



Conceptualization of "Captivity in the Trap of Knowledge" in Primary Teachers

M. Namdari Pejman^{*1}, F. Edvay²

1. Department of Educational Administration, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran
0009000182743542 (Corresponding Author)

2. M.A. in Educational Administration, Ministry of Education, Tehran, Iran, 000900026226942X

ABSTRACT

Background and Objectives: A teacher's beliefs about his knowledge, skill and attitude is one of the phenomena that researchers are concerned about. If these beliefs are formed incorrectly, they might result in the "captivity in trap of knowledge". The formation and intensification of the "captivity in trap of knowledge" among teachers, especially elementary school teachers, can have an irreparable effect on the quality of students' learning and teachers' teaching in schools. **Methods:** The current research was conducted with the aim of describing the nature of the phenomenon of the "captivity in the trap of knowledge" in the teaching process and its results, causes of its formation, and its messages. The research method was qualitative in terms of approach and phenomenological in terms of method. In order to obtain information, the network sampling method was used until reaching the theoretical saturation limit. For this purpose, 18 managers, teachers and elites were subjected to semi-structured interviews. Content analysis of the interviews and Colaizzi's seven-step method were used for data analysis. **Findings:** After the coding process, topics related to the characteristics (behavioral, verbal/speech, mental and educational), factors and conditions (individual, environmental, economic, planning and policies) and consequences (student, teacher and organization) of the "captivity in the trap of knowledge" were extracted. **Conclusion:** Identifying of the conditions, factors and contexts of formation, which directly and indirectly affect the direction of such behaviors, and planning for the prevention and correction of such knowledge and perception is one of the necessities of the education system. Knowing this important construct is essential in the type of teacher training as well as their maintenance and promotion.

Keywords:

. Captivity in Trap of Knowledge
. Teacher Cognition
. Cognitive Coordination
. Professional Stagnation
. Teacher Excellence

Authors:

1. m.namdari@cfu.ac.ir
2. farshidedvay60@gmail.com

Citation (APA): Namdari Pejman. M. Edvay. F. (2023). Conceptualization of "Captivity in the Trap of Knowledge" in Primary Teachers. *The Journal of Teacher's Professional Development*, 9(2), 1-21.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15693.1595> 

Received: 2024/01/21

Revised: 2024/08/20

Accepted: 2024/09/20

Published online: 2024/06/21



Publisher: Farhangian University
© The Author(s).

Article type: Research Article

[/https://tpdevelopment.cfu.ac.ir](https://tpdevelopment.cfu.ac.ir)



فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم

شاپا الکترونیکی: ۲۴۷۶-۵۶۱۹

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۵۶۰۰



مفهوم‌پردازی «اسارت در دام دانش» در معلمان ابتدایی

مهدی نامداری پژمان^۱، فرشید ادوای^۲

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، 0009000182743542 (نویسنده مسئول)

۲. کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، تهران، ایران، 000900026226942X

چکیده

پیشینه و اهداف: باورهای معلم نسبت به دانش، مهارت و نگرش خود، یکی از پدیده‌های موردتوجه تربیت‌پژوهان است که اگر درست شکل نگیرد، منجر به پدیده‌هایی مانند «اسارت در دام دانش» می‌شود. شکل‌گیری و تشدید «اسارت در دام دانش» در بین معلمان، بویژه معلمان دوره ابتدایی، می‌تواند اثرات جبران‌ناپذیری بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و یاددهی معلمان در مدارس داشته باشد. پژوهش حاضر با هدف توصیف ماهیت پدیده «اسارت در دام دانش» در فرایند یاددهی و یادگیری، علل شکل‌گیری و پیامدهای آن انجام شد. روش‌ها: روش پژوهش از نظر رویکرد، کیفی و از نظر روش، از نوع پدیدارشناسی بود. به منظور دست‌یابی به اطلاعات، از روش نمونه‌گیری شبکه‌ای، تا رسیدن به حد اشباع نظری، استفاده شد. به همین منظور، ۱۸ نفر از مدیران، معلمان و خبرگان مورد مصاحبه نیمه‌ساختاریافته قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلازی و تحلیل محتوای متون مصاحبه‌ها انجام شد. یافته‌ها: پس از فرایند کدگذاری، مضامین مرتبط به ویژگی‌ها (رفتاری، کلامی/گفتاری، ذهنی و آموزشی)، عوامل و شرایط (فردی، محیطی، اقتصادی، برنامه‌ریزی و سیاستگذاری‌ها) و پیامدها (دانش‌آموز، معلم و سازمانی) «اسارت در دام دانش» استخراج شد. نتیجه‌گیری: شرایط، عوامل و زمینه‌های شکل‌گیری، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر جهت‌دهی چنین رفتارهایی، اثرگذار است. شناسایی این عوامل و برنامه‌ریزی جهت پیش‌گیری و اصلاح چنین شناخت و برداشتی، از ضروریات نظام آموزش و پرورش است. شناخت این سازه مهم، در نوع تربیت معلمان و نیز نگهداشت و ارتقای ایشان امری ضروری است.

واژه‌های کلیدی:

- اسارت در دام دانش
- شناخت معلم
- هماهنگی شناختی
- سکون حرفه‌ای
- تعالی معلم

نویسندگان:

1. m.namdari@cfu.ac.ir

2. farshidedvay60@gmail.com

استناد به این مقاله: نامداری پژمان، مهدی و ادوای، فرشید. (۱۴۰۳). مفهوم‌پردازی «اسارت در دام دانش» در معلمان ابتدایی. توسعه حرفه‌ای معلم، ۹(۲)، ۱-۲۱.

DOI:10.48310/tpd.2024.15693.1595

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۴/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۳۰



نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

ادراک و باور معلم نسبت به عمل حرفه‌ای خود، یکی از عوامل مهم موفقیت یا شکست نتایج تلاش‌های اوست (Century, 2023). نظام آموزش و پرورش مأموریت خطیر آماده‌سازی نسل جوان برای زندگی در قرن جدید و آموزش مهارت‌های زندگی در ابعاد مختلف را عهده‌دار است. تعلیم و تربیت فرزندان، به معلمانی باانگیزه و کارآمد نیاز دارد (Taghipour et al, 2016). از آنجاکه یکی از منابع اصلی حرفه مربیان را معرفت (دانش) تشکیل می‌دهد، لذا معرفت‌شناسی^۱ یا نظریه دانش و معرفت^۲، در شناخت آموزش و پرورش و دستیابی به اهداف، نقشی اساسی دارد (Seraji & Khodarahmi, 2014).

معرفت‌شناسی یکی از قلمروهای فلسفه است که به واکاوی باورها و انگیزه‌های افراد درباره نحوه یادگیری، اعتبار و ارزش، ملاک‌ها و محدودیت‌های دانش می‌پردازد. باورها، ساختارهای ذهنی بین دو حوزه شناختی و عاطفی قرار دارند (Awofala & Sopekan, 2020) و آگاهانه یا ناخودآگاهانه بر رفتار و عملکرد افراد تأثیر می‌گذارند (Alvarez, 2023; Rupnow, 2019; Syamsuri & Bahtiar, 2023). آن‌ها طی دوره‌های طولانی‌مدت و سال‌های تحصیل دانش‌آموزان شکل می‌گیرند (Awofala & Sopekan, 2020). باورهای مثبت، فرایند یاددهی-یادگیری را برای دانش‌آموزان لذت‌بخش‌تر می‌کند و به آن‌ها انگیزه و اعتماد به نفس برای یادگیری می‌دهد (Hesam, 2011) اما برعکس، باورهای منفی، این فرایند را مختل می‌نماید و انگیزه دانش‌آموزان را سلب می‌کند؛ همین امر موجب می‌شود تا دانش‌آموزان زمانی که موفق نمی‌شوند مسائل ریاضی را حل کنند، دچار احساس یأس و شکست شوند (Shabani & Yaftian, 2021).

در حالی که باورها گزاره‌هایی صادق هستند، فایز و همکاران (Fives et al, 2019) تأکید دارند باورهای معلمان به گزاره‌های مربوط به شیوه‌های تدریس اشاره دارد. باورهای معلم به‌صورت مفروضاتی مانند نگرش‌ها، ارزش‌ها، مفروضات، تصاویر، صفحه‌های شهودی، (پیش) تصورات، سبک‌های تدریس شخصی و نظریه‌های مذهبی مبتنی بر تاریخ شخصی، تنظیم شده است. به نظر می‌رسد باورهای معلم با ظهور دیدگاه‌های شناختی از آموزش و پرورش پدید آمده است. گزارش‌های اولیه از باورهای معلم، بر دانش، شناخت و باورهای معلم تمرکز داشتند؛ این گزارش‌ها تمرکز زیادی بر نقش متقابل باورهای معلم و آموزش معلم دارند؛ یعنی آموزش، نه‌تنها به رشد باورها کمک می‌کند، بلکه توجه معلمان آینده بر اساس باورهای از قبل موجود آنها هدایت می‌شود (Chen & Abdullah, 2022).

