عمل می‌کنند و سطح خرد بیشتر معطوف به چگونگی تولید دانش توسط عامل و کنشگر اجتماعی است. به تعبیر دیگر در سطح کلان واحد تحلیل عمدتاً سازمان‌ها و نهادهای تولید دانش است و در سطح خرد فرد دانش‌آفرین در کانون تمرکز تحلیلی قرار می‌گیرد. تولید دانش در سطح کلان با واژه‌های مختلف مانند سطح سازمانی، سطح نهادی و حتی سطح جامعه‌ی مفهوم پردازی می‌شود که از سطح واپسین در دیدگاه‌های مربوط به جوامع فراصنعتی گاه با واژه‌هایی مانند جامعه دانش محور (Kirby 1999) نیز یاد می‌شود. عناصر سطح کلان در نوع خود اهمیت ویژه‌ای در تولید دانش داشته و بحث مجزایی را می‌طلبد، اما در جایجای سطح کلان عوامل تولید دانش نقش بنیادین را ایفا می‌کنند. پرداختن به نقش عامل اجتماعی، در واقع تاکید بر آغازین واحد تولید علم یعنی فردی است که ذهن خود را در تعاملی پیچیده با محیط و واقعیات فعال نموده و بار نهایی تولید علم را به دو ش می‌کشد، اما این فرد همچنان در بستر جامعه عمل کرده و از فرایند مهمی به نام جامعه پذیری متاثر است.

۲-۲. جامعه‌پذیری آموزشی دانش‌آفرین

جامعه‌پذیری به فرایندی اطلاق می‌شود که در طی آن با مشارکت فرد و جامعه، نظام شخصیتی ویژه‌ای در هر فرد پدید آمده و استحکام می‌یابد. عموماً محصول چنین فرایندی تعبیه یک جامعه کوچکتر در درون هر فرد است که در تعامل خواسته‌ها و نیازهای فیزیولوژیک فرد با انتظارات اجتماعی به فرجام می‌رسد. این نظام شخصیتی به صورت پایه‌ای، نگرش‌ها، تمایلات اجتماعی_فرهنگی و رفتارهای کلی کنشگران اجتماعی را رقم می‌زند. بعد خاصی از فرایند طولانی و پدیده جامعه‌پذیری به چگونگی نگرش‌ها، رفتارها و راهبردهای مرجح فرد در مواجهه با آموزش و یادگیری مربوط می‌شود که عمدتاً توسط دو نهاد خانه و مدرسه تکوین می‌یابد.

بر این اساس می‌توان اظهار کرد آن فردی توانایی و قابلیت تولید دانش را پس از گذراندن تحصیلات عالی به دست خواهد آورد که ابتدا در مقاطع آموزش‌های پیش از دانشگاه عوامل و مولفه‌های اصلی را کسب نموده و درونی کند. این مولفه‌ها که توسط خانواده و بیشتر از آن توسط نظام آموزشی که در کشور ما عمدتاً در محدوده کارکردهای وزارت آموزش و پرورش

می‌گنجد امکان حصول دارند. عوامل و مولفه‌های مذکور از یک زاویه دید در دو دسته «عوامل تاسیسی» و «عوامل تسهیلی» قابل طرح می‌باشند. عوامل تسهیلی بیشتر در قالب وسایل و امکانات و از جمله امکانات آموزشی مدارس تعریف می‌شوند که اتفاقاً در قیاس با متغیرهای دیگر (Karabel & Halsey 1977, 16-28). نقش اساسی و درجه اول در تولید دانش ندارند. اما آنچه به عوامل تاسیسی مورد نیاز برای تبدیل یک دانش‌آموز به دانشمند فردا مربوط می‌شود ممکن است ابعاد مختلف و متعددی را در بر گیرد، ولی همگی نقشی پی افکن در مسیر تبدیل مذکور را دارا هستند. عامل تاسیسی عمدتاً به قابلیت‌های موجود در ساختار شخصیتی فرد مربوط می‌شود که بخش عمده آن طی فرایند جامعه‌پذیری آموزشی در نظام شخصیتی وی جای می‌گیرند. می‌دانیم که بحث جامعه‌پذیری آموزشی جزئیات افزونتری دارد اما در این مقاله تنها به نگاهی از زاویه باز با توضیح کلیات آن، بسنده شده است.

مسئله توضیح جزئیات و چگونگی جامعه‌پذیری مذکور نیاز به مجال و کار بایسته دیگری دارد، اما اشاره به رابطه عامل و دانش به عنوان نیم نگاهی به جزئیات موجود در فرایند جامعه‌پذیری آموزشی، تا حدودی می‌تواند روشن‌گر بوده و از سوی دیگر پیچیدگی فرایند را نشان دهد. برای شروع، لازم است بدانیم که «دانش در ذهن انسان‌ها جای داشته و از آنجا سرچشمه می‌گیرد» (Davenport 1998, 24). چنین تصویری از منشاء دانش اشاره به این مهم دارد که در هر حال خلق و آفرینش دانش نیازمند عاملی است که در بستر جامعه به این هدف نایل می‌شود. اما هر عاملی موفق به آفرینش دانش نمی‌شود، لذا رابطه عامل و دانش از این منظر قابل تأمل است. به نظر می‌رسد چنین چشم اندازی نگاهی ویژه و فرد بنیان به تولید دانش را بطلبد. منظری که در آن فرد از مواجهه اولیه با دانش آغاز و با گذر از مراحل مختلف به تولید یا باز تولید آن نایل می‌شود. یک فرد آفریننده دانش، در مرحله اول «مواجهه» با دانش را تجربه می‌کند. در مواجهه با انواع داده‌ها، اطلاعات یا بسته‌های دانشی آماده که به عنوان میراث علمی بشری از دیگران به فرد می‌رسد به یک اندازه توجه او را به خود جلب نمی‌کند. به صورت طبیعی آن بخش از دانش دریافت شده مورد توجه خواهد بود که در چارچوب علائق و در دایره مسأله‌پردازی فرد قرار گرفته باشد. بدین ترتیب چهارچوب‌های نظری، مفهومی یا مسأله‌پردازی افراد در این بین نقش مهمی ایفا می‌کنند، به ویژه که در عصر اطلاعات و ارتباطات، وسعت اطلاعات رسیده همیشه برای افراد بدون چارچوب و طرح جستجو، نوعی سردرگمی به همراه

