www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

Designing a Model for Using Humor in the Educational Sciences Curriculum (Case Study; Azad Universities of Mazandaran Province)

Darya Bakhtiyari[1], Babak Hosseinzadeh[2*], Seyyedeh Zahra Hoseini Daronkolae [3]

[1] PhD student, Department Educational Sciences, Babol Branch, Islamic Azad University, Babol, Iran
[2] Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Babol Branch, Babol, Iran
[3] Department of Educational Science, Bab.C., Islamic Azad University, Babol, Iran

**Corresponding author: Babak Hosseinzadeh, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Babol Branch, Babol, Iran, E_ mail: babak2002@iau.ac.ir*

Article Info

Keywords: *Educational humor, curriculum, data-driven theory, higher education*

Abstract

The aim of the present study was to design a model for using humor in the curriculum of educational sciences with a qualitative approach based on data-based theory. The research population included professors and experts in the field of education at the Azad Universities of Mazandaran Province, who were selected as participants using theoretical purposive sampling (maximum diversity and snowball sampling). The data collection tool was a semi-structured interview, and the data were analyzed through open, axial, and selective coding based on the paradigmatic model of Strauss and Corbin. The findings showed that the axial phenomenon of the model is explained in the form of three main components (structural dimension, functional dimension, and sociocultural dimension). The causal conditions included 8 axial categories that monitor the challenges of higher education, including reduced academic motivation, the dominance of traditional teaching approaches, weak attention to the emotional dimension of learning, the need for interaction, human-centered education, reduced attractiveness of the curriculum, the need for innovation, and an emphasis on active and interactive learning. The contextual conditions of the model included 9 central categories, which included factors such as the professional competence of the professor, educational humor literacy, personality characteristics of the professor and students, university culture, educational policies and regulations, cultural and ethical sensitivities, and the structure and nature of the curriculum. Also, intervening factors were identified in the form of 5 central categories, including the lived experience of the professors, perception of university support, informal networks, social expectations, and cultural capital. In the strategies section, 7 central categories were extracted that emphasize the conscious regulation of the amount of humor, linking humor with the goals and content of the curriculum, maintaining academic dignity, formulating interactive rules, adapting to the characteristics of the course and institutional culture, and redesigning the place of humor in the curriculum. Finally, the consequences of the model were explained in the form of 3 main levels (classroom, university, and society), which include improving student motivation and participation, improving the quality of the learning experience, strengthening a human-centered educational culture, and increasing social capital. The results of the research show that designing and institutionalizing a pattern of using humor in the educational sciences curriculum can be considered by curriculum planners and university professors as an effective strategy for improving the quality of higher education, improving students' learning experience, and linking the cognitive and emotional dimensions of learning.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۸، شماره ۵، ۱۴۰۴
صفحات: ۱۳۰-۱۴۳

طراحی الگوی استفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم‌تربیتی (مطالعه موردی؛ دانشگاه‌های آزاد استان مازندران)

دریا بختیاری[۱]، بابک حسین‌زاده [۲]*، سیده زهرا حسینی درونکلائی [۳]

[۱] دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم‌تربیتی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی ، بابل، ایران
[۲] گروه علوم‌تربیتی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی ، بابل، ایران
[۳] گروه علوم تربیتی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل،ایران

* نویسنده مسوول: بابک حسین‌زاده، گروه علوم‌تربیتی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی ، بابل، ایران
ایمیل: babak2002@iau.ac.ir.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، طراحی الگوی استفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم‌تربیتی با رویکرد کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد بود. جامعه پژوهش شامل استادان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت دانشگاه‌های آزاد استان مازندران بود که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند نظری (حداکثر تنوع و گلوله‌برفی)، تعداد ۲۵ نفر به‌عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و داده‌ها از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی و بر اساس الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که پدیده محوری الگو در قالب سه مؤلفه اصلی (بعد ساختاری، بعد کارکردی و بعد فرهنگی‌اجتماعی) تبیین می‌شود. شرایط علی شامل ۸ مقوله محوری بود که ناظر بر چالش‌های آموزش عالی از جمله کاهش انگیزش تحصیلی، غلبه رویکردهای سنتی تدریس، ضعف توجه به بعد عاطفی یادگیری، نیاز به تعامل، آموزش انسان‌محور، کاهش جذابیت برنامه‌درسی، نیاز به نوآوری و تأکید بر یادگیری فعال و تعاملی است. شرایط زمینه‌ای الگو شامل ۹ مقوله محوری بود که عواملی نظیر شایستگی حرفه‌ای استاد، سواد طنز آموزشی، ویژگی‌های شخصیتی استاد و دانشجویان، فرهنگ دانشگاهی، سیاست‌ها و مقررات آموزشی، حساسیت‌های فرهنگی و اخلاقی و ساختار و ماهیت برنامه‌درسی را دربر می‌گیرد. همچنین عوامل مداخله‌گر در قالب ۵ مقوله محوری شامل تجربه زیسته استادان، ادراک از حمایت دانشگاه، شبکه‌های غیررسمی، انتظارات اجتماعی و سرمایه فرهنگی شناسایی شد. در بخش راهبردها، ۷ مقوله محوری استخراج گردید که بر تنظیم آگاهانه میزان طنز، پیوند طنز با اهداف و محتوای برنامه‌درسی، حفظ شأن علمی، تدوین قواعد تعاملی، انطباق با ویژگی‌های درس و فرهنگ نهادی و بازطراحی جایگاه طنز در برنامه‌درسی تأکید دارد. در نهایت، پیامدهای الگو در قالب ۳ سطح اصلی (کلاس درس، دانشگاه و جامعه) تبیین شد که شامل ارتقای انگیزش و مشارکت دانشجویان، بهبود کیفیت تجربه یادگیری، تقویت فرهنگ آموزشی انسان‌محور و افزایش سرمایه اجتماعی است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که طراحی و نهادینه‌سازی الگوی استفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم‌تربیتی می‌تواند به‌عنوان راهبردی مؤثر برای ارتقای کیفیت آموزش عالی، بهبود تجربه یادگیری دانشجویان و پیوند میان ابعاد شناختی و عاطفی یادگیری مورد توجه برنامه‌ریزان درسی و استادان دانشگاه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: طنز آموزشی، برنامه‌درسی، نظریه داده‌بنیاد، آموزش‌عالی

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

مقدمه

نظام‌های آموزش‌عالی در دهه‌های اخیر با تحولات گسترده‌ای در اهداف، محتوا و روش‌های آموزشی مواجه شده‌اند. افزایش پیچیدگی دانش، تنوع ویژگی‌های یادگیرندگان و ضرورت پرورش توانایی‌های شناختی و فراشناختی، دانشگاه‌ها را ناگزیر ساخته است تا از الگوهای سنتی آموزش فاصله گرفته و به سوی رویکردهای نوین، تعاملی و یادگیرنده‌محور حرکت کنند [۱]. در این میان، کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان به عنوان یکی از شاخص‌های اساسی اثربخشی برنامه‌های درسی، بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گرفته است. یکی از مؤلفه‌هایی که می‌تواند نقش معناداری در غنی‌سازی این تجربه ایفا کند، بهره‌گیری هدفمند و آگاهانه از طنز در فرایند آموزش است [۲]. طنز به عنوان پدیده‌ای چندبعدی، علاوه بر کارکردهای اجتماعی و فرهنگی [۳]، از ظرفیت‌های شناختی [۴]، عاطفی و ارتباطی قابل‌توجهی برخوردار است [۵]. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که طنز می‌تواند با کاهش اضطراب [۶]، افزایش انگیزش [۷]، تقویت توجه [۸] و تسهیل پردازش اطلاعات [۹]، زمینه‌ساز یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر شود. از منظر عاطفی، طنز فضای کلاس را انسانی‌تر کرده و رابطه میان استاد و دانشجو را از حالت رسمی و یک‌سویه به تعاملی و دوسویه سوق می‌دهد. همچنین از منظر شناختی، طنز می‌تواند از طریق ایجاد ناهماهنگی‌های معناشناختی و تحریک تفکر انتقادی، به فهم بهتر مفاهیم انتزاعی کمک کند [۱۰]، در واقع یکی از چالش‌های اساسی آموزش‌عالی در عصر حاضر، کاهش انگیزش تحصیلی، مشارکت فعال و درگیری شناختی دانشجویان با محتوای درسی است [۱۲]؛ چالشی که به‌ویژه در رشته‌های علوم‌انسانی و علوم‌تربیتی، به دلیل ماهیت نظری و انتزاعی مفاهیم، نمود پررنگ‌تری دارد. غالب برنامه‌های درسی دانشگاهی همچنان بر انتقال یک‌سویه دانش، تأکید بر سخنرانی و ارزشیابی‌های حافظه‌محور استوارند و کمتر به ابعاد عاطفی، ارتباطی و تجربه‌محور یادگیری توجه می‌شود. این وضعیت موجب شده است که بسیاری از دانشجویان، یادگیری را فرایندی منفعل، خسته‌کننده و گسسته از مسائل واقعی آموزش و تربیت تلقی کنند [۱۳]. به عنوان مثال رشته علوم‌تربیتی، به دلیل ماهیت میان‌رشته‌ای و تمرکز بر مفاهیم انتزاعی همچون یادگیری، تربیت، رشد، برنامه‌درسی و ارزشیابی، نیازمند روش‌های آموزشی خلاقانه و معنادار است [۱۴]. دانشجویان این رشته نه‌تنها باید دانش نظری را فراگیرند، بلکه لازم است تولنایی تحلیل، نقد و به‌کارگیری این مفاهیم را در موقعیت‌های واقعی آموزشی کسب کنند. در چنین بستری، طنز می‌تواند به‌عنوان ابزاری مؤثر برای ساده‌سازی مفاهیم پیچیده، ایجاد پیوند میان نظریه و عمل و افزایش مشارکت فعال دانشجویان مورد استفاده قرار گیرد [۱۵]. به علاوه، برنامه‌درسی به‌عنوان قلب تپنده نظام آموزش‌عالی، نقشی تعیین‌کننده در جهت‌دهی به اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی‌یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی دانشگاه‌ها ایفا می‌کند. آنچه در دانشگاه‌ها آموزش داده می‌شود، چگونگی ارائه آن و انتظاری که از یادگیری دانشجویان وجود دارد، همگی در چارچوب برنامه‌درسی تعریف و سازمان‌دهی می‌شود. از این‌رو، برنامه‌درسی صرفاً مجموعه‌ای از سرفصل‌ها یا واحدهای درسی نیست، بلکه تجلی نگرش دانشگاه به دانش، یادگیری، انسان و جامعه است و می‌تواند بازتاب‌دهنده فلسفه آموزشی، ارزش‌های فرهنگی و اولویت‌های توسعه‌ای هر نظام آموزش‌عالی باشد [۱۶]. در دهه‌های اخیر، آموزش‌عالی با تحولات بنیادینی مواجه شده است که بازاندیشی در برنامه‌های درسی را به یک ضرورت انکارناپذیر تبدیل کرده است. گسترش دانش، پیچیدگی مسائل اجتماعی، تنوع فزاینده دانشجویان و تغییر انتظارات جامعه از دانشگاه، موجب شده است که الگوهای سنتی برنامه‌درسی که عمدتاً بر انتقال دانش نظری و آموزش حافظه‌محور استوار بودند، کارآمدی خود را تا حد زیادی از دست بدهند. در چنین شرایطی، برنامه‌درسی دانشگاهی باید فراتر از انتقال محتوا، به پرورش تفکر انتقادی، یادگیری مادام‌العمر، توانایی حل مسئله و رشد همه‌جانبه دانشجویان توجه کند، با وجود این تحولات، بررسی واقعیت‌های آموزشی در بسیاری از دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی همچنان با چالش‌های متعددی مواجه‌اند. غلبه رویکردهای محتوامحور، فاصله میان اهداف مصوب برنامه‌درسی و تجربه واقعی دانشجویان در کلاس، کم‌توجهی به ابعاد عاطفی و اجتماعی یادگیری و محدود شدن نوآوری‌های آموزشی به سطح تدریس فردی استادان، از جمله مسائلی است که اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش‌عالی را با تردید مواجه ساخته است [۱۷]. این وضعیت به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی و علوم تربیتی، که ماهیتی نظری، تحلیلی و انسان‌محور دارند، پیامدهای عمیق‌تری

