

# واکاوی درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدل مفهومی آن

Analysis of lesson study with the approach of educating reflective teachers in the curriculum of Farhangian University and presenting its conceptual model

Poorān khorooshi<sup>1</sup>

پوران خروشی<sup>۱</sup>

Hasan Rahimi<sup>2</sup>

حسن رحیمی<sup>۲</sup>

## Abstract

The professional development of teachers as a continuous activity depends on the active and spontaneous presence of the teacher. Farhangian University, which has made the training of reflective teachers its most fundamental goal, has paid much attention to the reflection, tools, and development methods by fundamentally revising the internship program. Therefore, the purpose of this research was to analyze the lesson study with the approach of educating reflective teachers in the curriculum of Farhangian University and present its conceptual model. It was a qualitative descriptive-analytical study. The research population included all undergraduate students, teachers, and faculty members of Farhangian University and the research sample was selected using purposeful sampling method. Semi-structured interviews were performed on 30 students and 15 professors of Farhangian University. The transcripts of the interviews were coded by MAX.QDA 2010 software and they were analyzed by the suggested method of Krippendorff (2013). Findings of the analysis reflected the main category of "lesson study with the approach of educating reflective teachers," causal conditions (curriculum logic and its components), contextual conditions (university, ministry of education

## چکیده

توسعه حرفه‌ای معلمان به عنوان یک فعالیت مستمر، بیش از هر چیز وابسته به حضور فعال و خودانگیزخته معلم است. دانشگاه فرهنگیان که تربیت معلم فکور را بنیادی‌ترین هدف خود قرار داده، با بازنگری اساسی برنامه کارورزی، به تأمل و ابزارها و شیوه‌های پرورش آن، توجه و تأکید فراوان نموده است. بر این اساس، هدف پژوهش «واکاوی درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدل مفهومی آن» و روش پژوهش، کیفی از نوع توصیفی-تحلیلی بوده است. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجو معلمان دوره کارشناسی و استادان درس پژوهی دانشگاه فرهنگیان است. از این جامعه براساس نمونه‌گیری هدفمند، با ۳۰ نفر از دانشجویان و ۱۵ نفر از استادان دانشگاه فرهنگیان، مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. متن مصاحبه‌ها در نرم‌افزار MAX.QDA 2010 کدگذاری و با روش پیشنهادی Krippendorff (2013) تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های تحلیل طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی در قالب مدل مفهومی، با محوریت مقوله اصلی «درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور»، شرایط علی (منطق برنامه درسی و مؤلفه‌های آن)، شرایط زمینه‌ای (دانشگاه، وزارت آموزش و پرورش و ادارات تابعه، مدارس)، شرایط واسطه‌ای (ویژگی‌های

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۰۳

poorankhorushi@cfu.ac.ir

Dr.rahimi48@gmail.com

Received: 2021-11-24

۱. دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. استادیار روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان تهران، ایران.

Accepted: 2022-02-02

1. PhD in Curriculum Studies from Isfahan University, Isfahan, Iran. Corresponding Author.

poorankhorushi@cfu.ac.ir

2. PhD, Farhangian University, Tehran, Iran.

Dr.rahimi48@gmail.com

and affiliated departments, schools), mediated conditions (personal characteristics of teachers, mentors, and student teachers, social and organizational factors), strategies (comprehensive and comprehensive planning of the university and the Ministry of Education) and outcomes (professional development), using three stages of open, axial, and selective coding in the form of a conceptual model. Lesson study, as one of the specialized and mandatory courses of Farhangiān University curriculum, is important for the professional growth of the student-teacher from two aspects of “teamwork practice” and “training and practice to solve the classroom progress problems.” These results are obtained if the extent of the optimal performance of the lesson study has always been investigated, so that the study of its consequences can be a way for curriculum planners to train more reflective teachers. Based on the lesson study cycle, these findings could be used as a conceptual framework for designing and formulating appropriate training conditions for reflective teachers.