خواهد داشت. این بحث به صورتی پیوسته ما را به مرحله دوم هدایت می‌کند، مرحله دوم را با سود جستن از مفاهیم مورد استفاده پیاژه (Piaget 1969) با نام «شمول شناختی در قالب جذب و انطباق»^۱ می‌توان توضیح داد. در این فرایند، مرحله جذب با ورود دانش جدید به ساختار موجود شناختی و انطباق در حالی اتفاق می‌افتد که ساختار شناختی فرد به نوعی تغییر کرده و دانش را به نحوی در خود مستقر می‌کند. به عبارت دیگر جذب هنگامی اتفاق می‌افتد که ساختارهای شناختی موجود فرد، قالب قبلی را حفظ کرده و اطلاعات جدید را در آن قرار می‌دهد. اما انطباق زمانی رخ می‌دهد که قالب‌های شناختی فرد دستخوش تغییر می‌شود تا چارچوب‌های دانشی جدید را در آن جای دهد، به عبارت دیگر با ساختارسازی شناختی، زمینه را برای انطباق دانش جدید فراهم می‌کند. البته اطلاعات و دانش واصله باید تا حدودی جدید و در عین حال برای فرد آشنا باشد. به عبارت دیگر همان‌گونه که اشاره شد، در چارچوب‌های علائق فرد جایی داشته باشد. پس اگر اطلاعات کاملاً ناشناخته باشد اساساً ممکن است جذب صورت نگیرد. و چنانچه اطلاعات کاملاً برای فرد شناخته شده باشد، ممکن است به دلیل تکراری بودن چندان مورد اقبال قرار نگیرد. این مهم در توضیح مرحله اول با عنوان چارچوب‌های مفهومی، نظری یا حوزه‌های مسأله‌پردازی به بیان دیگر و از زاویه‌ای دیگر مورد بحث قرار گرفت. بدین ترتیب چنانچه فرایند جذب و انطباق صورت گیرد یا به دلایل مذکور در مرحله اول، اطلاعات و دانش مورد مواجهه، به نوعی با چارچوب‌های مفهومی و نظری یا ذهن مسأله‌دار فرد ارتباط داشته باشد، برای تولید دانش، سومین و مهمترین مرحله مورد نیاز می‌باشد. سومین مرحله استقرار سامانه عمدتاً مبنای فرد دانش‌آموز است که در برگیرنده عناصر لازم برای رسیدن به دانش آفرینی را در خود دارد. در این مرحله فراگیرنده دانش با تمرکز تحلیلی و کاری بایسته، با توسل به تلاش مداوم، به دنبال فرایندهای یادگیری مبتنی بر آمیزه‌ای از سازوکارهای شناختی و به ویژه فراشناختی و با تکیه بر راهبردهای خود بنیاد در یادگیری، تفکر، استدلال و کشف، موفق می‌شود زمینه‌های آفرینش دانش جدید پی ریزی کند.

واقعیت این رسیدن به مرحله سوم در عمل برای تمامی دانش‌آموزان قابل تحقق نیست. به عبارت دیگر، تنها درصدی از دانش‌آموختگان هر جامعه می‌توانند با تکیه بر زمینه‌های مناسب خانوادگی و بهره‌گیری از نظام آموزشی مناسب عناصر لازم را در نظام شخصیتی خود نهادینه

^۱ - Cognition encompassing through accommodation and assimilation

کرده و به مرحله دانش‌آفرینی برسند. عناصری که ناشی از جامعه‌پذیری آموزشی ویژه‌ای است که در قالب «سامانه ارزش‌ها، راهبردهای یادگیری و پشتکار آموزشی» پیدایی و بروز می‌یابد. یعنی یکی از نتایج جامعه‌پذیر شدن دانش‌آموزان در جهت تولید دانش شکل‌گیری و عمل سامانه مذکور در فرایند آموزش است که البته خود این سامانه در طی یک فرایند پیوسته بر جامعه‌پذیری عمیق‌تر آموزشی موثر می‌باشد. متأسفانه این سامانه در همه نظام‌های آموزشی امکان شکل‌گیری نداشته یا به خوبی عمل نمی‌کند.

۲-۳. سامانه ارزش‌ها، راهبردهای یادگیری و پشتکار آموزشی

گران‌سنگ‌ترین محصول جامعه‌پذیری آموزشی دانش‌آفرین، تعبیه سامانه‌ای از ارزش‌ها، راهبردهای یادگیری و پشتکار آموزشی در دانش‌آموزان می‌باشد. به عبارت دیگر چنانچه یادگیرندگان در سطوح مختلف از دبستان تا دانشگاه، آموزش و تحصیل را مبتنی بر ارزشی‌اظهاری مورد توجه قرار دهند، که ناشی از منشا درونی، عاطفی و هدف‌گونه، همراه با یادگیری عمیق و با ثبات باشد، می‌توانند عملکرد تحصیلی پرمایه داشته باشند. این پرمایگی به همراه نظام شخصیتی جستجوگر و با انگیزه پایدار، موجبات دانش‌آفرینی آنان در آینده را فراهم آورده و این گونه بر میراث علمی بشر مراتب دیگری افزوده می‌شود. اما برای رسیدن به چنین شرایطی راه نسبتاً دشواری در پیش است این مسیر جز از طریق نوعی از جامعه‌پذیری آموزشی خاص که توسط نظام آموزشی متعامل با خانواده رقم خورده و در آن توجه و تقویت سامانه ارزش‌ها، راهبردها و پشتکار آموزشی در اولویت باشد محقق نخواهد شد. این مولفه‌ها می‌بایست در مسیر تولید دانش تعبیه شده و عمل نمایند و نه در جهت تربیت متخصصینی که فقط درجات آموزشی را کسب کرده و تنها دارندگان و حاملان مدارک رسمی آموزشی باشند. در ادامه، عناصر اصلی سامانه مذکور یعنی ارزشهای تحصیلی، راهبردهای یادگیری و پشتکار آموزشی، با مفهوم سازی خاص نگارنده، به اختصار توضیح داده می‌شوند.

۲-۳-۱. ارزش‌های تحصیلی

تفکیک ارزش‌ها با تکیه بر موضوعات مورد ارزیابی یا مصادیق تنوع قابل ملاحظه‌ای به آنها می‌بخشد، پس بر این پایه، مصادیق مختلفی را می‌توان برای ارزش‌ها تصور کرد. بنابراین ارزیابی‌ها از بعد مصادیق انواع مختلفی مانند ارزش‌های فرهنگی، ارزش‌های هنجاری و یا

ارزش‌های تحصیلی را شامل می‌شود. زمانی که از تعیین میزان و چگونگی ارزشمندی تحصیل در بین افراد صحبت می‌شود، یا به عبارت دقیق‌تر پرسشی از این دست مطرح می‌شود که دانش آموز چه نوع ارزشی برای تحصیل قائل است چیست؟ یا تا چه اندازه آن را به عنوان یک پدیده واجد ارزش و مطلوب در نظر می‌آورد؟ به مبحث ارزش‌های آموزشی وارد شده‌ایم. می‌دانیم که ارزش در جامعه شناسی به هر پدیده که میزانی از مطلوبیت را برای اعضای گروه معین داشته باشد اطلاق می‌شود و البته ارزش در نظریه کنش که یکی از نظریه‌های مطرح جامعه‌شناسی است، مفهوم مطلوبی است که جهت‌گیری عمومی کنش را ایجاد می‌کند - Hoult 1977, 3443 (344). در این نظریه بعد ساختاری ارزش در تعیین نوع کنش بیشتر مورد توجه است که البته چنین نگاهی معطوف به گستره تاثیر ارزش‌ها بر رفتار کنشگران اجتماعی بوده و در نهایت جامعه را متاثر می‌سازد.