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

به همراه داشته است، در حقیقت برنامه‌درسی علوم‌تربیتی، به‌عنوان بستری برای تربیت متخصصان حوزه آموزش، نقش دوگانه‌ای ایفا می‌کند؛ از یک‌سو موضوع آموزش و یادگیری است و از سوی دیگر خود باید الگوی مناسبی از آموزش اثربخش را به دانشجویان ارائه دهد. با این حال، یکی از کاستی‌های اساسی برنامه‌های درسی آموزش‌عالی، نادیده گرفتن نقش تجربه یادگیری و مؤلفه‌های عاطفی در طراحی برنامه‌درسی است. در حالی که پژوهش‌های نوین حوزه یادگیری نشان می‌دهند احساس، انگیزش و تعامل اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری عمیق و پایدار دارند، این مؤلفه‌ها کمتر به‌صورت صریح و نظام‌مند در ساختار برنامه‌های درسی دانشگاهی لحاظ می‌شوند. پیامد این غفلت، شکل‌گیری تجربه‌های یادگیری خشک، کم‌انگیزه و گاه بی‌معنا برای دانشجویان است که می‌تواند به افت کیفیت آموزش‌عالی منجر شود. از سوی دیگر، نوآوری‌های آموزشی در دانشگاه‌ها غالباً در سطح روش تدریس فردی استادان باقی می‌ماند و کمتر به سطح سیاست‌گذاری و طراحی برنامه درسی راه می‌یابد [۱۸]. در چنین شرایطی، حتی روش‌های نوین و مؤثر آموزشی نیز به دلیل نبود پشتوانه برنامه‌درسی، ناپایدار، پراکنده و وابسته به افراد باقی می‌مانند. این مسئله نشان می‌دهد که هرگونه تلاش برای بهبود کیفیت آموزش‌عالی، نیازمند توجه بنیادی به برنامه‌درسی به‌عنوان چارچوبی کلان و راهبردی است. بنابراین، مسئله اساسی در آموزش‌عالی امروز، نه صرفاً انتخاب روش‌های تدریس جذاب، بلکه بازاندیشی در برنامه‌درسی و نحوه پاسخ‌گویی آن به نیازهای شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان است. در واقع برنامه‌درسی باید به‌گونه‌ای طراحی شود که امکان به‌کارگیری راهبردهای آموزشی نوآورانه، تعاملی و انسان‌محور را فراهم آورد و از محدود شدن آموزش به انتقال دانش نظری جلوگیری کند. در غیر این صورت، فاصله میان اهداف آموزش عالی و نتایج واقعی آن همچنان پابرجا خواهد ماند [۱۹]. باتوجه به مباحث مطرح شده، طنز، به‌عنوان پدیده‌ای آموزشی‌ارتباطی، از ظرفیت بالایی برای ایجاد محیط یادگیری پویا، کاهش اضطراب تحصیلی و تقویت ارتباط مؤثر میان استاد و دانشجو برخوردار است. با وجود شواهد نظری و تجربی مبنی بر تأثیر مثبت طنز بر یادگیری، این ظرفیت در آموزش دانشگاهی، به‌ویژه در برنامه‌های درسی، تاکنون به‌صورت پراکنده، غیرنظام‌مند و فاقد پشتوانه برنامه‌درسی مورد استفاده قرار گرفته است. این وضعیت نشان‌دهنده شکاف معناداری میان یافته‌های پژوهشی و عمل آموزشی است که ضرورت انجام پژوهش‌هایی هدفمند در این حوزه را برجسته می‌سازد [۲۰]. از منظر برنامه‌ریزی درسی، هرگونه نوآوری آموزشی زمانی می‌تواند به‌طور پایدار و اثربخش در نظام آموزش‌عالی نهادینه شود که در سطح طراحی برنامه‌درسی مورد توجه قرار گیرد. فقدان الگویی مشخص برای استفاده از طنز در برنامه‌درسی، موجب شده است که این راهبرد آموزشی یا به‌کلی نادیده گرفته شود یا به‌صورت سلیقه‌ای و بدون رعایت اصول علمی و اخلاقی به کار رود. طراحی الگوی استفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم‌تربیتی می‌تواند چارچوبی روشن برای تعیین اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی مبتنی بر طنز آموزشی فراهم آورد و از پیامدهای منفی ناشی از کاربرد نادرست آن جلوگیری کند. اهمیت این پژوهش از منظر علمی نیز قابل توجه است. ادبیات پژوهشی حوزه طنز آموزشی، به‌ویژه در بافت آموزش‌عالی، با کمبود الگوهای بومی، جامع و مبتنی بر برنامه‌درسی مواجه است [۲۱]. اغلب مطالعات موجود، به بررسی اثرات کوتاه‌مدت طنز بر متغیرهایی همچون توجه یا رضایت دانشجویان پرداخته‌اند و کمتر به طراحی چارچوب‌های نظری و عملی برای ادغام طنز در ساختار برنامه درسی توجه کرده‌اند. از این‌رو، پژوهش حاضر می‌تواند با پر کردن این خلأ، به توسعه دانش نظری در حوزه برنامه‌ریزی درسی و آموزش‌عالی کمک کند. از منظر کاربردی، نتایج این پژوهش می‌تواند برای استادان علوم‌تربیتی، برنامه‌ریزان درسی، طراحان آموزشی و سیاست‌گذاران آموزش عالی سودمند باشد. ارائه الگویی مشخص برای استفاده از طنز، به استادان کمک می‌کند تا از این ابزار به‌صورت آگاهانه، هدفمند و متناسب با اهداف یادگیری استفاده کنند و از افت سطح علمی یا بروز حساسیت‌های فرهنگی و اخلاقی جلوگیری شود. همچنین برنامه‌ریزان درسی می‌توانند از این الگو برای بازطراحی دروس علوم‌تربیتی و ارتقای کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان بهره گیرند [۲۲]. در نهایت، اهمیت این پژوهش در آن است که با نگاهی انسان‌محور به آموزش دانشگاهی، می‌کوشد میان عقلانیت علمی و عاطفه آموزشی پیوند برقرار کند. طراحی الگوی استفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم‌تربیتی می‌تواند گامی مؤثر در جهت ایجاد محیط‌های یادگیری معنادار،

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

افزایش انگیزش و مشـارکت دانشـجویان و ارتقای اثربخشـی آموزش‌عالی باشـد و بدین‌وسـیله، به تحقق رسـالت تربیتی دانشـگاه‌ها در پرورش انسـان‌های اندیشـمند، خلاق و مسـئول کمک کند.

روش

پژوهش حاضر، کیفی و مبتنی بر رویکرد داده بنیاد که هدف آن ارائه یک چارچوب تحلیلی انتزاعی از یک فرایند اسـت. مشـارکت‌کنندگان در این مطالعه باید همگی فرایند مدنظر را تجربه کرده باشند و تدوین این نظریه می‌تواند در توضیح شیوه عمل آن‌ها مفید بوده و یا چهارچوبی برای پژوهش‌های آتی فراهم آورد. بر این اسـاس، نظریه داده بنیاد، یک طرح پژوهش کیفی اسـت که در آن پژوهشـگر نوعی تبیین کلی (یا نظریه) از یک فرایند، اقدام، یا تعامل ارائه می‌دهد که حاصـل دیدگاه‌های تعداد زیادی از مشارکت‌کنندگان است و در طی فرایند کدگذاری باز، محوری و گزینشـی و در قالب پارادایم متشـکل از شـرایط زمینه‌ای، شرایط علی، شرایط میانجی، پدیده محوری، پیامدها و راهبردها انجام می‌پذیرد. جامعه آماری پژوهش شـامل، کلیه متخصـصـان حوزه تعلیم و تربیت (اساتید دانشگاه) بودند که در زمینه پژوهش و مولفه‌های مورد بحث از اشـراف نسـبتا کاملی برخوردار بودند، در این خصـوص محقق سـعی نموده اسـت با اشـراف کامل و با اسـتفاده از ظرفیت حداکثری تمام افرادی که می‌توانستند در این حوزه و همچنین در خصوص نمونه پژوهشی به محقق یاری برسانند استفاده کند و از آنجا که هدف عمده و اصـلی پژوهش، اکتشـاف و تهیه یک الگوی مناسـب در راسـتا اهداف پژوهش اسـت، توجه به منطق تکرار[1] به عنوان راهکاری مناسـب و مهم در نمونه‌گیری در بخش کیفی پژوهش مورد توجه قرار گرفته اسـت. در این مفهوم، تعمیم از یک مورد به موارد مشابه یا به نظریه صورت می‌پذیرد نه جامعه. مبتنی بر این اصل، پژوهشگر باید به انتخاب مواردی دست بزند که به او در کشـف الگو کمک کند. در نتیجه انتخاب روش نمونه‌گیری هدفمند (نظری)[2] بوده که از دو نوع آن با نام‌های حداکثر تنوع (ناهمگون)[3] و گلوله‌برفی (زنجیره‌ای یا شبکه‌ای)[4] استفاده شده است. در این راستا، نمونه آماری پژوهش حاضر شامل ۲۵ نفر از متخصـصـان حوزه پژوهش و مشـرف به مبانی نظری موضـوع پژوهش می‌باشـد. همچنین، ابزار پژوهش حاضـر مصـاحبه نیمه سـاختار یافته‌ای با هدف اکتشـاف الگوی اسـتفاده از طنز در برنامه‌درسـی علوم‌تربیتی بود، که در این راسـتا ۳ سـوال کلی طراحی و ارائه گردید، به علاوه برای حصـول اطمینان از روایی بخش کیفی (پاسخ‌های مصاحبه شوندگان به سوالات مصاحبه) پژوهش و به منظور اطمینـان خاطر از دقیق بودن یافتـه‌ها از دیدگاه پژوهشـگر، مشـارکت کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش، اقدامات زیر صورت گرفت: ۱- بازبینی توسط اعضاء[5]: مشـارکت‌کنندگان در مصـاحبه‌ها، مقوله‌های به دسـت آمده را ملاحظه و بازبینی کردند و نظر خود را در ارتباط با آنها ابراز کردند. ۲- پایایی بین کدگذاران (پایایی ارزیاب‌ها[6]): در این راستا، پژوهشگران با ارائه آموزش و فنون لازم و استاندارد شده برای کدگذاری مصـاحبه‌ها به همکار پژوهش (کدگذار)، از وی درخواسـت شـد که هم زمان با پژوهشـگران به کدگذاری مصاحبه‌های تحقیق بپردازد. تعداد کل کدها که محقق و همکار تحقیق ثبت کرده‌اند، برابر با ۶۱۲ و تعداد کل توافقات بین این کدها ۲۵۴ اسـت. پایایی بین کدگذاران برای تحلیل محتوای مصـاحبه‌های انجام گرفته در این تحقیق، با اسـتفاده از فرمول مصـاحبه پایایی بین کدگذاری‌ها (تعداد کل توافقات× ۲÷ تعداد کل کدها ضربدر ۱۰۰) برابر با ۰/۸۳ است. با توجه به اینکه این میزان پایایی بیشـتر از شـصـت درصـد اسـت، می‌توان گفت که درصد پایایی بین کدگذاران تایید می‌شود.