**Keywords:** Lesson Study, Reflective Teacher, Curriculum, Farhangiān University, Qualitative research

فردی استادان، معلمان راهنما و دانشجومعلم، عوامل اجتماعی و سازمانی)، راهبردها (برنامه ریزی جامع و همه‌جانبه دانشگاه و وزارت آموزش و پرورش) و پیامدها (رشد من حرفه‌ای) را منعکس نمود. درس پژوهی به عنوان یکی از دروس تخصصی و الزامی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، از دو جنبه «تمرین کار تیمی» و «آموزش و تمرین برای حل مسائل پیش‌روی کلاس درس» برای رشد حرفه‌ای دانشجومعلمان حایز اهمیت است. این نتایج در صورتی حاصل می‌شود که میزان تأثیر اجرای مطلوب درس پژوهی، همواره واکاوی شده تا بررسی پیامدهای آن، بتواند راهگشای بیشتر برنامه‌ریزان درسی برای تربیت معلم فکور باشد. یافته‌های حاضر به عنوان چارچوبی مفهومی برای طراحی و تدوین شرایط مناسب تربیت معلم فکور بر مبنای چرخه درس پژوهی می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

**واژگان کلیدی:** درس پژوهی، معلم فکور، برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، روش توصیفی-تحلیلی.

## مقدمه

بیش از صد سال، تربیت معلم بر اساس این اعتقاد شکل گرفته بود که علم آموزش و یادگیری می‌تواند توسط دیگران به معلمان منتقل شود. در الگوی انتقال دانش، محققان که بیرون فضای کلاس بودند سعی در تولید دانش قابل تعمیم درباره چستی آموزش خوب و فعالیت‌های معلم خوب داشتند (Johnson & Golombek, 2002). در این روش، محققان، تولیدکنندگان دانش و دارندگان آن بودند که دانش را به معلم منتقل می‌کردند و معلمان در حاشیه قرار داشتند و دستورات لازم درباره چه دانستن و چگونگی استفاده از آن به آن‌ها داده می‌شد. تا قبل از دهه ۱۹۸۰، برنامه آموزشی تربیت معلم اساساً پیرو رویکرد سنتی ایجاد فهم عمیق از موضوع درسی و توسعه مهارت‌های آموزشی بود (Vick, 2003 Quoted from Aspland, 2006) و به توسعه مهارت‌های یاددهی و یادگیری معلم به عنوان یکی از حوزه‌های رسمی پژوهش، توجه چندانی نمی‌شد (Cochran-Smith, 1991). بیشتر معلمان بر این باور بودند که انجام تحقیقات آموزشی در موضوعات مختلف، صرفاً بر عهده محققان دانشگاهی است (Dana & Yendal-Silva (2003) و وظیفه و مسئولیت خویش می‌دانستند که تحقیقات پژوهشگران دانشگاهی را در کلاس‌های درس به اجرا گذارند. آن‌ها در مورد تجارب حاصل از کلاس‌های درس و مشاهدات خویش از آن؛ و همچنین در ارتباط با شیوه‌های تدریس خود، تأملی نمی‌کردند تا برای آن‌ها مسایلی طراحی کنند.

در مقابل نگاه سنتی انتقال دانش به معلم، باید از روش فکورانه یاد کرد که معلم را به عنوان کارگزار فعال در توسعه حرفه‌ای خود مورد توجه قرار می‌دهد. به گفته دیویی: «معلم می‌تواند متفکر باشد و به جای آن‌که صرفاً پیرو و مجری یک سری اصول و تئوری‌های از