با این مقدمه می‌توان به سادگی بیان کرد، چنانچه دانش‌آموزی ارزیابی مثبت از تحصیل نداشته باشد اصولاً تحصیل برای وی مطلوبیتی نخواهد داشت و اگر ارزیابی و دیدگاه وی از آموزش مثبت باشد تحصیل برای وی نوعی ارزش محسوب می‌شود و آن را مفید تشخیص می‌دهد. همان‌گونه که مطرح شد کنش‌های افراد معمولاً مبتنی بر ارزش‌ها شکل می‌گیرند اما بین ارزش و رفتار متغیر واسطه‌ای دیگری مانند نگرش وجود دارد. از سوی دیگر ارزش‌ها همیشه برای افراد یک معنا را نداشته و به عبارت دیگر تنها یک نوع ارزش واحد تحصیلی وجود ندارد، به عبارت دیگر ارزش‌ها اشکال و انواع گوناگون دارند. به عنوان مثال ارزش‌ها از نظر دلیل ترجیح و چگونگی ارزیابی مثبت از موضوع در افراد به دودسته کلی نیز تقسیم شوند مانند ارزش‌های بیشتر عاطفی و ارزش‌های بیشتر عقلانی. یک کنشگر به لحاظ استراتژی دو وجهی هدف یا ابزار ممکن است پدیده‌ای را ارزشمند تلقی کند، در این حالت وی از یک قاعده دو وجهی پیروی می‌کند. اول آن که یک پدیده از آن جهت برای وی واجد ارزش است که به عنوان نوعی هدف محسوب می‌شود. یعنی کنشگر از آن جهت آن را مطلوب مرجح ارزیابی می‌کند که پدیده مذکور در جایگاه هدف برای وی قرارداد، هدفی که قصد دارد به آن دست یابد. وجه دوم قضیه زمانی است که پدیده ارزیابی شده برای وی نقش وسیله را داشته و کنشگر می‌خواهد با توسل به آن به اهداف دیگری برسد، لذا در این صورت ارزیابی‌ها می‌توانند هدف‌گرا یا وسیله‌گرا باشند.

ارزش‌ها از نظر منشاء انتخاب برای کنشگر نیز قابل دسته‌بندی هستند که در این صورت دو وجه انتخاب آنها می‌تواند درونی یا بیرونی باشد. بدین ترتیب که ارزش‌های درونی بیشتر منشأ درونی برای فرد دارد و منشأ میل به آن، خود فرد است در حالی که ارزش‌های بیرونی بیشتر از خارج به فرد عرضه یا تحمیل شده‌اند. در این معنا، تقسیم‌بندی حاضر همپوشی معنائی زیادی با ارزش‌های عقلانی/عاطفی دارد، به نوعی که ارزش‌های درونی بیشتر وجه عاطفی و ارزش‌های بیرونی بیشتر وجه عقلانی دارند.

در یک جمع بندی مختصر و کلی می‌توان تقسیم‌بندی‌های دو وجهی فوق را در یک مجموعه تلفیقی جدید وارد کرد. به نحوی که مراد از ارزش ابزاری، آن نوع ارزشی است که جنبه‌های وسیله‌گرایی، بیرونی و عقلانی در آن بیشتر است در حالی که ارزش ابرازی (اظهاری) ارزشی است که جنبه‌های هدف‌گرایی، درونی و عاطفی در آن قوت بیشتری دارد (چلبی ۱۳۷۵، ۶۵-۵۴؛ Schwartz and Guilt 2000). گو اینکه در عمل هنگامی که یک پدیده مانند تحصیلات به عنوان ارزش برای فرد مطرح است، می‌تواند وزن‌های متفاوتی از هر جنبه را نیز در خود داشته باشد. مثلاً این که تحصیلات می‌تواند برای فرد وجه ابزاری یا ابرازی داشته و یا هر دو وجه را برای وی داشته باشد. در نوع آخر میزان و سهم هر یک از ارزش‌های ابزاری یا ابرازی تعیین کننده نوع رفتار یعنی میزان پشتکار تحصیلی وی و گزینش‌های او خواهد بود. تلفیق فوق را می‌توان در جدول زیر خلاصه کرد.

نوع ارزش، استراتژی / منشأ و دلیل انتخاب			
ارزش	دلیل انتخاب	منشاء انتخاب	استراتژی انتخاب
ابزاری	عاطفی	درونی	هدف‌گونه
ابزاری	عقلانی	بیرونی	وسیله‌گونه

۲-۳-۲. راهبردهای یادگیری

در ادبیات مربوط به یادگیری بر گونه‌های یادگیری از زاویای مختلف تمرکز شده است (سیف، ۱۳۸۲ و Duric 1989). اما شاید توجه به سازوکارهایی که یادگیرنده در موضوع یادگیری اِدا کرده یا به تجربه فرا می‌گیرد چندان توجه نشده است. در این نگاه، تمرکز بیشتر بر سازوکارهایی است که دانش‌آموز پیشه می‌کند تا به یادگیری نایل شود. این سازوکارها به مرور زمان به جزیی از نظام شخصیتی وی تبدیل شده و به عنوان یک خصیصه پایدار عمل می‌کند. در اینجا است که می‌توان از واژه راهبردهای یادگیری که ممکن است از یک دانش‌آموز به دانش دیگر متفاوت باشد نام برد، اما شاید بتوان آنها را در دو دسته کلی جای داد. به منظور ارایه دو دسته از راهبردها مراجعه به واژگان به کار رفته در مبحث انگیزه‌های مبتنی بر هدف و سود جستن از مفهوم سازی برای واژه‌های اهداف متمرکز بر وظیفه^۱ و اهداف متمرکز بر توانایی^۲ در یادگیری (Andernan & Maehr 1994, 295). می‌تواند راهگشا باشد. با الهام از دو حیطه مذکور، دو مفهوم «راهبردهای ژرف‌گرا» و «راهبردهای سطح‌گرا» برای یادگیری پیشنهاد و بدین‌سان مفهوم سازی اولیه شکل می‌گیرد.

در این مفهوم سازی دانش‌آموزان با راهبردهای ژرف‌گرا عمدتاً، در فرآیند ادراکی عمیق مانند تفکر در خصوص این که مواد آموخته شده چگونه با دانش قبلی مرتبط هستند و همچنین تلاش برای فهم ارتباطات پیچیده، همت می‌گمارند. در مقابل، دانش‌آموزان با راهبردهای سطح‌گرا، به استفاده از سازوکارهای سطح به سطح مانند حفظ روزانه و پرسش فوری از معلم در هنگام برخورد با موضوعات و مسایل درسی مشکل‌تمایل بیشتری دارند. دانش‌آموزان

^۱-Task – focused Goals

^۲-Ability – focused Goals

ژرف‌گرا از استراتژی‌های جستجوی راه حل مبتنی بر اندیشیده استفاده می‌کنند تا به سطوح بالای خلاقیت و کشف برسند.