یافته‌ها

همانطور که بیان شد بر اساس رویکرد سیستماتیک نظریهٔ داده بنیاد، مـتن مـنابع اطـلاعاتی پژوهش، شامل متن مصاحبه‌ها به وسیله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی تـحلیل شد و بر اساس مقوله‌ها و مفاهیم استخراج شده الگوی توسعه انجمن‌های خبرگی تدوین گردید. نهایتا مقوله‌های آشکار شده در قالب ابعاد ۶ گانه مدل پارادیمی با روابطی که بین آنها وجود دارد، به صورت پدیده محوری (۳ مقوله)، شرایط علی (۸ مقوله)، شرایط زمینه‌ای (۹ مقوله)، عوامل مداخله‌گر (۵ مقوله)، راهبردها (۷ مقوله)، و پیامد (۳ مقوله)، جای گرفتند که در شکل شماره (۱) قابل مشاهده است.

---

۱ Replication Logic

۲ Purposeful or Theoretical Sampling

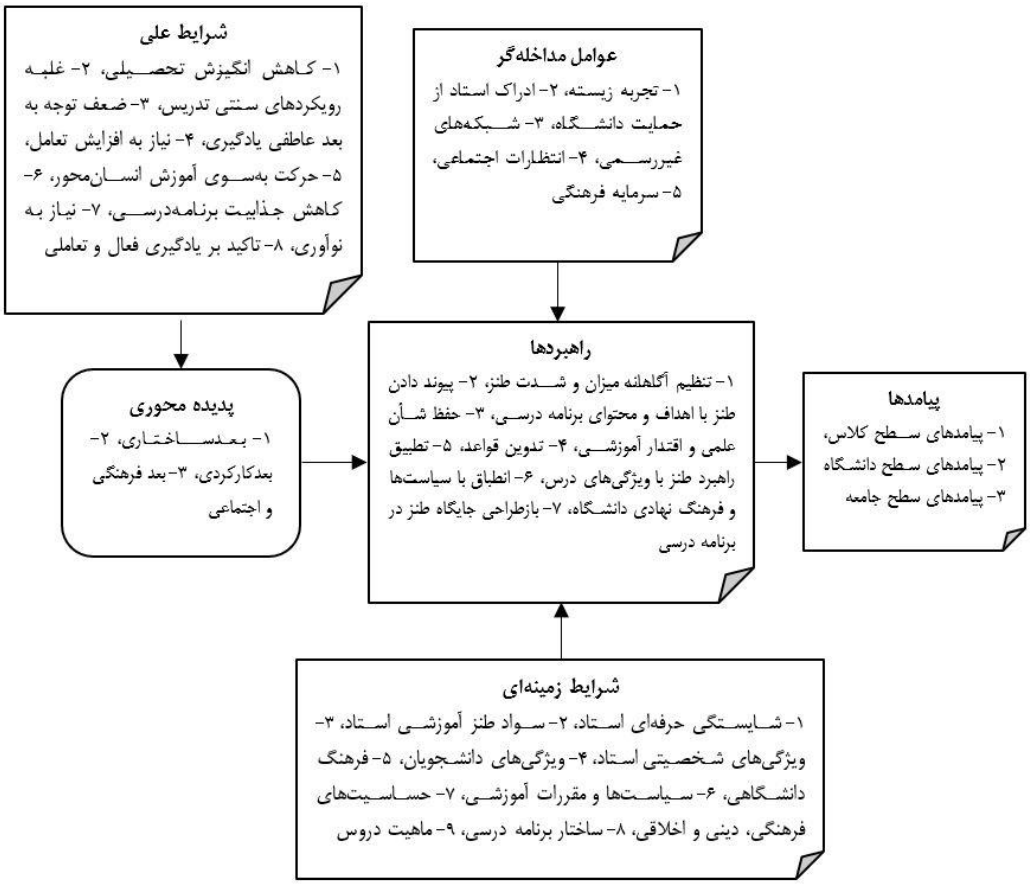
۳ Maximum Variation Sampling

۴ Snowball/Chain/Network Sampling

۵ Member Checking

۶ Inter-rater reliability

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]



شکل ۱. الگوی استفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم تربیتی

پدیده محوری

تجربه مشارکت کنندگان پژوهش نشان داد که محور اصلی الگوی توسعه انجمن‌های خبرگی در نظام آموزشی است، در این راستا، مجموعا ۳۹ مفهوم استخراج شده و در غالب، ۳ مقوله در پدیده محوری قرار می‌گیرند (جدول شماره ۱)

جدول شماره ۱. پدیده محوری الگوی استفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم تربیتی

ردیف	مقولات محوری	کدهای باز
	بعدساختاری	۱- میزان انعطاف‌پذیری اهداف برنامه درسی، ۲- پیش‌بینی طنز در اسناد رسمی برنامه‌درسی، ۳- هم‌سویی طنز با سرفصل‌های درسی، ۴- امکان خلاقیت در روش تدریس، ۵- سطح تمرکز یا تمرکززدایی برنامه درسی، ۶- میزان استانداردسازی محتوا، ۷- وجود راهنما یا سیاست آموزشی درباره طنز، ۸- ارتباط طنز با اهداف شایستگی‌محور، ۹- قابلیت نهادینه‌سازی طنز در دروس مختلف، ۱۰- انعطاف در انتخاب منابع آموزشی
	بعدکارکردی	۱- افزایش توجه و تمرکز دانشجویان، ۲- تقویت انگیزش درونی برای یادگیری، ۳- کاهش اضطراب یادگیری، ۴- افزایش مشارکت فعال در کلاس، ۵- بهبود تعامل استاد–دانشجو، ۶- ایجاد پیوند میان نظریه و عمل، ۷- ارتقای یادگیری معنادار، ۸- فعال‌سازی تجربه زیسته دانشجویان، ۹- افزایش جذابیت برنامه درسی، ۱۰- تعدیل فضای رسمی و خشک کلاس، ۱۱- کمک به بازخورد آموزشی مؤثر، ۱۲- ایجاد تجربه مثبت یادگیری، ۱۳- پشتیبانی از آموزش انسان‌محور، ۱۴- افزایش انعطاف‌پذیری فرایند تدریس
	بعد فرهنگی و اجتماعی	۱- فرهنگ دانشگاهی حاکم، ۲- نگرش جامعه به طنز در محیط علمی، ۳- حساسیت‌های دینی و ارزشی، ۴- هنجارهای اخلاق حرفه‌ای، ۵- احترام به تفاوت‌های فردی، ۶- پرهیز از کلیشه‌های جنسیتی، ۷- پذیرش اجتماعی طنز آموزشی، ۸- مرز میان طنز و تمسخر، ۹- شأن علمی استاد و دانشجو، ۱۰- رابطه رسمی یا غیررسمی استاد و دانشجو، ۱۱- تجربه‌های پیشین، ۱۲- تفاوت‌های نسلی استاد و دانشجو، ۱۳- گفتمان غالب آموزش عالی، ۱۴- امنیت روانی فضای کلاس، ۱۵- بافت فرهنگی رشته علوم تربیتی

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

شرایط علی

شرایط عبارت از مجموعه رویدادها و حوادثی است که موقعیت‌ها و مسائل و امور مربوط به پدیده را خلق و تا حد معین چگونگی و چرایی پاسخ افراد و گروه‌ها را نسبت به آن شرایط توضیح می‌دهند، شرایط علی شامل عواملی است که به گونه مستقیم به پدیده اصلی پژوهش مربوط می‌شود، در تحلیل مصاحبه‌های انجام شده شرایط و عواملی که در تدوین طراحی الگوی توسعه انجمن‌های خبرگی در نظام آموزشی موثرند مشخص شد، در این راستا، مجموعا ۸ مفهوم استخراج شده و در غالب، ۸۱ مقوله در شرایط علی قرار می‌گیرند (جدول شماره ۲)

جدول ۲. عوامل علی الگوی استفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم تربیتی