پیش‌تعیین‌شده باشد، تئوری‌ها و اصول آموزشی را در موقعیت‌های منحصر به فرد کلاس خود خلق کند» (Schon, 1987). طرفداران این دیدگاه، در کنار فهم عمیق دانش موضوعی و مهارت‌های عملی، پژوهش را به عنوان یکی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم قرن حاضر معرفی می‌کنند. «معلم به عنوان محقق<sup>۱</sup>» مضمونی است که در سه چهار دهه اخیر، هم در اسناد سیاست آموزشی و هم در ادبیات حرفه‌ای معلمان به کرات یافت می‌شود (Johnson, 2011; Golombek, 2002; Ali, 2011; Mattsson et al, 2011). از اوایل دهه ۱۹۹۰، جنبش برتری آموزش فکورانه و کنش پژوهی، اهمیت این امر را به عنوان ابزاری در تغییر عملکردهای کلاسی معلم نشان داد و محملی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ایجاد کرد. این امر باعث شد تا دانش بیرونی تبدیل به دانش درونی شود و درکی پیچیده و چندلایه از یادگیرنده و برنامه درسی برای معلمان ایجاد کند.

یکی از مهم‌ترین نظرات در چند دهه‌ی اخیر در این زمینه، نظریه‌ی (Schon, 1987) (1983) در مورد عمل فکورانه<sup>۲</sup> و تدریس فکورانه است. او رویکرد «اثبات‌گرایانه<sup>۳</sup>»ی حاکم بر آموزش حرفه‌ای تربیت معلم آمریکا و به عبارتی «عقلانیت تکنیکی<sup>۴</sup>» را مورد انتقاد قرار داده و معتقد است که این خاستگاه، در دنیای عمل معلمی کارگشا نیست. معلم باید به صورت متبحرانه‌ای با موقعیت مبهم درگیر شود و با ابداع و آزمایش، راهبردهای اختراعی خودش را در موقعیت انجام دهد (Schon, 1987). توصیه او برای تربیت حرفه‌ای معلم، «عمل فکورانه» یا «تأمل در عمل»<sup>۵</sup> می‌باشد. روشنگری اصلی او این است که اشکالی از دانش حرفه‌ای، برای اعمال قضاوت در برخورد فرد با پیچیدگی‌ها و موارد بغرنج زندگی حرفه‌ای‌اش وجود دارد که ممکن است به وسیله‌ی «تأمل در عمل» رشد یابد (Pollard et al, 2002). شون اظهار می‌کند که برنامه‌های تربیت حرفه‌ای را باید به سمتی سوق داد که محصول آن، تربیت کارگزاران عملی فکور یا کارگزاران حرفه‌ای باشد که تفکر در حین عمل را به عنوان یک هنجار حرفه‌ای پذیرفته باشند. (Guskey (2009) نیز ادعا می‌کند که به منظور توسعه حرفه‌ای، مریبان باید با پژوهشگران مشارکت فعال داشته باشند و خودشان هم به

---

1. Teacher as researcher  
 2. Reflective Practice  
 3. Positivistic  
 4. Technical Rationality  
 5. Reflection-in-Action

انجام تحقیقات مبادرت ورزند. معلمان پژوهشگر، معلمان فکوری هستند که همواره در پی حل مسائل هستند. West (2011) بیان می‌کند که معلمان فکور همیشه در جستجوی راه‌هایی برای بهبود تدریس خود هستند.

این دیدگاه، در تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان جایگاه ویژه‌ای یافته است؛ زیرا کار معلم و تدریس، دارای خصوصیات خاصی است که آن را از مشاغل دیگر متمایز می‌کند. خصوصیتی مانند: جنبه‌ی هنری تدریس (Zahoric, 1987; Eisner, 1994)؛ جنبه‌ی اخلاقی تدریس (Carr, 1992)؛ جنبه موقعیتی تدریس کار (۱۳۸۲/۱۹۹۲)؛ جنبه‌ی خلاقانه تدریس (Carr, 1992)؛ و بسیاری از پیچیدگی‌های حرفه معلمی که صاحب‌نظران را به این باور رسانده است که الگوهای رایج در تربیت معلم نمی‌تواند پاسخگوی نیاز معلمان برای مواجهه با پیچیدگی‌های موقعیت‌های واقعی تدریس باشد (امام‌جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵). اجلاس بین‌المللی تعلیم و تربیت در ۱۹۹۶ هم بر تقویت نقش معلم، افزایش حرفه‌مندی‌های وی براساس تغییر بنیادی در شیوه‌های آموزش دادن به او، ایجاد علاقه به یادگیری در طول عمر، پیوند «مهارت در دانش» با «مهارت در شیوه‌های یاددهی-یادگیری»، و تسلط بر راهبردهای آموزشی در شرایط متفاوت یادگیری‌های دانش‌آموزان تأکید نموده است (مولائی‌نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷).