به نظر این دریافت صحیح باشد که تأکید بر هر یک از آن چه که در این مقاله با عناوین راهبردهای ژرف و سطح‌گرا در یادگیری خوانده شده با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان همبستگی دارد و دانش‌آموزانی که راهبردهای ژرف‌گرا را می‌پذیرند احتمالاً "احساس خود سودمندی بیشتری نسبت به دانش‌آموزانی که راهبردهای سطح‌گرا را می‌پذیرند، دارند (برای اطلاع بیشتر رجوع شود به Slavin 1991, 330). بر این اساس، راهبردهای انتخابی افراد بر زمینه‌های ارزشی و اعتقادات آنها بنا شده است. به طوری که ارزش‌ها و باورها می‌توانند نوع راهبرد یادگیری مورد استفاده آنان را مشخص کنند و بدین وسیله بر پشتکار آموزشی آنها تأثیر بگذارند. این دیدگاه فضای تحلیلی مناسبی را مهیا می‌کند که مبتنی بر آن توضیح داده شود که چگونه راهبردهای یادگیری به عنوان متغیر بینابینی، از ارزش‌های آموزشی افراد متأثر شده و بر پشتکار آموزشی آنان تأثیر می‌گذارند؟

۲-۳-۳. پشتکار آموزشی

به نظر می‌رسد هر کنشی، از جمله حرکت و تلاش در جهت دانش‌اندوزی که به عنوان پایه اولیه و ضروری تولید دانش تلقی می‌شود، نیازمند ساختار ذهنی و شخصیتی متناسب آن کنش می‌باشد. به ویژه فرایند بسیار طولانی آموزش‌های کارآمد که یک فرد دانش‌آفرین باید طی کند تا به مرحله شکوفایی و دانش‌آفرینی برسد، نیازمند انگیزه‌ای قوی و پایدار است که در فرهنگ ما محصول چنین شرایطی با واژه «انسان دارای پشتکار» توصیف می‌شود. یعنی کسی که به نوعی از نگرش مثبت، انگیزه قوی و با ثبات و همچنین قصد نهایی اقدام برای رسیدن به یک هدف خاص را داراست. انگیزه در مفهوم کلی از جمله واژه‌هایی است که به صورت بین رشته‌ای در جامعه‌شناسی و عمدتاً روانشناسی به کار رفته ولی در اینجا، مفهوم انگیزه عموماً در قالب انگیزه پیشرفت مورد توجه می‌باشد. در خصوص انگیزه پیشرفت، ادبیات در خور توجهی فراهم است که قابل رجوع و استفاده می‌باشند (Wigfield 2002; Alderman 2004; Miner 2007). اما مفهوم سازی مک‌کلند و اتکینسون که آن را گرایش عمومی تلاش جهت موفقیت و انتخاب فعالیت‌های مبتنی بر هدف، فعالیت‌های موفقیت یا شکست تعریف کرده‌اند، همچنان قابلیت استناد خود را حفظ کرده است (Slavin 1991, 329).

پشتکار به‌عنوان یک مولفه نسبتاً ثابت از شخصیت تا حدودی متفاوت از انگیزه به انجام کارهای خاص در یک موقعیت ویژه می‌باشد. به طوری که عموماً انگیزه‌های موقتی یا موقعیتی به نحوی از انگیزه‌های ثابت یا شخصیتی متأثرند ولی تفاوت آنها به طور خاص این گونه می‌تواند مطرح شود که انگیزه‌های موقتی و موقعیتی در زمان و مکان خاصی رخ می‌دهند و عمل می‌کنند در حالی که پشتکار دارای پایداری افزونتر بوده و رفتار فرد را در زمانی طولانی‌تر تحت تأثیر قرار می‌دهند.

با عنایت به این که مقاله حاضر در جستجوی انگیزه‌های نسبتاً ثابت تحصیلی در بین دانش‌آموزان است، به نظر می‌رسد که پشتکار تحصیلی^۱ چنین خصلتی را بیشتر در خود دارد. به عبارت دیگر ممکن است یک دانش‌آموز به علت تقویت‌کننده‌های منفی یا مثبت در یک مقطع زمانی خاص انگیزه متفاوتی برای درس خواندن داشته باشد ولی در دراز مدت تقریباً تمایل و پی‌گیری مناسبی به تحصیل و یادگیری را از خود نشان دهد، این نوع از پایداری دراز مدت را می‌توان پشتکار نامید. در این نوشته اگر پشتکار در قالب قصد یا تصمیم (بعد ذهنی) و آمادگی عملی یا تلاش (بعد عملی) در بروز یک رفتار معین برای رسیدن به هدف خاص تعریف شود، در این صورت پشتکار تحصیلی به عنوان قصد و تصمیم برای پیشرفت تحصیلی و آمادگی و تلاش برای رسیدن به این پیشرفت به عنوان هدف مطلوب خواهد بود. البته این مفهوم سازی از پشتکار آن را گاهی با مرزهای نگرش همپوش کرده و حوزه‌های متداخلی را رقم می‌زند. به یک اعتبارشاید بتوان نگرش مثبت را به عنوان مراحل اولیه و بنیادی پشتکار در نظر گرفت که لازمه بوجود آمدن پشتکار در افراد فرض شده، به گونه‌ای که نمی‌توان آنها را از یکدیگر تفکیک کرد.

در این مقاله نگرش به عنوان حلقه پایانی و ذهنی مرتبط با رفتار در نظر گرفته شده که با ترکیب آن با کنش یا اقدام عملی در جهت نیل به هدف، سازه پشتکار شکل می‌یابد. در این مفهوم سازی پشتکار همواره در پس زمینه، نوعی از ارزیابی مثبت مبتنی بر ارزش‌های ذهنی را در خود دارد. لذا موضوع ارزش‌های تحصیلی و انواع آن به عنوان جزئی از این سامانه اهمیت ویژه‌ای خواهد داشت. یعنی چنان چه در کنار متغیرهای دیگر مانند ارزش‌های ابرازی تحصیل، پشتکار متناسب نیز در دانش‌آموز نسبت به تحصیل پدید آید، احتمال توسل به راهبردهای

^۱ - Educational Perseverance

یادگیری عمیق و مداوم افزایش یافته و در نهایت محصول چنین سامانه‌ای دانش‌آموزانی است که احتمال دانش‌آفرینی وی در آینده افزایش می‌یابد.

طولانی‌بودن فرایند دانش‌اندوزی و نیاز به تقویت مداوم پشتکار تحصیلی در دانش‌آموخته‌هایی که سال‌های متمادی زندگی خود را صرف یادگیری کرده‌اند، توجه به متغیرهای دیگری که بتوانند پشتیبان مناسبی برای تدام آن فراهم آورند مطرح می‌کند. در این مقاله سامانه ارزش‌های ابرازی، پشتکارآموزشی و راهبردهای یادگیری به عنوان مبنایی در نظر گرفته شده است که می‌تواند انگیزه پیوسته آموزش و یادگیری عمیق را که به عنوان پایه‌ای مستحکم برای دانش‌آفرینی فراهم آورد. سامانه مورد بحث با روابط بین سه متغیر «ارزش‌های آموزشی»، «راهبردهای یادگیری» و «پشتکار آموزشی» شکل گرفته و به عنوان یک سازه پیچیده و با عناصر در هم تنیده بر احتمال دانش‌آفرینی دانش‌آموزان در بزرگسالی موثر خواهد بود. مدل تحلیلی که در پی می‌آید، ترسیم‌کننده روابط خطی درون سامانه‌ای برای متغیرهای پیش‌گفته از یک سو، و روابط برون سامانه‌ای با جامعه‌پذیری آموزشی و تولید دانش می‌باشد.