ردیف	مقولات محوری	کدهای باز
۱	کاهش انگیزش تحصیلی	۱- بی‌علاقگی به مباحث نظری، ۲- مشارکت منفعل در کلاس، ۳- حضور فیزیکی بدون درگیری ذهنی، ۴- بی‌تفاوتی نسبت به بحث‌های علمی، ۵- خستگی شناختی، ۶- نبود هیجان یادگیری، ۷- نگرش منفی به دروس نظری، ۸- یکنواختی آموزشی، ۹- دل‌زدگی از کلاس، ۱۰- فاصله عاطفی با درس
۲	غلبه رویکردهای سنتی تدریس	۱- سخنرانی‌محوری، ۲- انتقال یک‌سویه دانش، ۳- نبود تعامل کلاسی، ۴- کم‌توجهی به تجربه یادگیری، ۵- یکنواختی روش تدریس، ۶- عدم استفاده از روش‌های فعال، ۷- تکرار الگوهای قدیمی، ۸- مقاومت در برابر نوآوری، ۹- رسمیت بیش از حد کلاس، ۱۰- تمرکز بر محتوا نه یادگیری، ۱۱- بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی
۳	ضعف توجه به بعد عاطفی یادگیری	۱- نادیده‌گرفتن احساسات دانشجو، ۲- تمرکز صرف بر بعد شناختی، ۳- غفلت از انگیزش، ۴- عدم امنیت روانی، ۵- فضای خشک آموزشی، ۶- فقدان تعامل انسانی، ۷- بی‌تفاوتی عاطفی کلاس، ۸- نبود حس تعلق، ۹- فرسودگی تحصیلی، ۱۰- سردی روابط آموزشی، ۱۱- حذف تجربه احساسی
۴	نیاز به افزایش تعامل	۱- یک‌سویه بودن ارتباط آموزشی، ۲- فاصله رسمی استاد و دانشجو، ۳- محدود بودن گفت‌وگوی کلاسی، ۴- عدم مشارکت داوطلبانه دانشجویان، ۵- نبود فضای امن، ۶- کم‌رنگ بودن رابطه انسانی، ۷- عدم همدلی آموزشی، ۸- نبود ارتباط غیررسمی، ۹- ضعف ارتباط عاطفی
۵	حرکت به‌سوی آموزش انسان‌محور	۱- توجه به کل‌نگری در آموزش، ۲- پرورش ابعاد شناختی و عاطفی، ۳- احترام به تجربه زیسته دانشجو، ۴- اهمیت کرامت انسانی، ۵- نقش احساس در یادگیری، ۶- توجه به معنا در آموزش، ۷- آموزش مبتنی بر گفت‌وگو، ۸- توجه به تفاوت‌های فردی، ۹- ایجاد تجربه یادگیری مثبت، ۱۰- توجه به شادی یادگیری، ۱۱- ایجاد احساس تعلق، ۱۲- حمایت عاطفی آموزشی
۶	کاهش جذابیت برنامه درسی	۱- نبود نوآوری آموزشی، ۲- یکنواختی کلاس‌ها، ۳- زبان خشک علمی، ۴- ضعف روایت آموزشی، ۵- کاهش اشتیاق دانشجویان، ۶- رسمی‌بودن بیش از حد، ۷- افت کیفیت تجربه یادگیری، ۸- کاهش تعامل
۷	نیاز به نوآوری	۱- ناکارآمدی تغییرات مقطعی، ۲- نبود نهادینه‌سازی تغییر، ۳- ضعف سیاست‌گذاری آموزشی، ۴- تکرار الگوهای سنتی، ۵- مقاومت ساختاری، ۶- نیاز به تحول در برنامه درسی، ۷- عبور از اصلاحات صوری، ۸- حمایت نهادی از تغییر، ۹- تحول در نقش استاد و دانشجو
۸	تاکید بر یادگیری فعال و تعاملی	۱- تأکید بر یادگیرنده‌محوری، ۲- مشارکت فعال دانشجو، ۳- نقش گفت‌وگو در یادگیری، ۴- یادگیری مبتنی بر تجربه، ۵- تعامل اجتماعی یادگیری، ۶- اهمیت فضای مشارکتی، ۷- کاهش آموزش منفعل، ۸- افزایش مسئولیت یادگیرنده، ۹- فعال‌سازی کلاس درس، ۱۰- اهمیت تعامل انسانی، ۱۱- توجه به تجربه کلاسی

شرایط زمینه‌ای

از نظر اشتراوس و کوربین (۲۰۱۱)، زمینه مجموعه خاصی از شرایط است که در یک زمان و مکان خاص جمع می‌آیند تا مجموعه اوضاع و احوال و مسائلی را پدید آورند که اشخاص با عمل و تعاملات خاص به آنها پاسخ می‌دهند، در واقع شرایط زمینه‌ای، شرایطی است که راهبردها و اقدامات تحت آن به اداره پدیده می‌پردازد، در این راستا، مجموعا ۹ مفهوم استخراج شده و در غالب، ۱۰۲ مقوله در شرایط زمینه‌ای قرار می‌گیرند (جدول شماره ۳)

جدول ۳. شرایط زمینه‌ای الگوی استفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم تربیتی

ردیف	مقولات محوری	کدهای باز
۱	شایستگی حرفه‌ای استاد	۱- تسلط علمی بر محتوا، ۲- مهارت طراحی آموزشی، ۳- تجربه تدریس دانشگاهی، ۴- توان مدیریت کلاس، ۵- انعطاف‌پذیری آموزشی، ۶- مهارت ارتباطی، ۷- قدرت بداهه‌پردازی آموزشی، ۸- تشخیص زمان مناسب طنز، ۹- کنترل میزان طنز، ۱۰- مهارت هدایت بحث، ۱۱- تجربه مواجهه با موقعیت‌های حساس، ۱۲- تسلط بر اهداف برنامه درسی، ۱۳- توان تنظیم فضای کلاس، ۱۴- مهارت تسهیل‌گری یادگیری، ۱۵- تعادل میان صمیمیت و اقتدار

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

۲	سواد طنز آموزشی استاد	۱- شناخت انواع طنز آموزشی، ۲- تمایز طنز آموزشی و سرگرمی، ۳- تشخیص طنز سازنده و مخرب، ۴- آگاهی از کارکردهای طنز، ۵- شناخت پیامدهای منفی طنز، ۶- مهارت استفاده از طنز موقعیتی، ۷- استفاده آگاهانه از زبان طنز، ۸- پرهیز از طنز کلیشه‌ای، ۹- تشخیص ظرفیت کلاس، ۱۰- تنظیم سطح طنز، ۱۱- استفاده از طنز به‌عنوان ابزار، ۱۲- فهم نقش طنز در یادگیری
۳	ویژگی‌های شخصیتی استاد	۱- برون‌گرایی یا درون‌گرایی، ۲- سطح شوخ‌طبعی ذاتی، ۳- انعطاف روانی، ۴- هوش هیجانی، ۵- اعتمادبه‌نفس آموزشی، ۶- حساسیت بین‌فردی، ۷- توان همدلی، ۸- میزان خودکنترلی، ۹- سبک ارتباطی، ۱۰- میزان صمیمیت، ۱۱- سبک مدیریت کلاس، ۱۲- کنترل هیجان، ۱۳- تاب‌آوری آموزشی
۴	ویژگی‌های دانشجویان	۱- سطح بلوغ فکری، ۲- سرمایه فرهنگی، ۳- تجربه قبلی آموزشی، ۴- نگرش به طنز، ۵- تفاوت‌های شخصیتی، ۶- سطح تحمل طنز، ۷- تفاوت‌های نسلی، ۸- پیش‌فرض‌های فرهنگی، ۹- سبک یادگیری، ۱۰- امنیت روانی ادراک‌شده، ۱۱- واکنش به فضای غیررسمی، ۱۲- اعتماد به استاد، ۱۳- آمادگی برای تعامل، ۱۴- نگرش به یادگیری
۵	فرهنگ دانشگاهی	۱- هنجارهای تعامل استاد–دانشجو، ۲- نگرش به آموزش انسان‌محور، ۳- پذیرش روش‌های فعال، ۴- فضای روانی دانشگاه، ۴- میزان محافظه‌کاری نهادی، ۵- نگاه به طنز در محیط علمی، ۶- گفتمان غالب آموزشی، ۷- سطح اعتماد سازمانی، ۸- انعطاف نهادی، ۹- فرهنگ گفت‌وگو، ۱۰- تجربه نوآوری‌های قبلی، ۱۱- سیاست‌های آموزشی، ۱۲- پویایی فرهنگی دانشگاه
۶	سیاست‌ها و مقررات آموزشی	۱- آیین‌نامه‌های آموزشی، ۲- چارچوب‌های ارزشیابی استاد، ۳- سیاست‌های کیفیت آموزشی، ۴- محدودیت‌های رسمی، ۵- انتظارات مدیریتی، ۶- شاخص‌های ارزیابی تدریس، ۷- سیاست‌های کنترل آموزشیف ۸- عدم حمایت رسمی، ۹- ترس از پیامد اداری، ۱۰- بی‌ثباتی سیاست‌ها
۷	حساسیت‌های فرهنگی، دینی و اخلاقی	۱- حساسیت‌های ارزشی، ۲- محدودیت‌های دینی، ۳- احترام به تفاوت‌ها، ۴- مسئولیت اخلاقی استاد، ۵- رعایت کرامت انسانی، ۶- تعیین مرز شوخی و بی‌احترامی، ۷- هنجارهای اخلاق حرفه‌ای، ۸- ترس از حاشیه‌سازی، ۹- محافظه‌کاری فرهنگی
۸	ساختار برنامه درسی	۱- ماهیت نظری دروس، ۲- تراکم مفاهیم انتزاعی، ۳- حجم بالای محتوا، ۴- انعطاف‌ناپذیری سرفصل‌ها، ۵- غالب‌بودن متن‌محوری، ۶- کم‌توجهی به تجربه یادگیری، ۷- نبود فضای خلاقیت، ۸- غلبه اهداف شناختی، ۹- کم‌رنگ‌بودن اهداف عاطفی، ۱۰- نگاه محتوامحور به برنامه
۹	ماهیت دروس	۱- نظری‌بودن غالب دروس، ۲- مفاهیم فلسفی و انتزاعیف ۳- کمبود موقعیت‌های عینی، ۴- فاصله با تجربه زیسته، ۵- دشواری جذاب‌سازی محتوا، ۶- ضعف روایت‌پردازی، ۷- عدم جذابیت

عوامل مداخله‌گر

عوامل مداخله‌گر، عواملی هستند که الگوی نظری پژوهش را به صورت غیر مستقیم مورد تاثیر قرار می‌دهند و شرایط وسیع و عامی هستند که به عنوان تسهیل‌گر و یا محدود کننده راهبردها عمل می‌کنند، در این راستا، مجموعا ۵ مفهوم استخراج شده و در غالب، ۵۵ مقوله در عوامل مداخله‌گر قرار می‌گیرند (جدول شماره ۴)

جدول ۴. عوامل مداخله‌گر الگوی استفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم تربیتی