استفاده پیاپی از واژه شناخت در بافتارهای گوناگون، این تصور را به وجود آورده است که درک یکسانی از این واژه وجود دارد (Gashmardi, 2017). در تعریف شناخت، روان‌شناسان، مفهوم

1. Epistemology
2. Knowledge theory

محوری فرایند را استفاده و تکرار می‌کنند. شناخت در روانشناسی به فرایندهایی اشاره دارد که حاصل ذهن آدمی است و به «دانستن» منجر می‌شود. این فرایندها شامل یادآوری، ارتباط دادن، طبقه‌بندی کردن، نمادسازی، تجسم یا تصور، حل مسئله، تخیل و رؤیاپردازی می‌شود (Mohseni, 2022). مفهوم فرایند در خود، مفاهیمی مانند تغییر، تلاش، شدن و خلاقیت در فعالیت یادگیری را دارد (Gashmardi, 2017). این فرایندها در افراد مختلف متفاوت است و منجر به سبک‌های شناختی یا یادگیری متفاوت می‌شود. در فرایند یاددهی-یادگیری می‌توان شبکه‌ای از روابط بین سبک‌های شناختی ترسیم کرد که مهم‌ترین آن معلم-دانش‌آموز است. عدم هم‌خوانی این سبک‌ها موجب می‌شود که در فرایند یاددهی-یادگیری اختلال به وجود آید (Riazi et al, 2018) و می‌توان این پدیده را تحت عنوان «نظریه ناهماهنگی شناختی»^۱ تبیین کرد.

این نظریه، که اولین بار توسط فستینگر (Festinger, 1957) ارائه شد؛ یکی از اثرگذارترین نظریه‌های روان‌شناسی است که از زمان ارائه، نقش مهمی در درک مسائل شناختی داشته است (Kroesen, Handy & Chorus, 2017). مفروضه زیربنایی این نظریه این است که انسان همواره برای انسجام درونی بین عقاید، نگرش‌ها و ارزش‌های خود تلاش می‌کند. به عبارت دیگر، نوعی سابق به سوی هماهنگی بین شناخت‌ها وجود دارد. از طرف دیگر وجود نوعی عدم انسجام و ناهم‌خوانی به میزان کافی بین دو شناخت، موجب حالت انگیزشی آزارنده‌ای به نام «ناهماهنگی شناختی» می‌شود که فرد را وادار می‌دارد تا ناهم‌خوانی بین شناخت‌هایش را کاهش دهد (Tueanrat & Alamanos, 2023).

یکی از مؤلفه‌های شناخت معلمان، خودراهبری است. هنگامی که معلمان در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و مشارکت‌جویانه برای یادگیری به‌منظور آمادگی حضور برای کلاس درس شرکت می‌کنند، مدل‌های دیگری از یادگیری نیز می‌تواند آن‌ها را برای این کار توانمند سازد. یکی از این مدل‌ها یادگیری خودراهبر^۲ است. این مفهوم، از آموزش بزرگسالان نشأت گرفته است. به دلیل مزایای مربوط به یادگیری خودراهبر، محیط‌های آموزشی و سازمانی به‌طور جدی بر اهمیت آن تأکید می‌ورزند و ارزش آن به‌عنوان یک مهارت لازم برای آموزش و کار در قرن بیست و یکم مورد توجه قرار گرفته است (Assareh et al, 2016). با تغییرات سریع و مداوم در علوم، کسب موفقیت به وسیله داشتن مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌ها تضمین نمی‌شود، بلکه به وسیله توانایی افراد در یادگیری از این شرایط و توانایی دنبال کردن یادگیری‌های جدید میسر می‌شود. تولید فزاینده دانش، اطلاعات و پیشرفت فناوری سبب شده است عمر دانش و اطلاعات علمی کوتاه باشد. خودراهبری در یادگیری، فرایندی است که فراگیران با یا بدون کمک دیگران برای تشخیص نیازهای یادگیری، تنظیم اهداف، شناسایی منابع، انتخاب و اجرای طرح‌های لازم و ارزشیابی

1. Cognitive dissonance theory

2. Self-directed learning

پیامدهای یادگیری پیش‌قدم می‌شوند (Virginie & Liesbeth, 2021). بر این اساس، معلمانی که واجد چنین ویژگی‌هایی باشند، همواره در تلاش خواهند بود خود را ارتقا دهند و به تعالی فردی برسند و در صورتی که فاقد چنین شرایطی باشند در دام دانش محدود خود گرفتار خواهند شد. به نظر می‌رسد علت این گونه رفتارها در پدیده‌ای به نام «اسارت در دام دانش»^۱ نهفته باشد. بنا به گفته هیت و هیت (Heath & Heath, 2007) هنگامی که چیزی را می‌دانیم برایمان تصور اینکه ندانستن آن موضوع چگونه خواهد بود، بسیار دشوار است. دانش ما را اسیر می‌کند و چون نمی‌توانیم به آسانی حالت ذهن شنوندگانمان را بازسازی کنیم، اشتراک‌گذاری دانش ما با دیگران دشوار می‌شود. موضوع «اسارت در دام دانش»، بویژه در فرایند یاددهی-یادگیری از اهمیت زیادی برخوردار است و در صورتی که نتوان آن را کنترل کرد، به مهم‌ترین مانع یادگیری تبدیل خواهد شد.

مطالعاتی در زمینه بررسی عوامل زمینه‌ساز شکاف بین دانش و شناخت در بین نمونه‌ای از پزشکان (Hasanvandi et al, 2018) و همچنین بررسی شناخت معلمان ریاضی دوره متوسطه از مثال ریاضی و نحوه به‌کارگیری آن در معرفی یک مفهوم (Reyhani, Bakhshalizadeh & Vasheghani Farahani, 2013) انجام شده است. در زمینه ناهماهنگی شناختی و ارتباط آن با معلمان، نقطه تمرکز این پژوهش‌ها بر خودپنداره بر تعدیل‌کنندگی عزت نفس و بازگشت‌پذیری انتخاب و تغییر نگرش بوده است (Mansouri, Khodapanahi & Heidari, 2012). ساچار، چیز و ریچاردسون (Sachar, Cheese & Richardson, 2019) وجود ادراکات نادرست در بین استادان یکی از کالج‌های آمریکایی را آشکار کرد و اذعان داشت اغلب آن‌ها به احساس درماندگی، هنگام کار با دانشجویان اذعان داشتند. گروه دیگری از پژوهشگران (Ferrero, Konstantinidis & Vadillo, 2020) بیان کردند که شواهد معتبری در مورد شیوع بالای باورهای غلط در مورد آموزش در بین معلمان پیش از خدمت وجود دارد و این روند در موقعیت‌های معلمی نیز ادامه می‌یابد. در یک مرور نظام‌مند، گوئرا-ریس و همکاران (Guerra-Reyes et al., 2024) به این نتیجه رسیدند که تعیین باورهای نادرست دانش‌آموزان، پیش‌نیازی برای ایجاد تغییرات مفهومی، رویه‌ای و نگرشی است. این مطالعه نشان داد یکی از منشأهای اصلی ایجاد باورهای نادرست در دانش‌آموزان، به نوع تربیت و آمادگی معلمان و عواملی مانند استفاده مداوم از مدل آموزشی انتقال-پذیرش، تأثیر تجربیات روزانه دانش‌آموزان، متن‌زدایی از محتوای مورد بحث، توسعه محدود مهارت‌های پژوهشی، استفاده از روش‌های تدریس ناکافی و متون پر از طرحواره‌های اغراق‌آمیز وابسته است. در ایران نیز، مهرناز، اکبری و رستمی‌نژاد (Mehramaz, Akbari Burang & Rostaminejad, 2016) نشان دادند از بین مؤلفه‌های تفکر سیستمی، فقط یادگیری مستمر پیش‌بینی‌کننده باورهای غیرمنطقی معلمان است. یادگیری مستمر بیشتر از شناخت مدل‌های ذهنی می‌تواند رفتار نوآورانه معلمان را پیش‌بینی کند.

1. Captivity in the trap of knowledge

در پژوهش دیگر (Etela, Saadabadi Motlaq & Yazdani, 2023) نتیجه گرفته شد عوامل متعددی موجب اصلاح باورهای معلمان می‌شود. اهمیت نادیده گرفته شده نقش معلمان در توسعه مواد و منابع، فقدان شیوه‌های تدریس در برنامه‌های تربیت معلم، عوامل فرهنگی و زمینه‌ای و روش ارزیابی، از مهم‌ترین این روش‌ها به شمار می‌روند.