در تربیت معلم ایران نیز، آنچه تحت عنوان توسعه زمینه پژوهشگری؛ تقویت روحیه پژوهشی؛ گسترش دانش، بینش و مهارت‌های منابع انسانی؛ افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان؛ تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی؛ و ایجاد فرصت‌های بازآموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی در ذیل عناوین راهکار ۷-۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰، ص. ۴۷) و اهداف دانشگاه فرهنگیان در اساسنامه آن (۱۳۹۱) بیان شده، همگی نقش مهم و پررنگ این دانشگاه را در آموزش و تقویت مهارت‌های پژوهشی دانشجومعلمان به‌عنوان پرچمداران تعلیم و تربیت دانش‌آموزان نسل آینده هویدا می‌سازد. بر این اساس، دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم فکور را بنیادی‌ترین آرمان و هدف خود قرار داده است و با بازنگری اساسی در برنامه‌های درسی، به تأمل و نیز ابزارها و شیوه‌های پرورش آن توجه و تأکید فراوان نموده است. در این راستا و با توجه به اینکه یکی از شایستگی‌های مورد انتظار دانشگاه از دانشجویان، «تأمل در عمل» است؛ درس پژوهی فرصتی را برای پرورش این شایستگی فراهم ساخته است.

«درس پژوهی»<sup>۱</sup> که در سال‌های اخیر به‌عنوان الگویی برای ایجاد تحول در آموزش از طریق تولید و ترویج دانش حرفه‌ای در مدرسه، نظر پژوهشگران و کارگزاران آموزشی بسیاری را در جهان به خود جلب کرده است (سرکارآرانی، ۱۳۹۰) دانشگاه فرهنگیان را بر آن داشته تا ضمن تاکید و تایید وجود راه‌ها و شیوه‌های مختلف برای تقویت و پرورش تامل، آن را به‌عنوان یکی از راه‌ها برای این منظور انتخاب کند و در برنامه درسی کارورزی به کار بندد. درس پژوهی، الگوی ژاپنی پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه است و در عمل به گسترش فرهنگ یادگیری در مدرسه یاری می‌رساند و محیطی را می‌سازد تا معلمان از یکدیگر بیاموزند، دانش حرفه‌ای خود را ارتقا دهند، به بازبینی و بازاندیشی در رفتار آموزشی و تربیتی خود پردازند و بیش از پیش به نیازها و نحوه تعامل با دانش‌آموزان توجه کنند. (Fernandez & Yoshida, 2009, Lewis, 2006). در چنین رویکردی که شامل مشاهده معلمان از یکدیگر است، از آن‌ها انتظار می‌رود که بیشتر یک پژوهشگر آموزشی باشند. (Stigler, & Hiebert, 1999). درس پژوهی، در بسیاری از پژوهش‌ها از جمله؛ (Fernandez, Cannon & Chokshi, 2003; Lewis, 2006; Cerbin & Kopp, 2006; Smith, 2008) تأیید شده است. معلمان در فرایند درس پژوهی و همراه با دانش‌آموزان، فرصت‌های غنی برای سازماندهی تعامل اثربخش در کلاس درس، آموختن از یکدیگر، بهسازی آموزش متناسب با شرایط حرفه‌ای خود به ویژه از طریق بهبود تعامل میان دانش‌آموزان و معلم را به دست می‌آورند. (Sarkar Arani, Fukaya 2009; Saito et al, 2008; Stigler & Hieber, 2009) در مجموع، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که درس پژوهی، یکی از اثربخش‌ترین فرآیندهای توانمندسازی غلبه بر ترس از "یادگیری حین عمل" معلمان برای یاری به خود و همکاران برای تغییر، ترویج خلاقیت، تفکر انتقادی، و به آزمایش درآوردن پیش‌فرض‌های ذهنی است. از این رو، می‌توان گفت که درس پژوهی در ایجاد سازمان یادگیرنده و فرهنگ‌سازی آن نقشی بی‌بدیل دارد؛ چراکه معلمان دائماً در حال یادگیری، فرضیه‌سازی، و آزمایش فرضیه‌ها هستند (Hiebert & Morris, 2012). در همین رابطه Beninghof (2015) بیان می‌کند که از سیال بودن تدریس و مواجهه با موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی باید به‌عنوان فرصتی برای عمق بخشیدن به یادگیری استفاده کرد. او وجود متخصصان موضوعی در کنار معلمان و نیز فرصت تسهیم تجربه