ردیف	مقولات محوری	کدهای باز
۱	تجربه زیسته	۱- تصویر ذهنی از استاد خوب، ۲- تجربه اجتماعی‌شدن حرفه‌ای، ۳- الگوهای اساتید پیشین، ۴- روایت شخصی از تدریس، ۵- باور به نقش تربیتی، ۶- تلقی از شأن استادی، ۷- تجربه قضاوت‌شدن، ۸- تعارض نقش صمیمی‌رسمی، ۹- بازاندیشی هویت تدریس، ۱۰- تجربه تأیید یا طرد، ۱۱- خودپنداره حرفه‌ای
۲	ادراک استاد از حمایت دانشگاه	۱- برداشت از حمایت مدیریتی، ۲- احساس امنیت شغلی، ۳- نگرانی از پیامد اداری، ۴- تجربه تشویق یا تنبیه ۵- حمایت گروه آموزشی، ۶- برداشت از فرهنگ ارزیابی، ۷- ترس از گزارش منفی، ۸- تجربه بازخورد نهادی، ۹- پشتیبانی حرفه‌ای، ۱۰- تجربه حمایت همکاران، ۱۱- امنیت نهادی
۳	شبکه‌های غیررسمی	۱- گفت‌وگوهای حرفه‌ای، ۲- تبادل تجربه، ۳- حمایت همکاران، ۴- فشار هنجاری، ۵- فضای اعتماد، ۶- حمایت عاطفی، ۷- انتقال تجربه شکست، ۸- یادگیری جمعی، ۹- سرمایه اجتماعی
۴	انتظارات اجتماعی	۱- انتظار جدیت علمی، ۲- شأن اجتماعی استاد، ۳- انتظار الگوی اخلاقی، ۴- نقش تربیتی استاد، ۵- فشار رسانه‌ای، ۶- نگاه به آموزش عالی، ۷- مشروعیت رفتار آموزشی، ۸- هنجارهای رفتاری، ۹- محدودیت رفتار عمومی، ۱۰- تصویر حرفه‌ای استاد، ۱۱- فشار ارزشی
۵	سرمایه فرهنگی	۱- پیشینه فرهنگی، ۲- تجربه اجتماعی طنز، ۳- حساسیت فرهنگی، ۴- تفاوت‌های طبقاتی، ۵- سطح سواد فرهنگی، ۶- تحمل شوخی، ۷- تجربه گفت‌وگوی انتقادی، ۸- آستانه پذیرش، ۹- تفاوت نسلی، ۱۰- سبک ارتباطی اجتماعی، ۱۱- واکنش جمعی

راهبردها

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

مطابق نظر اشتراوس و کوربین[7] (۲۰۱۱)، راهبردها، رفتارها، اعمال، تعاملات، کنش‌هایی هستند که در طرز عمل عادی و چگونگی مدیریت موقعیت‌ها توسط افراد در مواجهه با مسائل و برای حل آنها به کار می‌رود و با صورت گرفتن آنها پدیده خاصی شکل می‌گیرد، در این راستا، مجموعا ۷ مفهوم استخراج شده و در غالب ۷۴ مقوله در راهبردها قرار می‌گیرند (جدول شماره ۵)

جدول ۵. راهبردهای الگوی استفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم تربیتی

ردیف	مقولات محوری	کدهای باز
۱	تنظیم آگاهانه میزان و شدت طنز	۱- استفاده حداقلی و هدفمند، ۲- پرهیز از افراط، ۳- کنترل بسامد طنزف ۴- تنظیم شدت هیجانی، ۵- حفظ تعادل محتوا- طنز، ۶- استفاده مقطعی، ۷- طنز کوتاه و کنترل‌شده، ۸- تطبیق با سطح درس، ۹- تنظیم بر اساس بازخورد، ۱۰- انتخاب طنز مناسب، ۱۱- تنظیم لحن بیان، ۱۲- خودکنترلی تدریس، ۱۳- پایش مداوم اثر طنز
۲	پیوند دادن طنز با اهداف و محتوای برنامه درسی	۱- طنز در خدمت یادگیری، ۲- طنز مسئله‌محور، ۳- تقویت فهم مفاهیم انتزاعی، ۴- تسهیل انتقال معنا، ۵- طنز در خدمت تفکر، ۶- پیوند با تجربه زیسته، ۷- ایجاد پل مفهومی، ۸- تقویت تحلیل انتقادی، ۹- حمایت از یادگیری عمیق، ۱۰- انسجام آموزشی، ۱۱- حفظ منطق برنامه درسی
۳	حفظ شأن علمی و اقتدار آموزشی	۱- تفکیک نقش حرفه‌ای، ۲- حفظ مرز صمیمیت، ۳- تأکید بر اهداف علمی، ۴- کنترل لحن بیان، ۵- جلوگیری از سطحی‌سازی، ۶- تثبیت اقتدار علمی، ۷- نمایش تسلط علمی، ۸- اجتناب از شوخی بی‌جا، ۹- حفظ نظم آموزشی، ۱۰- تقویت احترام متقابل، ۱۱- ایجاد مرزبندی
۴	تدوین قواعد	۱- تبیین مرزهای شوخی، ۲- توضیح نیت آموزشی، ۳- توافق ضمنی با دانشجویان، ۴- ایجاد قواعد تعاملی، ۵- پیشگیری از سوءبرداشت، ۶- شفاف‌سازی انتظارات، ۷- تقویت امنیت روانی، ۸- تقویت احترام متقابل، ۹- ایجاد هنجار مشترک، ۱۰- تقویت اعتماد، ۱۱- تنظیم فضای تعاملی، ۱۲- پاسخ به حساسیت‌ها
۵	تطبیق راهبرد طنز با ویژگی‌های درس	۱- سطح انتزاع مفاهیم ۲- حجم محتوای درس، ۳- توجه به اهداف درس، ۴- تاکید سطح بلوغ شناختیف ۵- توجه به زمان‌بندی تدریس، ۶- توجه به پیش‌نیازها، ۷- حساسیت اخلاقی محتوا
۶	انطباق با سیاست‌ها و فرهنگ نهادی دانشگاه	۱- رعایت هنجارهای رسمی، ۲- توجه به سیاست‌های آموزشی، ۳- انطباق با فرهنگ گروه، ۴- رعایت انتظارات مدیریتی، ۵- رعایت خطوط قرمز نهادی، ۶- تنظیم رفتار حرفه‌ای، ۷- انطباق با گفتمان غالب، ۸- هماهنگی با مأموریت دانشگاه، ۹- حفظ اعتبار حرفه‌ای، ۱۰- انطباق با ساختار رسمی
۷	بازطراحی جایگاه طنز در برنامه درسی	۱- تعریف نقش تربیتی طنز، ۲- بازنگری نگاه سنتی، ۳- تلفیق با اهداف تربیتی، ۴- طراحی آگاهانه، ۵- تنظیم چارچوب نظری، ۶- پیوند با یادگیری، ۷- تقویت آموزش انسان‌محور، ۸- توسعه برنامه درسی انعطاف‌پذیر، ۹- حمایت از نوآوری آموزشی، ۱۰- آموزش استادان

پیامدها

پیامدها شامل پیامدهای مشهود و نامشهودی است که در اثر اجرای الگوی توسعه انجمن‌های خبرگی در نظام آموزشی حاصل می‌گردد، در این راستا، می‌توان این پیامدها را در سه در سطح مدرسه، نظام‌آموزشی و جامعه دسته‌بندی نمود، در این راستا، مجموعا ۳ مفهوم استخراج شده و در غالب، ۴۰ مقوله در پیامدها قرار می‌گیرند که، عبارتند از: پیامدهای در سطح جامعه، پیامدهای در سطح دانشگاه و پیامدهای در سطح فردی، همچنین در جدول شماره (۶)، پیامدها و کدهای باز مربوط به آن مورد آمده است.

جدول ۶. پیامدهای استفاده از الگوی طنز در برنامه‌درسی علوم تربیتی

ردیف	مقولات محوری	کدهای باز
۱	در سطح **کلاس درس**	۱- افزایش انگیزش یادگیری، ۲- بهبود درگیری شناختی، ۳- افزایش مشارکت فعال دانشجویان، ۴- کاهش اضطراب یادگیری، ۵- بهبود جو عاطفی کلاس، ۶- تقویت تعامل استاد و دانشجو، ۷- افزایش جرأت پرسشگری، ۸- ارتقای تمرکز و توجه، ۹- کاهش خستگی شناختی، ۱۰- افزایش رضایت از تجربه یادگیری، ۱۱- تقویت احساس امنیت روانی، ۱۲- کاهش فاصله قدرت آموزشی، ۱۳- افزایش انعطاف‌پذیری تدریس، ۱۴- ارتقای کیفیت بحث‌های کلاسی، ۱۵- افزایش اعتماد متقابل
۲	در سطح دانشگاه	۱- تقویت نوآوری آموزشی، ۲- بهبود تصویر نهادی دانشگاه، ۳- افزایش رضایت دانشجویان، ۴- ارتقای هویت حرفه‌ای استادان، ۵- تقویت فرهنگ تدریس تعاملی، ۶- کاهش فرسودگی شغلی استادان، ۷- ارتقای سرمایه انسانی آموزشی، ۸- افزایش اعتماد نهادی به برنامه درسی، ۹- تقویت یادگیری دانشجومحور، ۱۰- نهادینه‌سازی اخلاق آموزشی، ۱۱- ارتقای کیفیت تعاملات دانشگاهی، ۱۲- تقویت فرهنگ گفت‌وگو
۳	در سطح **جامعه**	۱- تقویت سرمایه اجتماعی، ۲- ارتقای فرهنگ گفت‌وگوی انتقادی، ۳- افزایش تحمل اجتماعی، ۴- کاهش خشونت کلامی، ۵- تقویت ارتباط محترمانه، ۶- گسترش اخلاق گفت‌وگو، ۷- افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ۸- ارتقای

7 Strauss & Corbin

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشـــان داد که اســـتفاده از طنز در برنامه‌درسی علوم‌تربیتی، پدیده‌ای چندبعدی و زمینه‌مند است که تحقق آن مستلزم توجه هم‌زمان به شرایط آموزشی، فرهنگی و نهادی آموزش عالی اســت. الگوی اســتخراج‌شــده از داده‌های کیفی، ضـــمن تبیین عوامل مؤثر بر شـــکل‌گیری و اجرای طنز آموزشـی، راهبردها و پیامدهای آن را در سـطوح مختلف کلاس درس، دانشگاه و جامعه روشـن می‌سازد و بر ضـرورت حرکت از آموزش صرفاً محتوامحور به سوی رویکردی انسان‌محور، تعاملی و معنادار در یادگیری تأکید می‌کند، در ارتباط با تبیین پدیده محوری یافته‌ها نشـان می‌دهد که نهادینه‌سـازی طنز مسـتلزم بازنگری در ساختار رسمی برنامه‌درسی است. این بعد بر عواملی مانند میزان انعطاف‌پذیری اهداف درســی، امکان پیش‌بینی طنز در اسـناد رسـمی و هم‌سـویی آن با محتوای علمی تأکید دارد. بنابراین، طنز زمانی به یک پدیده محوری تبدیل می‌شـود که از حاشیه روش‌های تدریس فردی به متن طراحی برنامه‌درسی راه یابد. بعد کارکردی بر کارکردهای روان‌شـناختی و آموزشـی طنز متمرکز اسـت. طنز به‌واسـطه ماهیت ارتباطی خود، الگویی عینی از یـک روش تـدریس مؤثر و انســـان‌محور را بـه آنـان نمـایش می‌دهد. شـاید حسـاسـترین بعد پدیده محوری، بعد فرهنگی- اجتماعی باشـد. طنز در خلأ رخ نمی‌دهد، بلکه درگیر هنجارهای جامعه، فرهنگ دانشـگاهی، حسـاسـیت‌های دینی-اخلاقی و تصـورات از شـأن علمی اسـت. در واقع بدون شـناخت عمیق از زمینه فرهنگی و ایجاد امنیت روانی در کلاس، هرگونه اسـتفاده از طنز می‌تواند نتیجه معکوس داشـــته باشـــد. بنابراین، طنز آموزشی باید زمینه‌مند و متناسب با گفتمان حاکم بر دانشگاه و جامعه طراحی شود.