بررسی این پژوهش‌ها نشان می‌دهد اقدامات یادشده همگی به بخش‌های ویژه و حتی جزئی در خصوص مفهوم‌پردازی «اسارت در دام دانش» پرداخته‌اند. در حال حاضر وجود مفهومی جامع که دربرگیرنده تمام مفاهیم «اسارت در دام دانش» در میان معلمان باشد وجود ندارد و به عنوان یک خلأ و حلقه مفقوده نظام آموزش و پرورش ایران می‌باشد. بر اساس بررسی‌های انجام‌شده تعریف روشن و دقیقی برای مفهوم‌پردازی «اسارت در دام دانش» در میان معلمان مدارس ارائه نشده است که پژوهش حاضر در نظر دارد با بیان مفهومی جامع، تعریفی روشن از «اسارت در دام دانش» در میان معلمان مدارس ارائه دهد و به این سؤالات پاسخ دهد:

۱- ماهیت پدیده اسارت در دام دانش چیست؟

۲- عوامل بروز اسارت در دام دانش کدامند؟

۳- پیامدهای اسارت در دام دانش چیست؟

روش

روش پژوهش حاضر از نظر رویکرد، کیفی است، زیرا به دنبال رویکردی طبیعت‌گرایانه است تا به درک پدیده مورد مطالعه (اسارت در دام دانش) در همان زمینه و محیط خاص بپردازد. روش مورد استفاده، پدیدارشناسی توصیفی است که دربرگیرنده کاوش، تجزیه و تحلیل و توصیف پدیده اسارت در دام دانش، با هدف حداکثر تجلی شهودی (Mohammadpour, 2012) می‌باشد. دلیل استفاده از این نوع پدیدارشناسی، آن بود که لایه‌های پنهان ذهنیت افراد درباره موضوع اسارت در دام دانش آشکار شود.

شرکت‌کنندگان در این مطالعه شامل معلمان متخصص، خبرگان و افراد ماهر در حوزه شناخت و مدیریت دانش بود. در مفهوم‌پردازی «اسارت در دام دانش» در بین معلمان مدارس ابتدایی با این هدف که اطلاعات مورد نظر از ذی‌نفعان و ذی‌ربطان اصلی به دست آید، مشارکت‌کنندگان شامل گروه‌های زیر بود: (۱) خبرگان دانشگاهی مطلع از موضوع شناخت و مدیریت دانش (افراد که در زمینه شناخت و دانش در بازه زمانی ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۰ اقدام به تألیف کتب، مقاله علمی و طرح پژوهشی کرده بودند): بر اساس جستجوی منابع اطلاعاتی و بررسی آثار و تألیفات و مرور کنفرانس‌ها و همایش‌ها، ۳۰ نفر از خبرگان دانشگاهی تشخیص داده شد. (۲) معلمان موفق: این معلمان کسانی بودند که در زمینه تدریس در جشنواره‌های الگوهای برتر تدریس و شیوه‌نامه انتخاب معلمان نمونه، حائز رتبه شده بودند. در این زمینه، تعداد ۲۸ معلم شناسایی شدند. (۳) مدیران

مدارس برتر، که تعداد آن‌ها ۳۲ مورد بود. بر این اساس، روش نمونه‌گیری هدفمند برای انتخاب افراد مورد استفاده قرار گرفت. میدان یا همان جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان و مدیران مدارس ابتدایی سه شهرستان از شهرستان‌های استان تهران بودند. تعداد و نحوه انتخاب مشارکت‌کنندگان در مطالعات به روش کیفی مانند روش‌های کمی از پیش تعیین شده نیست و به روند تحقیق و مقولات در حال تکوین بستگی دارد و در این پژوهش نیز تا دستیابی به سطح اشباع نظری در نمونه ۱۸ اُم ادامه یافت. اطلاعات این افراد در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول (۱) ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد	شغل	رشته تحصیلی	جنسیت	پایه تدریس	سابقه	مدت مصاحبه (دقیقه)
م۱	معلم	آموزش ابتدایی	زن	دهم	۷	۹۰
م۲	معلم	علوم تربیتی	مرد	پنجم	۱۲	۱۰۲
م۳	معلم	علوم تربیتی	مرد	ششم	۱۰	۸۷
م۴	معلم	مشاوره تحصیلی	مرد	ششم	۱۷	۱۱۰
م۵	معلم	علوم تربیتی	زن	دوم	۲۰	۶۸
م۶	معلم	علوم تربیتی	زن	اول	۱۵	۸۵
م۷	معلم	آموزش ابتدایی	زن	ششم	۲۵	۷۶
م۸	معلم	علوم تربیتی	زن	اول	۳۰	۹۶
م۹	معلم	آموزش ابتدایی	زن	سوم	۲۲	۸۵
د۱	معاون آموزشی	راهنمایی و مشاوره	زن	-	۱۵	۷۲
د۲	مدیر	علوم تربیتی	زن	-	۲۸	۵۴
د۳	معاون آموزشی	مدیریت آموزشی	زن	-	۱۵	۶۰
د۴	معاون پرورشی	راهنمایی و مشاوره	زن	-	۱۱	۶۴
ه۱	خبرگان	علوم تربیتی	مرد	عضو هیأت علمی	۱۱	۷۱
ه۲	خبرگان	علوم تربیتی	مرد	عضو هیأت علمی	۲۹	۸۳
ه۳	خبرگان	مدیریت آموزشی	مرد	مدرس دانشگاه	۲۳	۸۸
ه۴	خبرگان	علوم تربیتی	مرد	عضو هیأت علمی	۳۰	۹۷
ه۵	خبرگان	علوم تربیتی	مرد	عضو هیأت علمی	۲۸	۵۸ دقیقه

ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. در این نوع مصاحبه، سؤال‌ها از قبل طراحی شده‌اند و هدف، کسب اطلاعات عمیق از مصاحبه‌شونده است و در آن، هر پاسخ با سؤال‌های پی‌گیر مورد بررسی بیشتر قرار می‌گیرد و از مشارکت‌کننده با سؤال‌های «چرا» خواسته می‌شود توضیح بیشتری در مورد پاسخ‌های خود بدهد (Sarmad, Bazargan & Hejazi, 2015). علت

استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته آن بود که بر اساس پیشینه پژوهشی، اطلاعاتی (نه کامل) در دست بود؛ لذا ممکن بود موارد جدیدی وجود داشته باشد که پیشینه آن را مد نظر قرار نداده باشد. اطلاعات مصاحبه با کسب مجوز از فرد مصاحبه‌شونده ضبط شد. شرایط و سؤالات کلی قبل از انجام مصاحبه برای مصاحبه‌شونده فرستاده و زمان انجام مصاحبه نیز توسط وی تعیین می‌شد. روش تحلیل داده‌ها و اطلاعات، تحلیل مضمون^۱ بود که روشی برای فهم، تجزیه و تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است (Braun & Clarke, 2006). علت استفاده از این روش آن است که باید ابتدا مضامین و مقوله‌های «سارت در دام دانش» شناسایی شود. شناسایی این مضامین، در تدوین مفاهیم مرتبط کاربرد داشت. به عبارتی، بر پایه این مضامین، الگوی نهایی، تدوین و طراحی شد. برای این منظور، ابتدا در مرحله اول، تمام توصیف‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کننده در مطالعه را که به‌طور مرسوم دستورالعمل نامیده می‌شود، به منظور مأنوس شدن با موضوع، خوانده شد. در مرحله دوم، به هر یک از پروتکل‌ها مراجعه شد و جملات و عباراتی را که به‌طور مستقیم به پدیده مورد مطالعه مرتبط بود، استخراج شد. در مرحله سوم، سعی شد تا به معنای هر یک از جملات مهم پی برده شود. در مرحله چهارم، مراحل فوق را برای هر پروتکل تکرار نموده و معانی فرموله‌شده و مرتبط به هم را در خوشه‌هایی از تم‌ها (مضامین اصلی) قرار دادیم. در مرحله پنجم، تلفیق نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع مورد پژوهش، انجام پذیرفت و سپس در مرحله ششم، توصیف جامع پدیده تحت مطالعه به صورت یک بیانیه صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه ارائه شد که اغلب تحت عنوان «ساختار ذاتی پدیده» نام‌گذاری می‌شود و در مرحله آخر از طریق مراجعه مجدد به هر یک از شرکت‌کنندگان و انجام یک مصاحبه مجزا و یا انجام جلسات متعدد مصاحبه، نظر شرکت‌کنندگان را در مورد یافته‌ها پرسیده و نسبت به اعتبارسنجی نهایی یافته‌ها، اقدام شد.