همانگونه که در مدل ملاحظه می‌شود جامعه‌پذیری آموزشی به عنوان متغیر مستقل بر سامانه پیش‌گفته تاثیر گذار می‌باشد، اما خود نیز از آن متاثر است. در این صورت نوعی رابطه متعامل بین آنها مفروض است، بدین معنی که جامعه‌پذیری به عنوان یک فرایند در طول نسل محقق می‌شود و در طول این زمان از رفتارها و نظام شخصیتی ایجاد شده برای کنشگر نیز متاثر می‌باشد. به عنوان مثال چنانچه نوع خاصی از جامعه‌پذیری آموزشی، موجب شکل‌گیری ارزشهای ابرازی به همراه راهبردهای ژرفانگر و پشتکارآموزشی متناسب در دانش‌آموز گردد، احتمال شکل‌گیری روابط اجتماعی او با افرادی که اشتراک در حوزه علایق دارند فزونی یافته و این امر جامعه‌پذیری آموزشی تقویت‌کننده را توسعه می‌دهد. با پدید آمدن چنین ساختاری احتمال تلاش مادام‌العمر برای پاسخ به پرسشهای ذهن جستجوگر افزایش یافته و در صورت تحقق سایر شرایط، شانس دانش‌آفرینی در آینده برای دانش‌آموز امروز بیشتر می‌شود. در این مدل عوامل موجود ولی آزمون نشده در قالب متغیرهای خارج از مدل که گاه از آنها با نام «متغیر خطا»^۱ یا مزاحم اسم برده شده (شوماخر ۱۳۸۸) و می‌توانند مهم نیز باشند با نمادهای x_{1-n} نشان داده شده‌اند. این گونه از متغیرها توضیح دهنده علل و عواملی هستند که در مدل

^۱ - Error Variable

۳. روش شناسی

روابط یک سویه متغیرهای درون سامانه ای در این پژوهش با استفاده از مصاحبه نظامند، مورد سنجش قرار گرفته اند. فرضیه های پژوهش که از چارچوب نظری زائیده شده اند به شرح ذیل و در قالب فرضیات دو متغیره صورت بندی شده اند.

□ ارزش های آموزشی بر راهبردهای یادگیری تاثیر دارند.

□ بین راهبردهای یادگیری و پشتکار آموزشی رابطه وجود دارد.

□ بین ارزش های آموزشی و پشتکار آموزشی رابطه وجود دارد.

برای سنجش ارزش های آموزشی در بُعد «ارزش ابزاری تحصیلی» با سود بردن از معرفیهایی مانند «لذت بخش بودن نمره در مقابل فهم عمیق مفاهیم درسی»، «مکفی دانستن کتب درسی برای برای پیشرفت»، «خواندن فقط برای امتحان»، «ارزیابی از تحصیل به عنوان وسیله ای برای کسب مدرک»، «مطلوبیت درس به عنوان وسیله رسیدن به زندگی راحت»، «مطلوبیت تحصیل به عنوان وسیله رسیدن به اهداف مادی» تعریف عملیاتی شد. «ارزش ابزاری» به عنوان دومین بُعد از ارزش های آموزشی نیز در قالب معرفیهایی که در پی می آیند برای سنجش در قالب گویه های لیکرتی آماده شد: «ادامه تحصیل به دلایل غیرمادی»، «تمایل به فهم دروس به جای حفظ کردن»، «تمایل به رشته های تحصیلی مورد علاقه به جای رشته های پولساز»، «تمایل به رشته های تحصیلی مورد علاقه به جای رشته های پولساز»، «درس خواندن برای یادگیری در مقابل کسب مدرک»، «ادامه تحصیل به علت علایق درونی»، «لذت بردن از فهم دروس به جای نمره بالا».

به منظور مطالعه راهبردهای یادگیری معرفیهایی مربوط به هریک از ابعاد دوگانه آن تحت عناوین «راهبردهای ژرف نگر» و «راهبردهای سطح نگر» مطابق روال متداول تعریف عملیاتی در پژوهشهای کمی اجتماعی تدوین و پس از طی مراحل مربوط به طراحی و ساخت ابزارهای سنجش به گویه هایی از نوع برش قطبین تبدیل و مورد آزمون قرار گرفت. طیف برش قطبین یا طیف تفاوت معنا در سال ۱۹۵۷ توسط اسکود و همکارانش به صورت قطبهای متضاد از واژه ها مانند صفات فعال/ غیرفعال، ارائه گردید که در قالب آن صفات دو قطبی یاد شده به پاسخگو نشان داده شده و از وی خواسته می شد که با در نظر گرفتن یک محرک یا موضوع مانند «مادر» نسبت آن را به صفات بر روی یک درجه ۷ قسمتی بیان کند. که ظاهراً با تداعی معانی بین

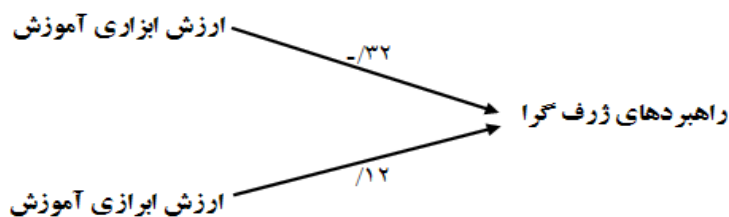
محرك و صفات، جواب پاسخگویان شكل می گرفت: (Baker 1988, 379). البته در این پژوهش تغییراتی شكل اولیه طیف اعمال شد، مثلا به جای درجات هفت قسمتی از درجات پنج قسمتی بین دو قطب استفاده شد و همچنین به جای استفاده از صفات متضاد، گویه هایی در دو طرف طیف نوشته شد که به صورت مستقیم پاسخگو را در موقعیت مورد نظر برای سنجش معرفهای متغیر راهبردهای یادگیری قرار می داد (رفیع پور ۱۳۷۲، ۴۵ و Baker 1988, 381). در جدول زیر معرف های راهبردهای یادگیری به تفکیک دو پیش گفته درج شده است.