تدریس مشارکتی با دیگران را بسیار مفید ارزیابی می‌کند. Fuji (2013) اذعان می‌کند که تکالیف درس پژوهی، با در نظر گرفتن تفکر دانش‌آموزان پیش‌بینی شده و راه‌حل‌هایی طراحی می‌شود و درس از طریق بحث بعد از تدریس مورد بررسی قرار می‌گیرد.

از آن جایی که امر تدریس و یادگیری فرایندی پیچیده است و تنها یک رویکرد درست برای آموزش وجود ندارد، رویکرد یادگیری در حین عمل و بازانندیشی می‌تواند موجب بهبود عمل آموزش گردد. دانشگاه فرهنگیان، که «تربیت معلم فکور» را سرلوحه برنامه‌های درسی خود به ویژه برنامه درسی کارورزی قرار داده، با توجه به الگوی «عمل فکورانه» شون و با بررسی انواع پژوهش‌های انجام‌گرفته در حوزه آموزش، یادگیری و تدریس، راهکارها و شیوه‌های عملی را برای یادگیری و بازانندیشی در عمل برای معلمان و دانشجویان معلمی در برنامه درسی پژوهی کارورزی ارائه می‌کند تا با استفاده از آن‌ها بتوانند عملکرد آموزشی مؤثرتری داشته باشند. توجه به تغییرات عمده‌ای که در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان پس از بازنگری و تصویب در دبیرخانه شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال‌های اخیر صورت گرفته، ضرورت طرح بحثی تحت عنوان «واکاوی درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدل مفهومی آن» را در برنامه درسی کارورزی این دانشگاه نمایان می‌کند. بنابراین پژوهش حاضر با این هدف به بررسی سؤالات زیر پرداخته است:

۱. چه شرایط و عواملی در برنامه‌ریزی و تنظیم درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان باید مورد توجه قرار گیرد؟
۲. اجرای درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، نیازمند چه راهبردهایی است؟
۳. پیامدهای حاصل از به کارگیری رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی درس پژوهی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر کیفی و از نوع توصیفی-تحلیلی و از نظر هدف کاربردی است و قصد اصلی آن واکاوی درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بوده است. بدین منظور، به صورت هدفمند<sup>۱</sup> با ۳۰ نفر از دانشجو معلمان دوره

1. Purposive Sampling

کارشناسی و ۱۵ نفر از استادان درس پژوهی دانشگاه فرهنگیان در درس کارورزی ۴، مصاحبه نیمه ساختاریافته<sup>۱</sup> انجام شد. به منظور تعیین روایی ابزار مصاحبه، از روایی محتوا<sup>۲</sup> استفاده شده است.