اعتبار در پژوهش‌های پدیدارشناسی به معنی صحت و کفایت روش کار می‌باشد. محققان در مورد صحت احتمالی از طریق وابستگی^۲، اعتبار^۳، قابلیت انتقال^۴ و تأییدپذیری^۵ قضاوت می‌کنند. مهم‌ترین این روش‌ها اعتبارپذیری است که راهبردهای متعددی دارد مانند جستجو برای موارد منفی یا توضیحات جایگزین، بازبینی توسط همکاران، روش‌های تلفیقی و حسابرسی یا تصمیم‌گیری (Holloway & Wheeler, 2010). برای بالابردن اعتبارپذیری یافته‌ها، از فنون و تدابیری نظیر حضور طولانی‌مدت در محیط پژوهش و صرف زمان طولانی با شرکت‌کنندگان، تبادل نظر با همکاران و کنترل از سوی اعضا استفاده شد؛ همچنین از سه‌سویه‌نگری مبتنی بر تنوع‌بخشی در تعداد سؤال‌ها، تحلیل موارد منفی و متناقض تفسیرشده در داده‌ها، و نظرات تعدادی از متخصصان تعلیم و تربیت،

1. Thematic analysis
2. Dependability
3. Credibility
4. Transferability
5. Confirmability

به منظور اعمال نظر نهایی، بهره گرفته شد؛ همچنین سعی شد تا با توصیف دقیق زمینه مطالعه، پیش‌فرض‌ها و شرایط پژوهش و ارائه جزئیات آن، زمینه لازم برای افزایش انتقال‌پذیری یافته‌های پژوهش فراهم شود. به‌منظور ایجاد قابلیت اطمینان به پژوهش، تلاش شد تا با تشریح جزئیات مربوط به چگونگی گردآوری داده‌ها، نحوه تصمیم‌گیری‌ها، تفسیر و تحلیل‌های طی‌شده در مراحل پژوهش، زمینه‌ای برای انجام «مسیرنمای حسابرسی» فراهم شود و درنهایت برای ارتقای تأییدپذیری یافته‌های پژوهش، تلاش شد تا با استفاده از یادداشت میدانی و در فرایند تحلیل و تفسیرهای انجام‌شده، تا آنجا که امکان‌پذیر است، اندیشه‌ها، باورها و انتظارات ذهنی پژوهش‌گران در جریان گردآوری و تحلیل داده‌ها کنترل شود.

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش مبنی بر «مفهوم‌پردازی اسارت در دام دانش در میان معلمان ابتدایی»، داده‌های کیفی به منظور بررسی «اسارت در دام دانش» در معلمان، تحلیل و این تحلیل‌ها با هدف شناسایی ویژگی‌ها، عوامل و پیامدهای «اسارت در دام دانش» در رفتار معلمان انجام شد.

سؤال ۱- ماهیت اسارت در دام دانش چیست؟ (ویژگی‌های آن چیست؟)

مقوله‌های شناسایی‌شده مرتبط با این سؤال پس از تحلیل در دو مرحله، در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول (۲) مقوله‌های شناسایی‌شده از ویژگی‌های اسارت در دام دانش

مفاهیم اصلی	مضامین فرعی	کدهای استخراج شده
رفتاری	کنش‌های کلیشه‌ای	[۳، ۴، ۵، ۱، ۳، ۴، ۵]
	انعطاف‌ناپذیری	[۱، ۳، ۴، ۵، ۱، ۲، ۳، ۴، ۵]
	غرور کاذب	[۲، ۴، ۵، ۶، ۸، ۲، ۳، ۴، ۵]
	رفتارهای جبری	[۴، ۶، ۷، ۱، ۳، ۴، ۵]
	مقاومت در برابر تغییر	[۵، ۶، ۸، ۱، ۴، ۵، ۲، ۴، ۵]
	عدم توجه به توانایی‌های دانش‌آموزان	[۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۱، ۳، ۴، ۵، ۲، ۴]
	تظاهرگرایی کنش‌های بازدارنده	[۱، ۲، ۳، ۷، ۹، ۲، ۴، ۵، ۲، ۴]
	عدم تعهد به وظایف حرفه‌ای	[۳، ۴، ۵، ۸، ۱، ۴، ۵، ۳، ۴]
کلامی/گفتاری	ضعف در محرک‌های کلامی	[۱، ۴، ۸، ۲، ۴، ۵، ۱، ۳، ۴]
	بیان پیچیده مفاهیم	[۲، ۳، ۴، ۶، ۸، ۳، ۴، ۵]
	عدم ارتباط صحیح	[۱، ۲، ۳، ۶، ۸، ۳، ۴، ۵، ۱، ۳، ۴]
	نامفهومی پیام	[۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۳، ۴، ۵، ۱، ۳، ۴]
	تأکید بر واژگان و اصطلاحات خاص	[۳، ۴، ۶، ۷، ۹، ۳، ۴، ۵، ۱، ۳، ۴]
	قصه‌گویی تکراری	[۱، ۴، ۶، ۷، ۲، ۴، ۵]
	خاطره‌پردازی	[۳، ۴، ۵، ۸، ۹، ۳، ۴، ۵]

جدول (۲) مقوله‌های شناسایی شده از ویژگی‌های اسارت در دام دانش

مفاهیم اصلی	مضامین فرعی	کدهای استخراج شده
ذهنی	سطحی‌نگری	[۱م، ۳م، ۵م، ۹م، ۳د، ۴د، ۵۳]
	غرق در تفکرات خود	[۲م، ۴م، ۷م، ۸م، ۲د، ۳د، ۵۱، ۵۲، ۵۴، ۵۵]
	ذهنیت‌های کلیشه‌ای	[۵۵]
	عدم درک نیازها	[۱د، ۲د، ۵۳، ۵۴، ۵۵]
	عدم احساس کفایت مطالعاتی	[۱م، ۲م، ۶م، ۸م، ۱د، ۲د، ۴د، ۵۱، ۵۳، ۵۵]
	نارضایتی از جمع	[۳م، ۴م، ۵م، ۹م، ۱د، ۳د، ۵۱، ۵۳، ۵۴]
آموزشی		[۱م، ۲م، ۵م، ۸م، ۲د، ۳د، ۵۲، ۵۵]
	ابهام در عمل حرفه‌ای	[۴م، ۵م، ۷م، ۱د، ۳د، ۵۱، ۵۲، ۵۴، ۵۵]
	عملکرد نامناسب آموزشی	[۲م، ۳م، ۶م، ۹م، ۲د، ۴د، ۵۱، ۵۳]
	اجرای نادرست برنامه‌های آموزشی	[۱م، ۲م، ۵م، ۸م، ۹م، ۲د، ۴د، ۵۲، ۵۵]
	عدم تسلط بر مهارت‌های آموزشی	[۳م، ۵م، ۷م، ۱د، ۴د، ۵۲، ۵۳]
	ارائه دانش یکنواخت	[۱م، ۴م، ۶م، ۹م، ۳د، ۵۱، ۵۳، ۵۴]
	مغایرت تحصیلات و تخصص	[۳م، ۶م، ۸م، ۵۲]
	ناهدف‌مندی آموزشی	[۱م، ۴م، ۷م، ۲د، ۳د، ۵۳، ۵۵]
	ارزشیابی غیرحرفه‌ای	[۲م، ۶م، ۸م، ۱د، ۳د، ۵۲، ۵۴]
	انفعال در تجددگرایی آموزشی	[۱د، ۳د، ۴د، ۵۱، ۵۳، ۵۵]

بر اساس اطلاعات جدول ۲، چهار ویژگی اصلی تحت عنوان «رفتاری» مشتمل بر مضامین کنش‌های کلیشه‌ای، انعطاف‌ناپذیری، غرور کاذب، رفتارهای جبری، مقاومت در برابر تغییر، عدم توجه به توانایی‌های دانش‌آموزان، تظاهرگرایی کنش‌های بازدارنده و عدم تعهد به وظایف حرفه‌ای، «کلامی/گفتاری» مشتمل بر مضامین ضعف در محرک‌های کلامی، بیان پیچیده مفاهیم، عدم ارتباط صحیح، نامفهومی پیام، تأکید بر واژگان و اصطلاحات خاص، قصه‌گویی تکراری و خاطره‌پردازی، «ذهنی» مشتمل بر مضامین سطحی‌نگری، غرق در تفکرات خود، ذهنیت‌های کلیشه‌ای، عدم درک نیازها، عدم احساس کفایت مطالعاتی و نارضایتی از جمع و درنهایت «آموزشی» مشتمل بر مضامین ابهام در عمل حرفه‌ای، عملکرد نامناسب آموزشی، اجرای نادرست برنامه‌های آموزشی، عدم تسلط بر مهارت‌های آموزشی، ارائه دانش یکنواخت، مغایرت تحصیلات و تخصص، ناهدف‌مندی آموزشی، ارزشیابی غیرحرفه‌ای و انفعال در تجددگرایی آموزشی به عنوان ماهیت چهارگانه اسارت در دام دانش استخراج شدند.