یافته‌های بخش شـــرایط علی نشـــان می‌دهد نخســـتین و بنیادی‌ترین شـرط علی، کاهش انگیزش تحصـیلی دانشـجویان اســـت؛ پدیده‌ای که در قالب بی‌علاقگی به مباحث نظری، مشارکت منفعل، خستگی شناختی و فاصله عاطفی با درس بروز می‌یابد. مشـارکت‌کنندگان تأکید داشـتند که یکنواختی فضـای آموزشی و فقدان هیجان یادگیری، موجب شده است دانشجویان حضـور خود در کلاس را صـرفاً فیزیکی تجربه کنند، بدون آنکه درگیری ذهنی و عاطفی معناداری با محتوای درســی داشـــته باشند. این وضعیت به‌ویژه در رشته علوم تربیتی، که محتوای آن سرشار از مفاهیم انتزاعی و نظری است، نمود پررنگ‌تری یافته و نیاز به ابزارهایی برای بازبرانگیختن انگیزش را دوچندان کرده اسـت. در پیوند با این مسـئله، غلبه رویکردهای سـنتی تدریس به‌عنوان یک عامل علی کلیدی شـناسـایی شـد. تداوم الگوهای سـخنرانی‌محور، انتقال یک‌سـویه دانش و کم‌توجهی به تجربه یادگیری دانشـجو، موجب کاهش تعامل کلاســی و تضـــعیف یادگیری فعال شـــده اســـت. از نگاه مشـــارکت‌کنندگان، این رویکردهای ســـنتی نه‌تنها پاســـخ‌گوی نیازهای یادگیرندگان امروزی نیســـت، بلکه مانع شـــکل‌گیری فضـــای تعاملی، گفت‌وگومحور و مشـارکت‌طلب در کلاس می‌شـود؛ فضـایی که طنز می‌تواند به‌عنوان یکی از محرک‌های آن ایفای نقش کند. عامل علی مهم دیگر، ضـــعف توجه به بعد عاطفی یادگیری در برنامه‌های درسـی و فرایند تدریس است. یافته‌ها نشـان می‌دهد که تمرکز غالب بر ابعاد شـناختی یادگیری، همراه با نادیده‌گرفتن احسـاسـات، امنیت روانی و تجربه عاطفی دانشـجویان، منجر به شـکل‌گیری کلاس‌هایی خشـک، سـرد و کم‌تعامل شـده است. در چنین فضـــایی، یادگیری به فعالیتی مکانیکی و فاقد معنا تقلیل می‌یابد. مشـــارکت‌کنندگان بر این باور بودند که طنز می‌تواند به‌عنوان ابزاری عاطفی‌ارتباطی، به بازتعریف فضـــای کلاس و انسانی‌تر شدن تجربه یادگیری کمک کند. همچنین، نیاز فزاینده به افزایش تعامل آموزشی از دیگر شرایط علی مهم شناسایی‌شده اســـت. یک‌ســـویه بودن ارتباط اســـتاددانشـــجو، محدود بودن گفت‌وگوی کلاسـی و فاصـله رسـمی میان کنشـگران آموزشـی، موجب کاهش مشـارکت داوطلبانه و تضـعیف همدلی آموزشـی شـده است. در این میان، طنز می‌تواند نقش تسـهیل‌گر تعامل را ایفا کند و با کاهش فاصله قدرت، زمینه گفت‌وگو، پرسشگری و مشارکت فعال دانشجویان را فراهم آورد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که حرکت به‌ســـوی آموزش انســـان‌محور به‌عنوان یک جهـت‌گیری کلان در آموزش‌عـالی، شـــرط علی مهمی در شـکل‌گیری پدیده محوری است. مشـارکت‌کنندگان بر ضـرورت توجه هم‌زمان به ابعاد شـــناختی، عاطفی و اجتماعی یادگیری تأکید داشـــتند و طنز را ابزاری همســـو با این رویکرد تلقی می‌کردند؛ ابزاری که می‌تواند معنا، شـادی یادگیری، احسـاس تعلق و کرامت انسـانی را در کلاس درس تقویت کند. از سـوی دیگر، کاهش جذابیت برنامه‌درسـی در قالب زبان خشـک علمی، فقدان روایت آموزشـی، یکنواختی کلاس‌ها و افت کیفیت تجربه یادگیری، به‌عنوان یکی از عوامل علی مهم مطرح شـــد. این مسـئله موجب شـده اسـت که دانشـجویان ارتباط معناداری با محتوای درسـی برقرار نکنند و برنامه‌درسـی را امری رسـمی، دور از تجربه زیســـته و کم‌اثر تلقی کنند. در چنین شـــرایطی، طنز

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

می‌تولند به بازآفرینی جذابیت محتوای درسی و افزایش پیوند میان دانش نظری و تجربه واقعی کمک کند، به علاوه نیاز به نوآوری پایدار و ساختاری در آموزش‌عالی، از دیگر شرایط علی اثرگذار است. مشارکت‌کنندگان اشاره کردند که تغییرات مقطعی و فردمحور در تدریس، بدون پشتوانه برنامه‌درسی و سیاست‌گذاری آموزشی، قادر به ایجاد تحول پایدار نیست. از این منظر، توجه به طنز به‌عنوان یک نوآوری آموزشی، زمانی معنا پیدا می‌کند که در سطح برنامه‌درسی طراحی و نهادینه شود و از وابستگی صرف به سلیقه فردی استادان فراتر رود. در نهایت، تأکید بر یادگیری فعال و تعاملی به‌عنوان یکی از نیازهای بنیادین آموزش‌عالی معاصر، شرط علی مهمی در شکل‌گیری الگوی موردنظر است. مشارکت‌کنندگان بر اهمیت مشارکت فعال دانشجویان، یادگیری مبتنی بر تجربه، گفت‌وگو و تعامل اجتماعی تأکید داشتند و طنز را عاملی دانستند که می‌تولند کلاس درس را از وضعیت منفعل خارج کرده و به محیطی پویا، مشارکتی و یادگیرنده‌محور تبدیل کند.

یافته‌های بخش شرایط زمینه‌ای نشان می‌دهد یکی از بنیادی‌ترین شرایط زمینه‌ای، شایستگی حرفه‌ای استادان است. یافته‌ها نشان می‌دهد که استفاده مؤثر از طنز در آموزش دانشگاهی مستلزم تسلط علمی بر محتوا، مهارت طراحی آموزشی، توان مدیریت کلاس و قابلیت تنظیم فضای تعاملی است. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که طنز آموزشی تنها زمانی می‌تواند کارکرد یادگیری‌محور داشته باشد که استاد از اقتدار علمی و مهارت تسهیل‌گری برخوردار باشد؛ در غیر این صورت، طنز ممکن است به سطحی‌سازی محتوا یا تضعیف نظم آموزشی بیانجامد. توان تشخیص زمان مناسب طنز، کنترل شدت و هدایت بحث‌های کلاسی از جمله مؤلفه‌هایی است که در بستر شایستگی حرفه‌ای معنا پیدا می‌کند. در امتداد این مؤلفه، سواد طنز آموزشی استاد به‌عنوان یک شرط زمینه‌ای متمایز و حیاتی شناسایی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که تمایز میان طنز آموزشی و شوخی صرف، شناخت انواع طنز سازنده و آگاهی از پیامدهای احتمالی منفی آن، نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی این راهبرد دارد. استادانی که طنز را به‌عنوان ابزار یادگیری درک می‌کنند، قادرند آن را در خدمت تفکر، فهم مفاهیم انتزاعی و تسهیل معنا به کار گیرند؛ در حالی‌که فقدان این سواد می‌تواند منجر به سوءبرداشت، ایجاد حساسیت یا اختلال در فرایند یادگیری شود. از سوی دیگر، ویژگی‌های شخصیتی استادان به‌عنوان بستری مهم در تفسیر و اجرای طنز مطرح شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که عواملی مانند سبک ارتباطی، میزان شوخ‌طبعی ذاتی، هوش هیجانی، انعطاف روانی و توان همدلی، بر نحوه استفاده از طنز و پذیرش آن از سوی دانشجویان تأثیرگذار است. با این حال، مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که شوخ‌طبعی ذاتی شرط کافی برای طنز آموزشی مؤثر نیست و حتی استادان درون‌گرا نیز در صورت برخورداری از مهارت و خودکنترلی می‌توانند از طنز به‌صورت هدفمند بهره بگیرند. در کنار استاد، ویژگی‌های دانشجویان نیز به‌عنوان یک شرط زمینه‌ای تعیین‌کننده شناسایی شد. سطح بلوغ فکری، سرمایه فرهنگی، نگرش به طنز، تفاوت‌های نسلی و میزان امنیت روانی ادراک‌شده، از جمله عواملی هستند که پذیرش و اثربخشی طنز را در کلاس درس تحت تأثیر قرار می‌دهند. یافته‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان با پیش‌زمینه‌های فرهنگی متفاوت، واکنش‌های متفاوتی به طنز نشان می‌دهند و بی‌توجهی به این تفاوت‌ها می‌تواند پیامدهای منفی در پی داشته باشد. فرهنگ دانشگاهی به‌عنوان یکی دیگر از شرایط زمینه‌ای کلیدی مطرح است. یافته‌ها نشان می‌دهد که هنجارهای حاکم بر تعامل استاددانشجو، نگرش نهادی به آموزش انسان‌محور، میزان پذیرش نوآوری‌های آموزشی و سطح محافظه‌کاری سازمانی، نقش مهمی در مشروعیت‌بخشی یا محدودسازی طنز آموزشی ایفا می‌کند. در دانشگاه‌هایی که فرهنگ گفت‌وگو، اعتماد سازمانی و انعطاف نهادی تقویت شده است، امکان استفاده آگاهانه از طنز بیشتر فراهم می‌شود. در این میان، سیاست‌ها و مقررات آموزشی نیز به‌عنوان بخشی از زمینه رسمی آموزش عالی، بر رفتار استادان اثرگذار است. یافته‌ها نشان می‌دهد که چارچوب‌های ارزشیابی تدریس، آیین‌نامه‌های آموزشی و انتظارات مدیریتی می‌توانند به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم استفاده از طنز را تسهیل یا محدود کنند. نبود حمایت رسمی یا ترس از پیامدهای اداری، باعث احتیاط بیش از حد برخی استادان در به‌کارگیری راهبردهای نوآورانه، از جمله طنز، شده است. از منظر فرهنگی‌اخلاقی، حساسیت‌های دینی، ارزشی و اخلاق حرفه‌ای به‌عنوان شرط زمینه‌ای بسیار مهم شناسایی شد. مشارکت‌کنندگان بر ضرورت رعایت کرامت انسانی، احترام به تفاوت‌ها و تعیین مرز روشن میان طنز و تمسخر تأکید داشتند. یافته‌ها نشان می‌دهد که طنز آموزشی تنها در صورتی می‌تواند کارکرد مثبت داشته باشد که در چارچوب هنجارهای اخلاقی و ارزش‌های فرهنگی جامعه دانشگاهی به‌کار گرفته شود. همچنین، ساختار برنامه‌درسی به‌عنوان بستری تعیین‌کننده در امکان‌پذیری طنز آموزشی مطرح شد. ماهیت نظری دروس، تراکم مفاهیم انتزاعی، حجم بالای محتوا و انعطاف‌ناپذیری سرفصل‌ها، از جمله عواملی هستند که فضای خلاقیت آموزشی را محدود می‌کنند. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که غلبه اهداف شناختی و کم‌رنگ بودن اهداف عاطفی در برنامه‌درسی، مانعی جدی در مسیر استفاده نظام‌مند از طنز است. در نهایت،