معرفهای راهبرد ژرف نگر	معرفهای راهبرد سطح نگر
ارز یابی از موفقیت در قالب: بهبود، پیشرفت، ابتکار، استاد شدن و خلاقیت	ارز یابی از موفقیت در قالب: نمرات بالا، عملکردتحصیلی بالا در مقایسه با دیگران، موفقیت در همهزمینهها و اجتناب از شکست در همهزمینهها
درس خواندن برای: رشد قابلیتهای فردی، یادگیری عمیق	درس خواندن برای: ایجاد سلسله مراتب در عملکرد تحصیلی
تلاش برای: رضای درونی و شخصی	تلاش برای: نمایش مقام فردی
معیار های ارزیابی: ضوابط خود بنیاد، اسناد تعریف شده فردی	معیار های ارزیابی: هنجارها، مقایسههای اجتماعی
ارزیابی از اشتباه و شکست: بخشی از فرایند رشد	ارزیابی از اشتباه و شکست: ناکامی، و دلیلی بر فقدان توانایی
تعریف توانایی به عنوان: قابلیت رشد مبتنی بر تلاش	تعریف توانایی به عنوان: قابلیت اخذ شده از دیگران

پشتکار آموزشی نیز در ابعاد «تمایل عاطفی»، «آمادگی» و «تصمیم و اقدام برای پیشرفت تحصیلی» تعریف عملیاتی شده و آماده سنجش گردید. با تعیین ابعاد مختلف هر متغیر و معرفهای آنها، گویهها و پرسشها مبتنی بر آنها تنظیم گردید. بدین ترتیب بعد از تدوین تمامی پرسشها و گویهها، پرسشنامه نهائی آماده و پس از تست اولیه، مقدمات جمع آوری اطلاعات از طریق مصاحبه فراهم شد. در ادامه از بین دانش آموزان دختر سال سوم دبیرستانهای شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۰ تعداد ۶۰۰ دانش آموز به صورت نمونه گیری چند مرحله ای در ۵ منطقه آموزشی و از ۳۰ دبیرستان عادی و غیر انتفاعی به صورت تصادفی انتخاب شدند.

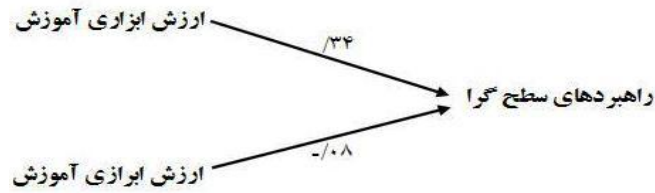
۴. یافته ها

همانگونه که تاکنون مطرح شد، ارزش های آموزشی در دو متغیر زیر مجموعه آن یعنی ارزشهای ابزاری و ارزشهای ابرازی آموزش مفهوم سازی شدند. ارزشهای ابزاری تحصیل بیشتر خصلت عقلانی، وسیله گونه و بیرونی دارند و در مقابل، ارزشهای ابرازی عمدتاً عاطفی، درونی و هدف گونه می باشند. در این پژوهش، محاسبه ضریب مسیر برای روابط بین ارزشهای ابزاری و ارزشهای ابرازی تحصیل با راهبردهای ژرف گرا، چگونگی روابط را در قالب شکل بعد ترسیم نمود.



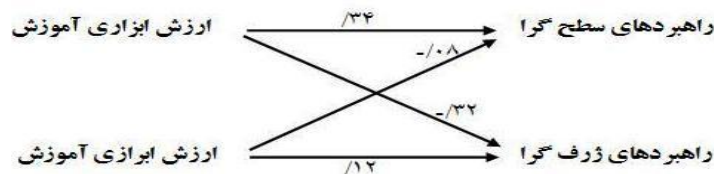
نمودار ۳. روابط ارزشها با راهبردهای ژرف گرا

ضریب مسیر برای تاثیر ارزش ابزاری آموزش بر استفاده از راهبردهای ژرف گرا در بین دانش آموزان، نشان می دهد که به میزان افزایش هر واحد ارزش ابزاری تحصیل در دانش آموزان، معادل ۳۲ صدم واحد استفاده از راهبردهای ژرف گرا در بین آنان کاهش می یابد. این رقم توضیح دهنده تاثیر منفی نسبتاً قابل توجه ارزشهای ابزاری بر گزینش راهبردهای ژرف گرا می باشد. در مقابل به میزانی که ارزشهای تحصیلی در فرد به سوی ارزش ابزاری میل می کند ۱۲ صدم افزایش را در راهبردهای یادگیری ژرف گرا در وی شاهد هستیم. این یافته به عنوان یکی از شواهد تایید کننده برای اولین فرضیه پژوهش می باشد که البته علاوه بر تایید رابطه بین متغیر ارزش تحصیلی و راهبرد های یادگیری، چگونگی تاثیر را نیز به صورت دقیقتری مشخص می کند. یعنی توضیح دهنده تاثیر مثبت ارزش ابزاری آموزش و در عین حال تاثیر منفی ارزش ابزاری تحصیل بر گزینش راهبردهای ژرف گرا است. اما همانگونه که در مدل علی توضیح دهنده روابط درون سامانه ای بین ارزشها، راهبردها و پشتکار آموزشی نشان داده شد، نوع دیگری از روابط بین ارزشهای ابزاری و ابرازی تحصیل با راهبردهای سطح گرا نیز قابل تصور می باشد که در یافته زیر منعکس شده است.



نمودار ۴. گونه دیگر ارتباط ارزشها با راهبردهای سطح گرا

تحلیل مسیر فوق گویای تأثیر مثبت ارزش ابزاری آموزش بر راهبردهای سطح گرا و همچنین تأثیر ضعیف ولی منفی ارزش ابزاری آموزش بر راهبردهای پیش گفته است. به عبارت دیگر نتایج حاصل از پژوهش ضمن تأیید بخش دیگری از فرضیه اول، توضیح می‌دهد که هر گاه تحصیل برای دانش‌آموزان واجد ارزش ابزاری است با شدت ۳۴ صدم این افراد در زمان یادگیری و تلاش برای آموزش، به سمت راهبردهای سطح گرا حرکت می‌کنند. یعنی داشتن ارزش ابزاری تحصیل در دانش‌آموزان آنها را بیشتر به سوی یادگیری‌های سطح گرا هدایت می‌کند، در سوی دیگر اما، دانش‌آموزان دارنده ارزش ابزاری آموزش، تمایلی به استفاده از راهبردهای سطح ندارند. به سخن دیگر تا حدودی (در حد ۸ صدم) شکل‌گیری ارزش‌های ابزاری تحصیل در آنها، موجب کاهش استفاده از راهبردهای سطح گرا توسط ایشان می‌شود. با ترکیب دو مدل تحلیل مسیر پیش گفته، مدل ترکیبی زیر حاصل می‌شود که به صورت واضحتری گویای روابط بین چهار متغیر مطرح شده در سامانه ارزش‌ها، راهبردها و پشتکار آموزشی (دیاگرام شماره یک) است.

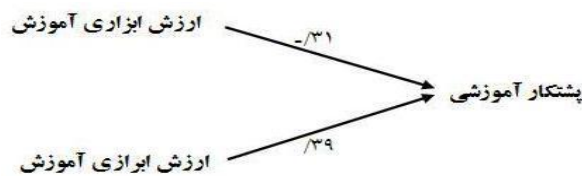


نمودار ۵. روابط بین ۴ متغیر یاد شده

مدل تحلیل مسیر فوق در تصویری واحد، نشان دهنده تأثیرات مثبت و منفی انواع ارزش‌های ابزاری و ابزاری تحصیل بر راهبردهای دوگانه یادگیری است. خواندیم که ساز و کارهای برگزیده توسط دانش‌آموزان به منظور نیل به افزایش عملکرد تحصیلی خود، به مرور به شکل راهبردهای مشخص درهم آمیخته و تبدیل به جزء نسبتاً پایداری از نظام شخصیتی آنها می‌شود. این استراتژی‌ها در قالب راهبرد ژرف گرا که عمدتاً معطوف به فرایندهای ادراکی عمیق

مانند تأمل در مواد درسی و آیتم‌های آموزشی، مقایسه آن با آموخته‌های پیشین، جستجوی سازو کارهای مبتنی بر حل مسأله با استفاده از توانایی های خود دانش آموز، پی‌گیری روش‌های خلاقانه و امثال آن می‌باشد، در مقابل راهبردهای سطح‌گرا معطوف به پرسش‌های فوری از دیگران، به خاطر سپردن روزانه، گریز از تفکر و تأمل عمیق در مواد و موضوعات درسی، سازو کارهای مبتنی بر افزایش نمرات در قیاس با دیگران و امثال آن است.