سؤال ۲- عوامل و شرایط بروز اسارت در دام دانش کدام است؟
در پاسخ به این سؤال، نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها در دو مرحله در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول (۳) مقوله‌های شناسایی شده از عوامل و شرایط بروز اسارت در دام دانش

مفاهیم اصلی	مضامین فرعی	کدهای استخراج شده
فردی	خودپسندی	[۱م، ۴م، ۷م، ۹م، ۱د، ۴د، ۵۱ه، ۵۳ه]
	شناخت نامناسب	[۲م، ۵م، ۶م، ۹م، ۲د، ۳د، ۵۲ه، ۵۴ه، ۵۵ه]
	ضعف در مهارت‌های ارتباطی	[۱م، ۳م، ۶م، ۸م، ۱د، ۲د، ۵۲ه، ۵۳ه]
	عدم احساس نیاز	[۳م، ۶م، ۸م، ۹م، ۲د، ۴د، ۵۱ه، ۵۴ه]
	نبود مطالعه	[۲م، ۴م، ۷م، ۱د، ۳د، ۴د، ۵۲ه، ۵۴ه، ۵۵ه]
	عدم تعهد حرفه‌ای	[۴م، ۵م، ۷م، ۱د، ۳د، ۵۱ه، ۵۳ه، ۵۴ه]
محیطی	کلاس غیر استاندارد	[۱م، ۳م، ۷م، ۱د، ۴د، ۵۱ه، ۵۴ه]
	کمبود فضای آموزشی	[۱م، ۲م، ۶م، ۹م، ۴د، ۵۲ه، ۵۵ه]
	عدم امکانات مناسب در مدارس	[۱م، ۵م، ۸م، ۲د، ۵۱ه، ۵۳ه، ۵۵ه]
	یکنواختی محیطی	[۲م، ۶م، ۲د، ۳د، ۵۱ه، ۵۳ه]
	جو و فرهنگ مدرسه	[۱م، ۴م، ۷م، ۱د، ۳د، ۵۱ه، ۵۲ه، ۵۵ه]
	مدیریت مدرسه	[۳م، ۴م، ۶م، ۹م، ۱د، ۴د، ۵۲ه، ۵۵ه]
	فضای غیر حرفه‌ای گروه آموزشی مدرسه	[۱م، ۵م، ۷م، ۸م، ۱د، ۳د، ۵۲ه، ۵۴ه]
اقتصادی	مشکلات معیشتی	[۱م، ۲م، ۴م، ۷م، ۸م، ۱د، ۳د، ۵۱ه، ۵۳ه]
	عدم ثبات اقتصادی	[۳م، ۴م، ۶م، ۹م، ۲د، ۴د، ۵۲ه، ۵۵ه]
	محدودیت بودجه	[۲م، ۵م، ۶م، ۷م، ۹م، ۳د، ۴د، ۵۲ه، ۵۴ه]
	عدم کفایت حقوق و مزایا	[۲م، ۳م، ۵م، ۸م، ۱د، ۲د، ۳د، ۵۱ه، ۵۲ه، ۵۳ه، ۵۴ه، ۵۵ه]
برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری‌ها	بخشنامه‌محوری	[۱م، ۴م، ۷م، ۸م، ۱د، ۴د، ۵۱ه، ۵۵ه]
	عدم توجه به ارتقای تحصیلی	[۱م، ۲م، ۵م، ۶م، ۹م، ۲د، ۴د، ۵۲ه، ۵۳ه]
	وضع قوانین دست‌وپا گیر	[۱م، ۳م، ۴م، ۹م، ۴د، ۵۲ه، ۵۴ه]
	عدم توجه به منزلت و معیشت	[۲م، ۳م، ۷م، ۸م، ۲د، ۴د، ۵۲ه، ۵۳ه]
	فقدان سیستم ارزیابی صحیح	[۲م، ۵م، ۶م، ۷م، ۱د، ۳د، ۵۱ه، ۵۲ه، ۵۵ه]

بر اساس اطلاعات جدول ۳، چهار عامل و شرایط تحت عنوان «فردی» مشتمل بر خودپسندی، شناخت نامناسب، ضعف در مهارت‌های ارتباطی، عدم احساس نیاز، نبود مطالعه و عدم تعهد حرفه‌ای، «محیطی» مشتمل بر کلاس غیر استاندارد، کمبود فضای آموزشی، عدم امکانات مناسب در

مدارس، یکنواختی محیطی، جو و فرهنگ مدرسه، مدیریت مدرسه و فضای غیرحرفه‌ای گروه آموزشی مدرسه، «اقتصادی» مشتمل بر مشکلات معیشتی، عدم ثبات اقتصادی، محدودیت بودجه و عدم کفایت حقوق و مزایا و درنهایت «برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری‌ها» مشتمل بر بخشنامه‌محوری، عدم توجه به ارتقای تحصیلی، وضع قوانین دست‌وپاگیر، عدم توجه به منزلت و معیشت و فقدان سیستم ارزیابی صحیح استخراج شدند.

سؤال ۳- پیامدهای اسارت در دام دانش کدام است؟

در پاسخ به این سؤال، نتایج تحلیل مصاحبه‌ها در دو مرحله در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول (۴) مقوله‌های شناسایی شده پیامدهای اسارت در دام دانش

مفاهیم اصلی	مضامین فرعی	کدهای استخراج شده
دانش‌آموز	بی‌انگیزگی آموزشی	[۲م، ۳م، ۵م، ۸م، ۱د، ۳د، ۵۱]
	تربیت افراد خودرأی	[۱م، ۴م، ۶م، ۹م، ۱۳د]
	یادگیری سطحی	[۲م، ۳م، ۶م، ۷م، ۹م، ۱۲د، ۳د، ۴د، ۵۱]
	بی‌تفاوتی نسبت به آینده	[۱م، ۳م، ۵م، ۹م، ۱۴د]
	فقدان عاطفه آموزشی	[۱م، ۸م، ۱د، ۳د]
	داربست فکری نامنظم	[۷م، ۱۲د، ۱۳د، ۳د، ۴د، ۵۱]
معلم	پیدایش معضلات خانوادگی	[۱م، ۳م، ۵م، ۷م، ۱۲د، ۳د، ۴د، ۵۱]
	انزوا	[۲م، ۳م، ۶م، ۸م، ۱د، ۴د، ۵۱]
	عدم کنترل کلاسی	[۲م، ۳م، ۶م، ۹م، ۱۲د، ۴د]
	نارضایتی شغلی	[۴م، ۵م، ۷م، ۹م، ۱۲د، ۳د، ۴د، ۵۱]
	سکون حرفه‌ای	[۹م، ۱۲د، ۴د، ۵۱]
سازمانی	آسیب‌پذیری نهادی	[۱۲د، ۳د، ۴د، ۵۱]
	ناکارآمدی جمعی	[۳م، ۴م، ۵م، ۸م، ۱د، ۲د، ۵۱]
	ناکارآمدی عملکردی	[۱م، ۲م، ۳م، ۵م، ۶م، ۷م، ۸م، ۹م، ۱د، ۲د، ۳د، ۴د]

بر اساس اطلاعات جدول ۴، سه پیامد «دانش‌آموز» با مضامین بی‌انگیزگی آموزشی، تربیت افراد خودرأی، یادگیری سطحی، بی‌تفاوتی نسبت به آینده، فقدان عاطفه آموزشی و داربست فکری نامنظم، پیامدهای مربوط به «معلم» با مضامین پیدایش معضلات خانوادگی، انزوا، عدم کنترل کلاسی، نارضایتی شغلی و سکون حرفه‌ای و درنهایت پیامدهای «سازمانی» با مضامین آسیب‌پذیری نهادی، ناکارآمدی جمعی و ناکارآمدی عملکردی استخراج شدند.

بر اساس اطلاعات به دست آمده می‌توان شکل ۱ را ترسیم کرد.



شکل (۱) الگوی اسارت در دانش در بین معلمان ابتدایی

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش به منظور بررسی اسارت در دام دانش در بین معلمان ابتدایی انجام شد. از آنجاکه این مفهوم، تا کنون در ادبیات پژوهشی، تحت این عنوان بررسی نشده است، لذا این پژوهش به دنبال مفهوم پردازی آن بود.