تحلیل داده‌ها، به روش تحلیل محتوای موضوعی مصاحبه انجام گرفت. مراحل فرایند تحلیل محتوای مصاحبه براساس نظر (Krippendorff (2013)، شامل جمع‌آوری داده‌ها، تقلیل داده‌ها، استنباط و تحلیل است. بدین منظور، متن مصاحبه‌ها در نرم‌افزار MAX.QDA2010 پیاده‌سازی، مقوله‌بندی، کدگذاری و تجزیه و تحلیل گردید. ابتدا متن مصاحبه‌ها با دقت مورد مطالعه قرار گرفت و گزاره‌ها، عبارات و جملات مرتبط با هدف پژوهش، جستجو و استخراج گردید. در مرحله کدگذاری باز<sup>۳</sup>، یا «جزء جزء کردن اطلاعات به شکل مقوله‌های اطلاعات در باره پدیده مورد مطالعه» (بازرگان، ۱۳۸۷، ص. ۹۷)، مقوله اصلی و مقوله‌های فرعی مشخص شد. در مرحله بعد، با «کدگذاری محوری»<sup>۴</sup>، این مفاهیم در قالب مقوله‌های کلی یعنی شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط واسطه‌ای، راهبردها و پیامدها طبقه‌بندی شدند. در مرحله آخر، با کدگذاری گزینشی<sup>۵</sup> و با ارتباط میان مقوله‌های به دست آمده در الگوی کدگذاری محوری، مضامین مربوط به هر مقوله کلی حاصل شد. در نهایت یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها در قالب مدل مفهومی ارائه گردیدند.

### یافته‌های پژوهش

سؤال ۱: چه شرایط و عواملی در برنامه‌ریزی و تنظیم درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان باید مورد توجه قرار گیرد؟

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های اساتید و دانشجومعلمان سه دسته از شرایط و عوامل را به شرح زیر مشخص نمود:

۱. الف- شرایط علی - شرایط علی یا «مقوله‌هایی که مقوله اصلی را تحت تأثیر قرار

- 
1. Semi-structured interview
  2. content validity
  3. Open coding
  4. axial coding
  5. selective coding



می دهند» (بازرگان، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۰)، پیرامون درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور، در دو مقوله اصلی: «منطق برنامه درسی و مؤلفه های برنامه درسی» با هفت زیرمقوله فرعی «منطق درس، آموزش و پرورش حرفه ای دانشجومعلم، اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی یادگیری، شیوه ارزشیابی و زمان» طبقه بندی شدند (جدول ۱).

جدول ۱- شرایط علی استخراج شده از مصاحبه های اساتید و دانشجومعلم پیرامون رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی درس پژوهی

| گزاره ها  | کدهای باز  | کدهای محوری   | کدهای گزینشی   |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>برنامه ریزی دقیق جهت سیر منطقی ارائه درس</li> <li>پرورش معلمین فکور، خلاق</li> <li>پرورش معلمین فکور، خلاق و برنامه ریز</li> <li>آگاه سازی دانشجو از وظایف و فعالیت ها و نحوه انجام آن</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>۱،۱،۱- سیر منطقی درس</li> <li>۱،۲،۱- پرورش دانشجومعلم</li> <li>۲،۲،۱- آموزش مناسب و کافی دانشجو معلم</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>۱،۱- منطق درس</li> <li>۲،۱- آموزش و پرورش حرفه ای دانشجو معلم</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>۱- منطق برنامه درسی</li> </ul>      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>وجود تفاوت میان انتظارات و اهداف درس پژوهی در کارورزی و رسالت حرفه معلمی با اجرای آن در مدرسه</li> <li>انجام تکالیف و فعالیت های آن در کلاس های مدارس به مدت زمان زیاد و طولانی نیاز دارد ولی متاسفانه فرصت ما در طول یک ترم با چند جلسه محدود شرکت در کلاس ها که آن نیز به نوبه خود مشکلات خاصی را دارد، محدود است.</li> <li>آشنا نمودن کافی دانشجو، اساتید و معلمان با مفاهیم و مهارت های درس پژوهی به منظور مأنوس شدن با آنها و انجام صحیح فرآیند آن</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>۱،۱،۲- وجود تفاوت در اهداف درس و اجرا در مدرسه</li> <li>۱،۲،۲- تکالیف خواسته شده از دانشجویان</li> <li>۲،۲،۲- مفاهیم و مهارت های محتوایی</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>۱،۲- اهداف</li> <li>۲،۲- محتوا</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>۲- مؤلفه های برنامه درسی</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>اساتید و معلمان با مفاهیم و مهارت های درس پژوهی به منظور مأنوس شدن با آنها و انجام صحیح فرآیند آن</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>۱،۳،۲- آموزش شیوه انجام پژوهش کیفی</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>۳،۲- راهبردهای یاددهی یادگیری</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>                         |