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

ماهیت دروس علوم‌تربیتی نیز به‌عنوان شـــرط زمینه‌ای اثرگذار شناسایی شد. مفاهیم فلسفی، انتزاعی و نظری، فاصله با تجربه زیسـته دانشـجویان و دشـواری روایت‌پردازی آموزشـی، نیاز به راهبردهایی را افزایش می‌دهد که بتوانند این فاصـــله را کاهش دهند. طنز، در چنین بســتری، می‌تواند نقش میانجی معنا را ایفا کند، مشروط بر آنکه متناسب با ماهیت درس و اهداف آموزشی طراحی شود.

یافته‌های بخش عوامل مداخله‌گر نشـان می‌دهد نخسـتین عامل مداخله‌گر مهم، تجربه زیسته استادان است. یافته‌ها نشان می‌دهد که برداشت استادان از مفهوم تدریس خوب، شکل‌گرفته از تجربه‌های پیشـــین آنان به‌عنوان دانشـــجو و مدرس، به‌طور معناداری بر نگرش آنان نسـبت به طنز آموزشـــی اثر می‌گذارد. الگوهای رفتاری استادان پیشین، تجربه تأیید یا طرد در مواجهه با شـیوه‌های غیرسـنتی تدریس، و بازاندیشـی هویت حرفه‌ای، همگی در تصمیم‌گیری استاد برای استفاده یا پرهیز از طنز نقش دارنـد. برخی مشـــارکت‌کننـدگان اشـــاره کردنـد کـه تجربـه قضـاوت‌شـدن یا سـوءبرداشـت از رفتار صـمیمی، موجب احتیاط بیش از حد آنان در به‌کارگیری طنز شـــده اســـت. دومین عامل مداخله‌گر، ادراک استادان از میزان حمایت دانشگاه است. یافته‌ها نشـــان می‌دهد که احســـاس امنیت نهادی، برداشـــت از حمایت مدیریتی و تجربه بازخوردهای اداری، نقش مهمی در جسارت یا محافظه‌کاری اســـتادان در اســـتفاده از طنز دارد. در مواردی که اسـتادان حمایت رسـمی یا ضـمنی از نوآوری‌های آموزشـی را ادراک می‌کنند، تمایل بیشتری به به‌کارگیری راهبردهای تعاملی و خلاقانه نشـــان می‌دهند؛ در مقابل، ترس از پیامدهای اداری، گزارش منفی یا ارزیابی‌های صـوری، می‌تواند اسـتفاده از طنز را محدود و به سـطح حداقلی تقلیل دهد. شـبکه‌های غیررسـمی حرفه‌ای نیز به‌عنوان عامل مداخله‌گر مهم شناسایی شد. یافته‌ها نشـان می‌دهد که گفت‌وگوهای غیررسـمی میان اسـتادان، تبادل تجربه‌های موفق یا ناموفق، حمایت عاطفی همکاران و یادگیری جمعی، نقش مؤثری در شکل‌دهی نگرش استادان نسبت به طنز آموزشی ایفا می‌کند. این شبکه‌ها می‌توانند به‌عنوان منبع سرمایه اجتماعی عمل کرده و جسـارت حرفه‌ای برای تجربه شـیوه‌های نوآورانه را افزایش دهند یا بالعکس، از طریق فشـــار هنجاری، رفتار محافظه‌کارانه را بازتولید کنند. عامل مداخله‌گر دیگر، انتظارات اجتماعی از نقش اسـتاد دانشـگاه اسـت. یافته‌ها نشـان می‌دهد که تصـویر اجتماعی اسـتاد به‌عنوان فردی جدی، الگوی اخلاقی و حامـل شـــأن علمی، می‌توانـد بـه محـدودیـت‌هـای نانوشـــته‌ای در رفتار آموزشـــی منجر شـــود. فشـــار رســـانه‌ای، هنجارهای رفتاری عمومی و انتظارات فرهنگی جامعه از آموزش عالی، گاه موجب می‌شـــود طنز به‌عنوان رفتاری غیرمتعارف یا تهدیدکننده اقتدار علمی تلقی شود. این امر، به‌ویژه در بافت‌های فرهنگی محافظه‌کارتر، شـــدت بیشـــتری می‌یابد. در نهایت، سرمایه فرهنگی به‌عنوان یک عامل مداخله‌گر مهم شناسایی شد که هم استادان و هم دانشجویان را در بر می‌گیرد. یافته‌ها نشان می‌دهد که پیشـینه فرهنگی، تجربه اجتماعی طنز، سـطح سـواد فرهنگی و آســـتلنه تحمل شـــوخی، بر تفســـیر و پذیرش طنز آموزشی اثرگذار است. تفاوت‌های طبقاتی و نسلی می‌تواند منجر به برداشت‌های متفاوت از یک کنش طنزآمیز شود و در صورت عدم حساسیت فرهنگی، زمینه سوءبرداشت یا مقاومت را فراهم آورد.

در یافته‌های بخش راهبردها، نخســـتین راهبرد محوری، تنظیم آگاهانه میزان و شـدت طنز اسـت. یافته‌ها نشـان می‌دهد که اسـتفاده مؤثر از طنز مسـتلزم پرهیز از افراط و تفریط و حفظ تعادل میان محتوا و هیجان اســـت. مشـــارکت‌کنندگان تأکید داشتند که طنز آموزشی باید کوتاه، کنترل‌شده و مقطعی باشد و بر اسـاس بازخوردهای لحظه‌ای کلاس تنظیم شـود. این راهبرد به اســـتادان امکان می‌دهد تا از طنز به‌عنوان محرک یادگیری اســـتفاده کنند، بدون آنکه تمرکز کلاس از اهداف آموزشـــی منحرف شود یا فضای آموزشی به سمت سرگرمی صرف سوق یابد. راهبرد دوم، پیوند دادن طنز با اهداف و محتوای برنامه‌درسی است. بر اساس یافته‌ها، طنز زمانی اثربخش است که در خدمت یادگیری قرار گیرد و به‌طور مســـتقیم یا غیرمســـتقیم به فهم مفاهیم، حل مسئله و تفکر انتقادی کمک کند. مشارکت‌کنندگان طنز مسـئله‌محور، طنز مبتنی بر تجربه زیسـته و طنز تسـهیل‌گر معنا را به‌عنوان اشـــکال مطلوب طنز آموزشـــی معرفی کردند؛ اشـــکالی که می‌توانند مفاهیم انتزاعی علوم‌تربیتی را ملموس‌تر کرده و پیوند میان نظریه و عمل را تقویت کنند. سومین راهبرد، حفظ شـأن علمی و اقتدار آموزشـی اسـتاد اسـت. یافته‌ها نشـان می‌دهد که یکی از نگرانی‌های اصلی در استفاده از طنز، احتمال تضـعیف اقتدار علمی یا سـطحی‌سـازی محتواسـت. از این‌رو، مشـارکت‌کنندگان بر ضـرورت تفکیک روشـن میان صـمیمیت آموزشـی و نقش حرفه‌ای اسـتاد تأکید داشـتند. کنترل لحن بیان، اجتناب از شـــوخی‌های بی‌جا و نمایش تســـلط علمی، از جمله اقداماتی اسـت که به حفظ احترام متقابل و نظم آموزشـی کمک می‌کند و مانع از برداشـت‌های نادرسـت از طنز می‌شـود. راهبرد چهارم، تدوین قواعد تعاملی روشـن برای اسـتفاده از طنز اسـت. یافته‌ها نشـان می‌دهد که شـفاف‌سـازی مرزهای شـوخی، تبیین نیت آموزشـی طنز و ایجاد توافق ضـمنی با دانشـجویان، نقش مهمی در پیشـــگیری از ســـوءبرداشـــت و افزایش امنیت روانی کلاس دارد. این قواعد به شـــکل‌گیری هنجارهای مشـــترک، تقویت اعتماد متقابل و ایجاد فضـــای امن برای مشـــارکت و

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

گفت‌وگو کمک می‌کند. پنجمین راهبرد، تطبیق طنز با ویژگی‌های درس و ماهیت محتوای آموزشی است. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که میزان و نوع طنز باید متناسب با سطح انتزاع مفاهیم، حجم محتوا، اهداف درس، پیش‌نیازهای شناختی و حساسیت‌های اخلاقی هر درس تنظیم شود. دروس با محتوای فلسفی یا ارزشی، نیازمند احتیاط و ظرافت بیشتری در استفاده از طنز هستند، در حالی‌که در برخی موضوعات کاربردی، امکان بهره‌گیری گسترده‌تری از طنز وجود دارد. راهبرد ششم، انطباق با سیاست‌ها و فرهنگ نهادی دانشگاه است. یافته‌ها نشان می‌دهد که استفاده پایدار از طنز آموزشی نیازمند هماهنگی با هنجارهای رسمی، سیاست‌های آموزشی و مأموریت نهادی دانشگاه است. رعایت خطوط قرمز نهادی، تنظیم رفتار حرفه‌ای و توجه به انتظارات مدیریتی، به استادان کمک می‌کند تا طنز را در چارچوبی مشروع و پذیرفتنی به‌کار گیرند و از پیامدهای منفی احتمالی جلوگیری کنند. در نهایت، راهبرد کلان بازطراحی جایگاه طنز در برنامه‌درسی علوم تربیتی شناسایی شد. این راهبرد بیانگر عبور از نگاه سنتی و فردمحور به طنز و حرکت به‌سوی طراحی آگاهانه و نظام‌مند آن در سطح برنامه‌درسی است. مشارکت‌کنندگان بر ضرورت تعریف نقش تربیتی طنز، تلفیق آن با اهداف آموزشی و تربیتی، توسعه برنامه‌درسی انعطاف‌پذیر و آموزش استادان تأکید داشتند. این راهبرد، طنز را از یک رفتار شخصی به یک عنصر ساختاری و پایدار در برنامه‌درسی ارتقا می‌دهد.