ایجاد پدیده «اسارت در دام دانش» آسیب‌های بسیاری را برای جامعه به دنبال دارد و لازم است تا دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران، توجه ویژه و خاصی نسبت به این پدیده داشته و در رویارویی با آن از هیچ اقدامی دریغ نورزند. ولی متأسفانه این پدیده تا به حال مورد توجه مسئولین امر قرار نگرفته است؛ با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر، شناسایی ابعاد آشکار و پنهان «اسارت در دام دانش» در فضای آموزشی بود، نتایج یافته‌های پژوهش پس از بررسی‌های متعدد و انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته، در قالب سه مفهوم ارائه شد که شامل ویژگی‌ها، عوامل و پیامدها بود. در خصوص ویژگی‌ها می‌توان گفت که پس از مقایسه و بررسی دقیق دیدگاه‌ها و تجارب معلمان، متخصصان و مدیران مدارس ابتدایی، منجر به شناسایی برخی از ویژگی‌های «اسارت در دام دانش» در معلمان، شد. مضامین اصلی شامل: ویژگی‌های رفتاری، ویژگی‌های کلامی/گفتاری، ویژگی‌های ذهنی و ویژگی‌های آموزشی بود. منظور از رفتار، رفتارهای قابل مشاهده است. رفتارهایی مانند سطحی‌نگری، کنش‌های کلیشه‌ای، انعطاف‌ناپذیری، غرور کاذب، ظاهرسازی، کنش‌های بازدارنده و عدم درک نیازها، از مصادیق آن به شمار می‌رود. این نتیجه با برخی پژوهش‌ها هم‌خوانی داشت (Ben-Peretz, 2011; Lui & Bonner, 2016; Chen & Abdullah, 2022). ویژگی‌های کلامی یا گفتاری شامل بیانات و گفته‌های معلم می‌شود و نمودهایی مانند بیان پیچیده مفاهیم، عدم ارتباط صحیح کلامی و نامفهومی پیام را شامل می‌شود و این نتیجه با برخی پژوهش‌ها در زمینه ارتباط کلامی معلم هم‌سوایی دارد (Babaei & Rostami, 2022; Zahed Babelan, 2012). ویژگی‌های ذهنی، شامل عوامل درونی مرتبط با حرفه معلمی است. معلم درگیر در اسارت دانش، غرق در تفکرات خود است و ذهنیت نادرستی دارد. او نمی‌تواند از بند ذهنیات خود آزاد شود و همواره با باورهای غلط خود تدریس می‌کند (Rahmati, 2021). ویژگی چهارم اسارت در دام دانش مربوط به ویژگی‌های آموزشی است. معلم در این پدیده، در عملکرد آموزشی خود ابهام دارد و برنامه‌های آموزشی را به شیوه نادرست اجرا می‌کند، زیرا بر مهارت‌های آموزشی تسلط ندارد و در آموزش، هدف خاصی را دنبال نمی‌کند.

درباره زمینه‌های بروز اسارت دانش، شرایط فردی، محیطی، اقتصادی و سیاست‌گذاری پدیدار شد. عوامل و شرایط فردی، در درون فرد و ریشه در خود او دارد. عواملی مانند خودپسندی، عدم شناخت مناسب، عدم توجه به ارتباط مناسب و ضعف در برقراری ارتباط در این زمره قرار می‌گیرند. درباره علل شکل‌گیری این تفکرات، نظرگاه‌های مختلفی وجود دارد. جامی زاده (Jamizadeh, 2019)، تظاهرگرایی آموزشی را نتیجه چنین شرایطی می‌داند و در این زمینه بر شناخت تفکرات معلم برای مواجهه با رفتارهای خلاف واقع او تأکید می‌کند. همچنین شرایط محیطی مانند عدم

رعایت استانداردهای آموزشی، کمبود فضای آموزشی، نبود یا کمبود امکانات مناسب آموزشی و وجود یکنواختی، زمینه بروز تفکرات خودکم‌بینی در معلم می‌شود (Meskauskienė, 2017). علاوه بر امکانات محیطی، شرایط اقتصادی معلم (Ramazaaninejaad et al, 2014; Azizi et al, 2017) و توجه به ارتقای سطح پایگاه اقتصادی-اجتماعی معلم، به عبارتی، منزلت معلمی، نقش مهمی در ارتقای خودپنداره و عزت نفس معلم دارد. عوامل و شرایط مرتبط با برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری‌های نامناسب مانند بخشنامه محوری، عدم توجه به ارتقای تحصیلی معلم و در نهایت، وضع قوانین دست و پا گیر، خلاقیت معلم را از بین برده و او را در وضعیت منفعلانه‌ای قرار می‌دهد.

پیامدهای اسارت در دام دانش، سؤال سوم این پژوهش بود و نتایج در این زمینه نشان داد پیامدهای مربوط به دانش‌آموز، پیامدهای مربوط به معلم و پیامدهای مربوط به جامعه حاصل این نقص در شناخت معلم است. وقتی معلمی دچار اسارت در دام دانش است، تربیت او، منجر می‌شود دانش‌آموزانی وارد جامعه شوند که نسبت به آینده احساس درستی ندارند. این دانش‌آموزان با معلمی روبرو هستند که همواره بر مواضع خود اصرار دارد و خود را آقای کلاس و درس می‌داند. دانش‌آموز در چنین فضایی به تدریج احساس بی‌انگیزگی آموزشی می‌کند و مطابق نظریه فرهنگی-اجتماعی بندورا، از طریق یادگیری مشاهده‌ای (Saif, 2023)، به فردی خودرأی تبدیل می‌شود و نظر دیگران را بر نمی‌تابد. زمانی که معلم بر یک دیدگاه خاص اصرار دارد، اجازه شکل‌گیری تفکر انتقادی و عمیق در کلاس داده نمی‌شود و سطحی‌نگری در یادگیری رخ می‌دهد. رویکرد سطحی، رویکردی است که در آن دانش‌آموزان تنها به فکر اتمام دوره تحصیلی بوده و ترس از شکست و مردودی دارند. قصد آن‌ها تنها مطالبی است که گمان می‌کنند در موقع ارزش‌یابی نیاز به دانستن آن‌ها دارند (Mehdinezhad & Esmaeeli, 2015). مفهوم دیگری که پیامد منفی اسارت در دام دانش است، از دست رفتن عاطفه مربوط به آموزشگاه است که عبارت است از باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های مشترکی که تعامل بین دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس را شکل می‌دهد و در عین حال الگوهایی را نیز برای هنجارها و رفتارهای ایده‌آل و مقبول، در سطح مدرسه به وجود می‌آورد (Mitchell & Bradshaw, 2013). شکل‌گیری این نگرش منفی قابل سرایت به بخش‌های دیگر نیز می‌باشد و هیجانات تحصیلی و شغلی نامناسب را ایجاد می‌کند. پیامد دیگر اسارت در دام دانش، به معلم مربوط می‌شود. معلمانی که در بند دانش خود گرفتارند، همین مواضع را در بستر خانوادگی خود دارند و ممکن است به معضلات خانوادگی متعددی دچار شوند. به نظر می‌رسد، این افراد نسبت به رفتارهای خود ناآگاه هستند و وقتی در محیط قرار می‌گیرند توسط دیگران طرد می‌شوند و در نهایت به انزوا می‌رسند؛ به همین دلیل، نارضایتی شغلی، یکی از پیامدهایی است که انتظار می‌رود در این دسته از معلمان ایجاد شود. شاید بتوان سکون حرفه‌ای^۱ را پیامد مهم این بخش دانست؛ جایی که معلم هیچ تلاشی برای ارتقای حرفه‌ای خود انجام نمی‌دهد و در همان سطح باقی می‌ماند و به سطح کلیشه‌ای رفتار می‌رسد.

1. Professional stagnation

کلیشه‌ها^۱، تحریف‌های بزرگی را در بازتاب واقعیت حرفه‌ای ایجاد می‌کنند و به شکل‌گیری موانع روانی کمک می‌کنند. به عبارتی، کلیشه، تصویر یا ایده ثابتی است که از نظر عاطفی با تعصب یا سوگیری رنگ‌آمیزی می‌شود (Akhmetova, Mynbayeva & Mukasheva, 2015). پیامد سوم، به سازمان مربوط می‌شود. آسیب‌پذیری نهادی، یعنی میزانی که مدرسه در برابر اعتراض اولیا و گروه‌های شهروندی آسیب‌پذیر است (Hoy & Miskel, 2013). وقتی معلم در بند دانش و دانسته‌های خود باشد، نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازها و خواسته‌های ذی‌نفعان باشد؛ او بر مواضع خود اصرار می‌ورزد و در تعامل با دانش‌آموزان و اولیا دچار مسئله خواهد شد و در نهایت کارآمدی جمعی^۲ مدرسه را در موضع ضعف قرار می‌دهد و مدرسه نمی‌تواند به اهداف خود دست یابد.