در مدل تحلیل مسیر فوق، ملاحظه می‌شود که به میزان نهادینه شدن ارزش‌های ابزاری که در آن فرد تحصیل را به عنوان نوعی ابزار برای رسیدن به اهداف دیگر تفسیر می‌کند، از استراتژی‌های یادگیری ژرف‌گرا دوری کرده و گزینش‌های خود را بیشتر به راهبردهای سطح‌گرا در یادگیری معطوف می‌کند. در مقابل دانش‌آموزانی که ارزش ابزاری مبنای تفسیر آنان از تحصیل است، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای ژرف‌گرا دارند تا راهبردهای سطح‌گرا. در فرضیه سوم پژوهش، رابطه بین ارزش‌های آموزشی و پشتکار آموزشی، پیش‌بینی شده بود. براساس چارچوب نظری مطرح شده، تولید دانش، نیازمند سامانه ذهنی و شخصیتی متناسب در بین آموزندگان دانش می‌باشد، چرا که تلاش‌های آموزشی مادام‌العمر به عنوان ویژگی بارز دانشمندان و دانش‌آفرینان می‌بایست در دانش‌آموزان نهادینه شده و انگیزه پایداری برای آن داشته باشند. این سامانه در قالب پشتکار آموزشی تعریف شده که رابطه آن با ارزش‌های دوگانه ابزاری و ابزاری تحصیل در تحلیل مسیر زیر به آزمون گذاشته شده است.

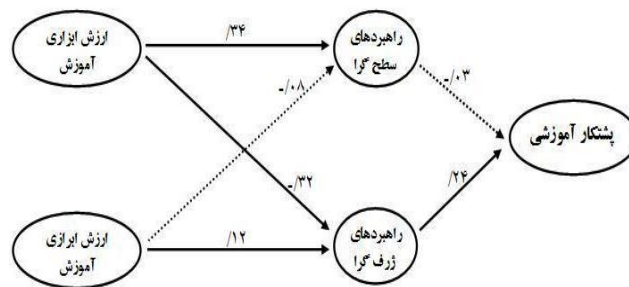


نمودار ۶. روابط بین ارزشها و پشتکار آموزشی

ضرایب مسیر فوق ضمن تأیید فرضیه سوم مبنی بر وجود رابطه بین ارزش‌های آموزشی با پشتکار آموزشی، توضیحات دقیقتری همانند موارد پیشین، عرضه می‌کند. یافته فوق حکایت از آن دارد که داشتن ارزش‌های تحصیلی از نوع ابزاری با شدت ۳۱ صدم منفی بر پشتکار تحصیلی موثر است. در سوی دیگر اما، ارزش‌های آموزشی از نوع ابزاری با شدت ۳۹ صدم موجب افزایش پشتکار آموزشی می‌شود. یافته فوق با وضوح قابل تأملی، نشانگر، تأثیرات

مستقیم اما متفاوت ارزش‌های ابزاری و ابرازی تحصیل بر پشتکار آموزشی است، پشتکاری که در این پژوهش به ویژگی‌های شخصیتی از نوع نگرش مثبت و انگیزه قوی و با ثبات نسبت به تحصیل و همچنین قصد نهایی اقدام برای رسیدن به تحصیلات افزونتر و یادگیری بیشتر اطلاق شده است. ضرایب تحلیل مسیر نشانگر آن است که هر گاه یک واحد به ارزش ابزاری تحصیل در نزد دانش‌آموزان افزوده شود، قریب چهل صدم بر قصد و تصمیم و آمادگی عملی یا تلاش ایشان در مسیر آموزش دانش افزوده می‌شود. اما تأثیر ارزش ابزاری آموزش بر پشتکار تحصیلی با مفهوم‌سازی فوق، نه تنها مثبت نبوده، بلکه منفی است، یعنی به میزان هر واحد که ارزش ابزاری تحصیل در دانش‌آموزان ارتقاء می‌یابد، قریب سی صدم واحد از پشتکار آنها کاسته می‌شود. در نتیجه چنانچه هر نظام آموزشی بخواهد پشتکار مذکور را ارتقاء دهد تا بدین وسیله زمینه پرورش دانشمندان فردا را هموار سازد، می‌بایست بر توسعه و تعمیق ارزش‌های ابزاری تحصیل اهتمام ویژه داشته باشد. چنین هدف مهمی جز از مسیر پر اهمیت جامعه‌پذیری آموزشی دانش‌آفرین نمی‌گذرد که البته تامل خاص خود را می‌طلبد و شایسته است پژوهشگران و اندیشمندان حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به این فرایند و چگونگی آن توجه ویژه مبذول دارند.

مدل‌های مسیری که تاکنون به آنها پرداخته شد، در یک مدل کلی که روابط بین متغیرهای عمده متعامل در درون سامانه ارزش‌ها، راهبردها و پشتکار آموزشی را به صورت یکجا نشان بدهد، در دیارگرام زیر جمع شده است. این دیارگرام به صورت یکپارچه در برگزیده روابط سببی بین متغیرها است که به صورت کلی چگونگی عمل سامانه مذکور را بر حسب شواهد جمع‌آوری شده به نمایش می‌گذارد.



نمودار ۷. روابط سببی بین متغیرهای پژوهش

۵. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بدون دست یازیدن به سطح بایسته‌ای از دانش و سازوکارهای تولید آن هیچ ملتی نمی‌تواند در جهان پر شتاب و به شدت رقابتی کنونی به سر منزل مقصود برسد. تولید دانش نیز از زاویه دید منطقی نمی‌تواند از آموزش جدا باشد بنابراین رابطه بین دانش آفرینی و جامعه‌پذیری آموزشی موضوع مقاله حاضر است که از آن پژوهشی مرتبط ناشی شده است. در این پژوهش بخشی از صورت‌بندی اولیه روابط بین متغیرها، برگرفته از نظریه‌ای که توسط پژوهشگر به صورت اولیه مطرح شده و مورد آزمون قرار گرفته است. چارچوب نظری یاد شده بر پایه این مساله بنا گذاشته شده، که از خیل تحصیلکرده‌ها و متخصصین تنها تعداد اندکی در شرایط خاص ممکن است آفریننده دانش باشند. در این حال بسیاری از آنان تنها حاملان و یا کاربران دانش و فن محسوب می‌شوند و لذا پرسش اصلی بدینسان مطرح شد که چگونه آن تعداد اندک پا به عرصه تولید دانش می‌گذارند؟ می‌دانیم که یادگیری سطحی، رقابتی و عدم ثبات در انگیزه یادگیرندگان همواره از دغدغه‌های صاحب نظران و کارشناسان حوزه آموزش کشور بوده است. این در حالی است ما کمتر شاهد پاسخی علمی به چرایی، چگونگی و راه‌های برون رفت از این مشکل بوده ایم. این پژوهش و مقاله حاصل از آن پاسخ را در فرایند جامعه‌پذیری آموزشی جستجو می‌کند، فرایندی که طی آن مبتنی بر مجموعه‌ای از زیرساخت‌های فرد و جامعه‌بنیان، دانش آموزان آماده می‌شوند تا به دانش‌آفرینان فردا تبدیل شوند.