یافته‌های بخش پیامدها نشان می‌دهد در سطح آموزشی‌شناختی، یکی از مهم‌ترین پیامدها تعمیق یادگیری و افزایش فهم مفاهیم انتزاعی است. یافته‌ها نشان می‌دهد که طنز آموزشی، با کاهش فاصله روانی میان دانشجو و محتوای علمی، به ساده‌سازی مفاهیم پیچیده و تسهیل فرایند معناپردازی کمک می‌کند. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که طنز می‌تواند نقش یک محرک شناختی را ایفا کند که توجه دانشجویان را افزایش داده، یادگیری معنادار را تقویت و ماندگاری مطالب در حافظه بلندمدت را بهبود می‌بخشد. این پیامد، به‌ویژه در دروس نظری و فلسفی علوم‌تربیتی، اهمیت بیشتری می‌یابد. در سطح عاطفی‌انگیزشی، یافته‌ها حاکی از افزایش انگیزش یادگیری، کاهش اضطراب آموزشی و ارتقای درگیری عاطفی دانشجویان است. طنز، از طریق ایجاد فضای روانی ایمن و کاهش تنش‌های کلاس درس، به دانشجویان امکان می‌دهد با آرامش بیشتری در فرایند یادگیری مشارکت کنند. مشارکت‌کنندگان بیان کردند که این فضای مثبت، به افزایش جرأت اظهار نظر، پذیرش خطا و مشارکت فعال در بحث‌های کلاسی منجر می‌شود و نقش مهمی در تقویت یادگیری مشارکتی دارد. در بعد تعاملی‌ارتباطی، بهبود کیفیت روابط استاددانشجو به‌عنوان پیامدی برجسته شناسایی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که طنز هدفمند می‌تواند فاصله‌های رسمی و سلسله‌مراتبی را کاهش داده و تعامل انسانی‌تری را در کلاس درس شکل دهد. این امر، ضمن حفظ اقتدار علمی استاد، به افزایش اعتماد متقابل، احترام دوسویه و شکل‌گیری فضای گفت‌وگو محور کمک می‌کند. در نتیجه، کلاس درس به محیطی پویا، مشارکتی و یادگیرنده‌محور تبدیل می‌شود. در سطح تربیتی، یکی از پیامدهای مهم، تقویت مهارت‌های نرم و شایستگی‌های اجتماعی دانشجویان است. یافته‌ها نشان می‌دهد که مواجهه آگاهانه با طنز آموزشی، می‌تواند به پرورش تفکر انتقادی، انعطاف‌پذیری شناختی، همدلی و درک تفاوت‌ها کمک کند. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که طنز، به‌عنوان یک ابزار فرهنگی‌تربیتی، می‌تواند زمینه‌ساز رشد شخصیت حرفه‌ای دانشجویان علوم تربیتی و آماده‌سازی آنان برای نقش‌های آینده در نظام آموزشی باشد. در سطح حرفه‌ای استادان، پیامدها شامل افزایش رضایت شغلی، کاهش فرسودگی حرفه‌ای و تقویت هویت آموزشی است. یافته‌ها نشان می‌دهد که استفاده خلاقانه از طنز، به استادان امکان می‌دهد ارتباط معنادارتری با دانشجویان برقرار کنند و تجربه تدریس را از یک کنش صرفاً انتقالی به فرایندی پویا و لذت‌بخش تبدیل نمایند. این امر می‌تواند به افزایش انگیزه استادان برای نوآوری آموزشی و توسعه حرفه‌ای منجر شود. در بعد نهادی و برنامه‌درسی، پیامدهای حاصل از نهادینه‌سازی طنز آموزشی شامل حرکت به‌سوی برنامه‌درسی انسان‌محور، انعطاف‌پذیر و تعاملی است. یافته‌ها نشان می‌دهد که پذیرش طنز به‌عنوان یک راهبرد مشروع آموزشی، می‌تواند به بازاندیشی در اهداف، روش‌ها و ارزشیابی‌های برنامه‌درسی بینجامد. این تحول، به تقویت فرهنگ یادگیری، ارتقای کیفیت آموزش و افزایش جذابیت محیط دانشگاهی کمک می‌کند. در نهایت، در سطح کلان اجتماعی‌فرهنگی، یافته‌ها حاکی از آن است که تربیت دانش‌آموختگانی با تجربه یادگیری انسانی، خلاق و انتقادی، می‌تواند به بازتعریف نقش آموزش عالی در جامعه کمک کند. طنز آموزشی، در این معنا، نه‌تنها یک ابزار تدریس، بلکه عنصری فرهنگی برای بازسازی رابطه علم، انسان و جامعه تلقی می‌شود.

ملاحضات اخلاقی

کلیه نویسندگان پژوهش حاضر متعهد می‌باشند که تمامی ملاحظات و استانداردهای اخلاقی را در اجرا و نگارش پژوهش رعایت نمایند. مقاله حاضر مستخرج از پایان‌نامه دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری می باشد.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

تضاد منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است

سپاسگزاری

از تمام صاحب‌نظرانی که در انجام این پژوهش پژوهشگران یاری نمودند نهایت تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

1. Erdoğdu F, Çakıroğlu Ü. The educational power of humor on student engagement in online learning environments. Research and Practice in Technology Enhanced Learning. 2021 Apr 26;16(1):9.
2. Heidari-Shahreza MA. Humor in the language classroom: Pedagogical benefits and practical considerations. TESOL Journal. 2021 Jun;12(2):e572.
3. Eldeeb K. Humor as a Teaching Tool: Evaluating the Impact of Memes on Student Engagement in Pharmacology Instruction. The Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics. 2024 Jun 1;389:218.
4. Qi S, Wang Y. Sketching the ecology of humor in English language classes: Disclosing the determinant factors. Applied Linguistics Review. 2025 Mar 26;16(2):985-1006.
5. St-Amand J, Smith J, Goulet M. Is teacher humor an asset in classroom management? Examining its association with students' well-being, sense of school belonging, and engagement. Current Psychology. 2024 Jan;43(3):2499-514.
6. Derikvand M. consequenc of humor in education: a review of positive, negative outcomes and challenges in the classroom. Quarterly Journal of Education Studies. 2021 Nov 22;7(27):67-86.
7. Tsukawaki R, Imura T. Preliminary verification of instructional humor processing theory: Mediators between instructor humor and student learning. Psychological reports. 2020 Dec;123(6):2538-50.
8. Allen ZA, Zajic CJ, Leckfor CM, Dolan EL, Tuma TT. Are they funny? Associations between instructors' humor and student emotions in undergraduate lab courses. Journal of Microbiology and Biology Education. 2025 Dec 9;26(3):e00167-25.
9. Heidari-Shahreza MA. Rising from the ashes of academic burnout: Beneficial effects of humor in adult education. Adult Learning. 2022 Aug;33(3):138-41.
10. Erdoğdu F. Mapping the Trend of Humor Studies in Educational Arena: A Text-analytic Approach. Participatory Educational Research. 2021 Sep 15;9(3):180-206.
11. St-Amand J, Smith J, Goulet M. Is teacher humor an asset in classroom management? Examining its association with students' well-being, sense of school belonging, and engagement. Current Psychology. 2024 Jan;43(3):2499-514.
12. Johari A, Abdul Wahat NW, Zaremohzzabieh Z. Innovative work behavior among teachers in Malaysia: The effects of teamwork, principal support, and humor. Asian Journal of University Education (AJUE). 2021;7(2):72-84.
13. St-Amand J, Smith J, Goulet M. Is teacher humor an asset in classroom management? Examining its association with students' well-being, sense of school belonging, and engagement. Current Psychology. 2024 Jan;43(3):2499-514.
14. Yalçıntaş E, Kartal H. Children's sense of humor and humor in the classroom. E-International Journal of Educational Research. 2023;14(1):20-36.
15. Hackworth JT. Using humor in the health/physical education classroom to create an enjoyable learning environment. Journal of Physical Education, Recreation & Dance. 2024 Feb 12;95(2):41-8.
16. Berk RA. Professors are from Mars®, Students are from Snickers®: How to write and deliver humor in the classroom and in professional presentations. Routledge; 2023 Jul 3.
17. Daumiller M, Bieg S, Dickhäuser O, Dresel M. Humor in university teaching: Role of teachers' achievement goals and self-efficacy for their use of content-related humor. Studies in Higher Education. 2020 Dec 1;45(12):2619-33.
18. Fernández SG, Araya T. Humor and grammar in the foreign language classroom. Can we laugh at anything?. Argentinian Journal of Applied Linguistics-ISSN 2314-3576. 2023 May 22;11(1):73-84.
19. Minoo A, Hessameddin G, Atefeh R. The integration of verbal humor into EFL classrooms: The issues of appropriateness and relevance in focus. Journal of Language and Education. 2021;7(1 (25)):14-27.
20. Alsakaker SM. Effects of using humor in teaching speaking skills on EFL learners' speaking anxiety. InForum for Linguistic Studies 2025 (Vol. 7, No. 1, pp. 799-807).
21. Şahin A, Gök R. The effects of the schools' humor climates on perceived stress levels of the teachers. International Journal of Contemporary Educational Research. 2020 Jun 15;7(1):71-84.
22. Tianli Z, Mansor NS, Liu G, Junhua P. A systematic review of humor employed in teaching English as a second language in Asia. Sage Open. 2024 May;14(2):21582440241250125.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]