این پژوهش، به مفهوم‌پردازی اسارت در دام دانش پرداخت. اسارت در دام دانش، غوطه‌وری در دانسته‌ها و عدم تلاش برای نگریستن به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای از دریچه‌ای دیگر است. هر چه معلم در این وضعیت بیشتر باقی بماند، دام دانش گسترده‌تر می‌شود و تا جایی پیش می‌رود که به مرز جمود می‌رسد. علل و عوامل بروز چنین وضعیتی در این پژوهش مورد کشف و بررسی قرار گرفت. نظر به این‌که پژوهش حاضر، ابعاد پدیده «اسارت در دام دانش» را در دوره ابتدایی مورد بررسی قرار داده و عوامل، ویژگی و پیامدهای آن در مدارس ابتدایی بازنمایی شد، پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌ای مستقل به بررسی عوامل، همچنین هر یک از ابعاد مذکور در دوره‌های دیگر نیز پرداخته شود. با توجه به این‌که معلمان نقش کلیدی و محوری را در این حوزه ایفا می‌کنند، آموزش و پرورش باید نظام ارزیابی صحیح و بر مبنای اصول علمی را طراحی و تدوین کند تا بتوان به واسطه آن، بسیاری از شکاف‌های ایجادشده را پر کرده و میان معلمان دلسوز و پرتلاش با معلمان بی‌انگیزه، تمایز قائل شد، که این در یک پژوهش کمی قابل انجام است. در آخر، پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌ای اختصاصی با روش‌های عمیق پژوهشی، به بررسی جریان شکل‌گیری رفتارهای اهمال‌گرایانه در معلمان پرداخته شود.

مشارکت نویسندگان

طراحی این مطالعه به صورت مشارکتی توسط نویسنده اول و دوم انجام شد. نگارش بخش مقدمه، روش و بحث و نتیجه‌گیری برعهده نویسنده اول، گردآوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و بخش روش، برعهده نویسنده دوم بوده است. نویسنده اول نیز بر فرایند تحلیل داده‌ها نظارت داشته است.

تشکر و قدردانی

از تمامی مدیران مدارس، معلمان و خبرگانی که در این پژوهش، نقش داشته‌اند کمال سپاس را داریم.

1. Stereotypes
2. Collective efficiency

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- اطلاع، پریسا، سعدآبادی مطلق، حسین، و یزدانی، سعید. (۱۴۰۲). بررسی اصلاحات در باورهای آموزشی معلمان: مقایسه معلمان پیش از خدمت و معلمان تازه‌کار. *زبان‌شناسی کاربردی و ادبیات کاربردی: پویش‌ها و پیشرفت‌ها*، ۱۱(۱)، ۵۵-۷۵. DOI: 10.22049/jalda.2023.28028.1471
- بابائی، مهدی، و رستمی، منصور. (۱۴۰۱). بررسی نقش مهارت‌های ارتباطی در شغل معلمی، چهارمین کنفرانس ملی پژوهش‌های سازمان و مدیریت، تهران.
- تقی‌پور، حسینعلی، کشاورز لشکناری، روح‌اله، و یوسف رشیدی، علی‌اصغر. (۱۳۹۶). *دانش محتوایی روش‌های معلمی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان*، کنفرانس پژوهش‌های نوین ایران و جهان در مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم انسانی.
- جامی‌زاده، صدیقه. (۱۳۹۸). مفهوم‌سازی علل و پیامدهای تظاهرگرایی آموزشی معلمان در مدارس ابتدایی منطقه ۳ تهران. *پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه تهران، گروه روانشناسی و علوم تربیتی*.
- حسام، عبدالله. (۱۳۹۰). باورها در آموزش ریاضی (آیا آن‌ها را باور داریم). *رشد آموزش ریاضی*، ۲۹(۳)، ۴-۱۰.
- حسنوندی، صبا؛ قاضی، شیرین؛ منادی، مرتضی، و زمانی، مسعود. (۱۳۹۶). بررسی عوامل زمینه‌ساز شکاف بین دانش و شناخت در بین نمونه‌ای از پزشکان. *توسعه آموزش جندی شاپور/هواز*، ۱۹(۱)، ۳۸-۵۱.
- رحمتی، زینب، تلخایی، محمود، و مرادی، علیرضا. (۱۴۰۰). بررسی باورهای معلمان ایرانی در مورد یادگیری و تدریس. *تازه‌های علوم شناختی*، ۲۳(۲)، ۱۳۱-۱۴۳. DOI: 10.30514/icss.23.2.10
- رمضانی‌نژاد، رحیم، همتی‌نژاد، مهرعلی، اسلام‌دوست، مریم، و تقی‌پور، زهرا. (۱۳۹۳). رابطه میان پایگاه اجتماعی-اقتصادی، تعهد سازمانی و فرسودگی شغلی معلمان راهنمایی و متوسطه شهر رشت. *تعلیم و تربیت*، ۳۰(۱)، ۹۱-۱۱۴. DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.1.4.6
- ریاضی، زهره، ابراهیمیان شیا، سیده مونا، نقش، زهرا، و موسوی امیرآباد، زهره. (۱۳۹۷). نقش سبک شناختی، نارساکنش‌وری شناختی و عواطف منفی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(ویژه‌نامه)، ۵۷۹-۵۹۲.
- ریحانی، ابراهیم، بخشعلی‌زاده، شهرناز، و واشقانی فراهانی، احمد. (۱۳۹۲). بررسی شناخت معلمان ریاضی دوره متوسطه از مثال ریاضی و نحوه به‌کارگیری آن در معرفی یک مفهوم. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲(۲)، ۱۵۶-۱۲۵.

زاهدبابلان، عادل. (۱۳۹۱). میزان هم‌خوانی روابط کلامی و غیر کلامی معلمان در جریان تدریس و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه*، ۱(۱)، ۴۶-۶۱.

سراجی، فرهاد، و خداحرمی موسوی، فاطمه‌السادات. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی معلمان و میزان اعتقاد به استفاده از ارزشیابی توصیفی. *مطالعات برنامه درسی*، ۹(۳۳)، ۱۲۹-۱۵۰. DOR: 20.1001.1.17354986.1393.9.33.5.3

سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.

سیف، علی‌اکبر. (۱۴۰۲). *روانشناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.

شعبانی، مصطفی، و یافتیان، نرگس. (۱۴۰۰). دانش‌آموزان در مورد توانایی خود در انجام فعالیت‌های ریاضی چه باورهایی دارند؟ *رشد آموزش ریاضی*، ۳۹(۲)، ۴-۸.

عزیزی، نعمت‌اله، جعفری، پریوش، غلامی، خلیل، و محمدی عیسی‌آباد، صلاح‌الدین. (۱۳۹۶). چگونگی ادراک معلمان کردستان از رفاه خویش و عوامل مؤثر بر آن بر پایه رویکرد داده‌بنیاد. *علوم تربیتی*، ۲۴(۲)، ۱۰۹-۱۲۸. DOI: 10.22055/edu.2018.19285.1943

عصاره، علیرضا، اسدپور، سعید، نصیری، رحیم‌علی، و عباسی، رسول. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین یادگیری خودراهبر معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آن‌ها. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۰(۲)، ۸۱-۹۶.

گشمردی، محمودرضا. (۱۳۹۶). آموزش زبان با رویکرد شناختی: اهمیت علوم اعصاب‌شناختی در آموزش زبان خارجی. *جستارهای زبانی*، ۸(۴)، ۴۷-۷۰. DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.4.9.3

محسنی، نیک‌چهره. (۱۴۰۱). *نظریه‌ها در روانشناسی رشد: شناخت، شناخت اجتماعی، شناخت و عواطف*. تهران: جاجرمی.

محمدپور، احمد. (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق کیفی: ضد روش، ویراست دوم*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.

منصوری سپهر، روح‌الله، خداپناهی، محمدکریم، و حیدری، محمود. (۱۳۹۱). ناهماهنگی شناختی: تأثیر تمرکز بر خود بر تعدیل‌کنندگی عزت‌نفس در تغییر نگرش. *روانشناسی کاربردی*، ۶(۳)، ۲۵-۴۰.

مهدی‌نژاد، ولی، و اسماعیلی، رقیه. (۱۳۹۴). انواع رویکردهای دانشجویان به یادگیری؛ سطحی، استراتژیک و عمیق. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۸۳-۸۹.

مهرآمیز، سارا، اکبری بورنگ، محمد، و رستمی‌نژاد، محمدعلی. (۱۳۹۵). تبیین رفتارهای نوآورانه معلمان براساس باورهای غیرمنطقی و تفکر سیستمی آنان. *ابتکار و خلاقیت در علوم/انسانی*، ۷(۳)، ۱۹۵-۲۱۶.

Akhmetova, G., Mynbayeva, A., & Mukasheva, A. (2015). Stereotypes in the professional activity of Teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 171, 771-775. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.190>.