به منظور توضیح مراحل تأثیر گذار بر آفرینش دانش، تلاش شد تا در مدل تحلیلی - نظری (دیاگرام شماره یک)، سه قسمت از همدیگر تفکیک شوند، یعنی «فرایند جامعه‌پذیری آموزشی»، «سامانه ارزش‌ها، راهبردها و پشتکار آموزشی» و نهایتاً آفرینش دانش. نتایج حاصل از تعامل دو بخش اول که چیزی جز آفرینش دانش (یعنی بخش سوم) در زمان بلوغ فکری و علمی نمی‌باشد. شواهد تجربی این پژوهش عمدتاً بر بخش میانی یا سامانه پیش گفته متمرکز شده و برای تشریح روابط بین سه قسمت یاد شده در قالب یک صورت‌بندی آگزیوماتیک به توضیحی منطقی و نظری بسنده شده است.

اما آزمون بخش میانی شامل سامانه پیش گفته با عناصر و روابط درون آن، طی این پژوهش به فرجام رسیده است. همانگونه که در دیاگرام شماره شش ملاحظه می‌شود، در بین متغیرهای درون سامانه، ارزش ابرازی تحصیل نقش مهمی در شکل‌گیری پشتکار آموزشی دارد. در مقابل

ارزش ابزاری نیز تأثیر منفی بر پشتکار را نشان می‌دهد. این روابط در قالب دیاگرام شماره هفت از زاویه متغیرهای بینابینی دیگری مانند راهبردهای دوگانه سطح‌گر و ژرف‌گرای یادگیری با پشتکار آموزشی نشان داده شده است. سرجمع چنین روابطی حکایت از آن دارد که با تقویت ارزش ابزاری تحصیل در دانش‌آموزان که خود محصول جامعه‌پذیری آموزشی ویژه‌ای است که از خانواده و بویژه مدرسه ناشی می‌شود، راهبردهای یادگیری بیشتر به سمت ژرفانگری به پیش می‌رود. در مقابل نیز با رشد و توسعه ارزش‌های ابزاری تحصیل، دانش‌آموز کمتر راهبردهای ژرفانگر در یادگیری را پیشه کرده و بیشتر به سوی راهبردهای مخالف، یعنی استراتژیهای سطح‌گرا روی می‌آورد. محصول این شرایط تقویت نظام شخصیتی واجد پشتکار آموزشی برای دارندگان ارزش ابزاری و فاقد یا کاهش پشتکار آموزشی (با مفهوم‌سازی خاص مطرح شده در این مقاله) برای دانش‌آموزان دارای ارزش ابزاری و راهبرد سطح‌گرا است. پشتکاری که تصور می‌شود با مشارکت متغیرهای عمده دیگر مانند ارزشها آموزشی و راهبردهای یادگیری سامانه‌ای را رقم می‌زند که پیش‌نیاز تبدیل دانش‌آموز امروز به دانش‌آفرین فردا باشد. به سخن دیگر چنانچه یادگیرندگان در سطوح مختلف از دبستان تا دانشگاه، آموزش و تحصیل را مبتنی بر ارزشی اظهاری مورد توجه قرار دهند، که ناشی از منشا درونی، عاطفی و هدف‌گونه، همراه با یادگیری عمیق و با ثبات باشد، می‌توانند عملکرد تحصیلی پر مایه داشته باشند. این پرمایگی به همراه نظام شخصیتی جستجوگر و با انگیزه پایدار، موجبات دانش‌آفرینی آنان در آینده را فراهم می‌آورد.

۶. منابع

- بانکی، فرزین و کارل رته . بی تا. روشهای تحقیق در تعلیم و تربیت. ترجمه سید حسین میرلوحی و احمد علی حیدری. ۱۳۷۱. تهران: دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش.
- چلبی مسعود. ۱۳۷۵. جامعه‌شناسی نظم. تهران: نشرنی.
- رفیع پور، فرامرز. ۱۳۷۲. سنجش گرایش روستائیان نسبت به جهاد سازندگی. تهران: مرکز تحقیقات و بررسی مسائل روستایی، وزارت جهاد سازندگی.
- سالیز، ادواد و گری جونز. بی تا. مدیریت دانش. ترجمه محمد رضا آهنچیان و رضوان حسین قلی‌زاده. ۱۳۷۸. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- سیف، علی اکبر. ۱۳۸۲. روانشناسی پرورشی. تهران: آگاه.

شوماخر، رندال و لومکس، ریچارد. بی تا. *مقدمه ای بر مدل سازی معادله ساختاری*. ترجمه وحید قاسمی. ۱۳۸۸. تهران: انتشارات جامعه شناسان.

- Alderman M. Kay. 2004. *Motivation for Achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Anderman, Eric M. and Martin L. Maehr, 1994. Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, Vol. 64, No2, PP. 287 - 309.
- Baker, Therese L. 1988. *Doing Social Research*. Mc Grow - Hill Book Co., Singapore.
- Davenport, Thomas H. and Laurence Prusak. 1998. *Working knowledge*. Boston, MA: Harvard Business school Press.
- Duric, Ladislav. 1989. *Essentials of educational psychology*. London: Jessica Kingsley publishers.
- Hoult, Ford Thomas. 1977. *Dictionary of Modern Sociology*. New Jersey: Little Field, Adams.
- Karabel, Jerome and A. H. Halsey. 1977. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Kirby, Mark. 1999. *Stratification and Differentiation*. London: Mac Millan Press.
- Miner B., John. 2007. *Organizational Behavior: From Theory to Practice*. New York: M. E. Sharpe Inc.
- Nonaka, Ikujiro. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1).
- Nonaka, Ikujiro and Hirotaka Takeuchi. 1995. *The Knowledge - Creation Company*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, Ikujiro and Hirotaka Takeuchi. 2004. Knowledge Creation and Dialectics. In: H. Takeuchi & I. Nonaka (Eds), *Hitotsubashi and knowledge management* (pp. 1-27). Singapore: Wiley.
- Piaget, J. 1969. *The mechanisms of perception*. London: Rutledge & kegan Paul.
- Slavin, R. E. 1994. *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schwartz S.H. and Gulit S. 2000. Value Consensus and Importance. *Journal of Cross cultural Psychology*. Vol. 31.
- Wigfield, Allan and Jacquelynne S. Eccles. 2002. *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.