Alvarez, M. J. I. (2023). Relationship between mathematics beliefs and student engagement in mathematics as mediated by creative self-Efficacy. *Epra International Journal of Multidisciplinary Research*, 9(3), 93-102. <https://doi.org/10.36713/epra12481>.

- Assareh, A. R., Asadpour, S., Nasiri, R. A., & Abbasi, R. (2016). Investigating the relationship between teachers' self-directed learning and their students' academic achievement. *Educational Leadership and Management Quarterly*, 10(2), 81-96. [in Persian]
- Awofala, A. O., & Sopekan, O. S. (2020). Early-years future teachers' mathematical beliefs as determinants of performance in primary mathematics. *Journal of research and advances in mathematics education*, 5(1), 54-68. <https://doi.org/10.23917/jramathedu.v5i1.9433>.
- Azizi, N., Jafaree, P., Gholami, K., & Mohamadi, S. (2017). How do kurdistanian teachers view of their welfare? A look at teachers' welfare and the factors influencing it based on grounded theory approach. *Journal of Educational Sciences*, 24(2), 109-128. [in Persian]. <https://doi.org/10.22055/edu.2018.19285.1943>
- Babaei, M., & Rostami, M. (2022). *Examining the role of communication skills in the teaching profession*. National Organization and Management Research Conference. [in Persian]
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implication for schooling? *Teaching and Teacher education*, 27, 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Century, J. (2023). The power of teachers' perceptions. *Phi Delta Kappan*, 104(6), 44-49. <https://doi.org/10.1177/00317217231161540>.
- Chen, F., & Abdullah, R. B. (2022). Teacher Cognition and Practice of Educational Equity in English as a Foreign Language Teaching. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.820042>
- Etela, P., Saadabadi Motlaq, H., & Yazdani, S. (2023). A Study of Modifications in Teachers' Pedagogical Beliefs: Pre-Service Versus Novice Teachers. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 11(1), 55-75. <https://doi.org/10.22049/jalda.2023.28028.1471> [in Persian]
- Ferrero, M., Konstantinidis, E., & Vadillo, M. A. (2020). An attempt to correct erroneous ideas among teacher education students: The effectiveness of refutation texts. *Frontiers in psychology*, 11, 577738. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577738>
- Fives, H., Barnes, N., Chiavola, C., Saiz de La Mora, K., Oliveros, E., and Mabrouk-Hattab, S. (2019). *Reviews of teachers' beliefs, in Oxford research encyclopedias: Education*, ed. J. Lampert (Oxford: Oxford University Press). <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.781>.
- Gashmardi, M. R. (2017). Cognitive Teaching: Importance of Cognitive Neuroscience in the Teaching of Foreign Languages. *Language Related Research*, 8 (4), 47-70. [in Persian]. DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.4.9.3
- Guerra-Reyes, F., Guerra-Dávila, E., Naranjo-Toro, M., Basantes-Andrade, A., & Guevara-Betancourt, S. (2024). Misconceptions in the Learning of Natural Sciences: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14, 497. <https://doi.org/10.3390/educsci14050497>
- Hasanvandi, S., Ghazi, S., Monadi, M., & Zamani, M. (2018). Investigation Underlying Factors in Gap of Knowledge and Cognition among a Sample of Physicians. *Educational Development of Judishapur*, 9(1), 38-51. [in Persian]
- Heath, C., & Heath, D. (2007). *Made to Stick: Why Some Ideas Survive and Others Die*. UK: Random House. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2007.00285.x>
- Hesam, A. (2011). Beliefs in mathematics education. *Journal of Mathematics Education Development*, 29(3), 4-10. [in Persian]

- Holloway, I., & Wheeler, S. (2010). *Qualitative research in nursing and healthcare*. Oxford, UK: Blackwell.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Jamizadeh, S. (2019). *Conceptualization of the causes and consequences of teachers' appearance orientation in primary schools of district 3 of Tehran*. Dissertation submitted in MA degree of educational researches, Tehran University, Department of Psychology and Educational Sciences. [in Persian]
- Kroesen, M., Handy, S., & Chorus, C. (2017). Do attitudes cause behavior or vice versa? An alternative conceptualization of the attitude-behavior relationship in travel behavior modeling. *Transportation Research Part, 101*(1), 190-202. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2017.05.013>.
- Lui, A. M., & Bonner, S. M. (2016). Preservice and in-service teachers' knowledge, beliefs, and instructional planning in primary school mathematics. *Teaching and Teacher Education, 56*, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.015>.
- Mansouri, R., Khodapanahi, M. K., & Heidari, M. (2012). Cognitive dissonance: the effect of self-focus on modulating self-esteem in attitude change. *Journal of Applied Psychology, 6*(3), 25-40. [in Persian]
- Mehdinezhad, V., & Esmaeeli, R. (2015). Students' approaches to learning superficial, strategic and deep. *Education Strategies in Medical Sciences, 8* (2), 83-89. [in Persian].
- Mehramaz, S., Akbari Burang, M., & Rostaminejad, M. (2016). Explaining teachers' innovative behaviors, irrational beliefs and their systemic thinking. *Innovation and creativity in humanities, 7*(3), 195-216. [in Persian]
- Meskauskienė, A. (2017). The impact of teaching environment on adolescent self-esteem formation. *European Journal of Social Sciences Education and Research, 10*(1), 112-120. <https://doi.org/10.26417/ejser.v10i1.p112-120>.
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of school psychology, 51*(5), 599 -610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Mohammadpour, A. (2012). *Qualitative research method: anti method* (2nd Ed). Tehran: Sociologists Publications. [in Persian]
- Mohseni, N. (2022). *Theories in developmental psychology: cognition, social cognition, cognition and emotions*. Tehran: Jajarmi Publications. [in Persian]
- Rahmati, Z., Talkhabi, M., & Moradi, A. (2021). An investigating Iranian teachers' conception of teaching and learning. *Advances in Cognitive Sciences, 23*(2), 131-143. [in Persian]. <https://doi.org/10.30514/icss.23.2.10>.
- Ramazaaninejad, R., Hematinejad, M., Eslaamdoost, M., & Taghipour Z. (2014). The SES, organizational commitment, and job burnout among teachers in Rasht. *Quarterly Journal of Education, 30* (1), 91-114. [in Persian]. DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.1.4.6
- Reyhani, E., Bakhshalizadeh, S., & Vasheghani Farahani, A. (2013). High school math teachers' perception of math examples and its use for introducing a concept. *Educational Innovations, 12*(2), 125-156. [in Persian]
- Riazi, Z., Ebrahimian, S. M., Naghsh, Z., & Mousavi, Z. (2018). The role of cognitive style, cognitive dysfunction and negative emotions in predicting students' outsourcing. *Journal of Research in Educational Systems, 12*, 579-592. [in Persian]

- Rupnow, R. L. (2019). *Examining connections among instruction, conceptual metaphors, and beliefs of instructors and students*. Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctoral.
- Sachar, C. O. S., Cheese, M., & Richardson, S. (2019). Addressing misperceptions of underprepared students: A case study at a public American university. *Global Education Review*, 6(4), 1-18.
- Saif, A. A. (2023). *Modern educational psychology: psychology of learning and education*. Tehran: Doran Publication. [in Persian]
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2015). *Research methods in behavioral sciences*. Tehran: Agah Publications. [in Persian]
- Seraji, F., & Khodarahmi, F. (2014). Investigation of the Relationship between Teachers' Epistemological Beliefs and Their Attitudes Toward Using Descriptive Evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 9 (33), 129-150. [in Persian]
- Shabani, M., & Yaftian, N. (2021). What beliefs do students have about their ability to perform mathematical activities? *Journal of Mathematics Education Development*, 39(2), 4-8. [in Persian]
- Syamsuri, S., & Ramlan B. (2023). Determining the relationship between 11th students' attitude towards mathematics and their achievement in mathematics. *Technium Social Sciences Journal*, 39(1), 148-154. <https://doi.org/10.47577/tssj.v39i1.8056>
- Taghipour, H. A., Keshavarz, R., & Yusuf Rashidi, A. A. (2016). *Content knowledge of teaching methods and its impact on students' academic progress*. Conference of modern researches of Iran and the world in management, economics, accounting and humanities. [in Persian]
- Tueanrat, Y. & Alamanos, E. (2023) *Cognitive Dissonance Theory: A review*. In S. Papagiannidis (Ed), *Theory Hub Book*. Available at <https://open.ncl.ac.uk> / ISBN: 9781739604400
- Virginie, S., & Liesbeth N. (2021) Toward social-transformative education: an ontological critique of self-directed learning. *Critical Studies in Education*, 62(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1577284>
- Zahed Babelan, A. (2012). The degree of correspondence between teachers' verbal and non-verbal communication during teaching and its association with students' academic achievement. *Journal of School Psychology*, 1(1), 46-61. [in Persian]