- استفاده مناسب از گزارش‌های دانشجویان برای نظارت بر فعالیت دانشجوی. همچنین نحوه ارزشیابی دانشجو به طوری که از نمره صرفاً به عنوان اعلام نتیجه استفاده نمی‌شد بلکه با داشتن فرصت کافی به عنوان فرصتی برای یادگیری، رفع عیوب و تکمیل تا رسیدن به بهترین نتیجه بهره‌برداری می‌شد.
- استفاده از فرم‌های نظارت و ارزشیابی فرآیند تولید و طراحی و اجرای واحد یادگیری و ارائه بازخورد به موقع در هر مرحله
- اختصاص فرصت مناسب جهت دریافت، اصلاح، ارائه بازخورد و تکمیل فرایند گزارش‌دهی با نظارت استاد
- ممانعت از اتلاف وقت دانشجو و هدر رفتن فرصت ۱،۵،۲- صرف وقت تجربه‌آموزی و ممانعت از اجرای مناسب زمان سلیقه‌ای اقدامات دور از نظارت استاد
- در نظر گرفتن ساعات کافی و مناسب برای انجام درس پژوهی دز مدرسه و کلاس درس

۱،۴،۲- ارزشیابی واحد درسی

۴،۲- شیوه ارزشیابی

۲،۴،۲- ارزیابی و نظارت

۲- مؤلفه‌های برنامه درسی

۵،۲- زمان

۱. منطق برنامه درسی: در این مقوله، تأکید مصاحبه‌شوندگان به برنامه‌ریزی دقیق جهت

سیر منطقی درس و آموزش حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان برای پرورش معلمین فکور، خلاق و برنامه‌ریز بوده است.

۲. برنامه درسی: این مقوله شامل مؤلفه‌های هدف، محتوا، روش یاددهی-یادگیری، ارزشیابی و زمان است.

۱-۲. هدف: در مؤلفه هدف، اساتید و دانشجویان معتقد بودند که بین اهداف درس پژوهی، تولید واحد یادگیری، و توانمندی دانشجویان برای انجام آن در مدارس، فاصله زیادی وجود دارد؛ به طوری که در عمل، رسیدن به اهداف در این دوره زمانی محدود، به سختی امکان‌پذیر است. در این رابطه، فرد شماره سه که دارای سابقه تدریس درس پژوهی به شیوه مرسوم در آموزش و پرورش نیز بودند چنین اظهار داشتند:

«برنامه درس پژوهی جدید، دور از واقعیت‌های موجود در مدارس است. تفاوت انتظارات در این درس، با توجه به پیش‌دانسته‌های دانشجویان و نحوه آموزش در دانشگاه توأم با شیوه‌های کنونی اجرا در مدارس خیلی زیاد است». و فرد شماره ۵ در رابطه با هدف‌گذاری‌های شخصی اساتید چنین بیان نمود: «یکی از مشکلات ما این است که در عمل هماهنگی چندانی بین اساتید جود ندارد. تقریباً می‌توان گفت هر کسی یک برداشتی کرده و در عمل آن را اجرا می‌کند. در همین راستا، آگاه‌سازی دانشجو در ارتباط با وظایف و فعالیت‌ها و نحوه انجام آن از ضروریات اولیه است».

۲-۲- محتوا: در بخش محتوای برنامه درس پژوهی، اساتید و دانشجویان به مؤلفه‌های محتوای تکالیف خواسته شده از دانشجویان، و مفاهیم و مهارت‌های محتوایی اشاره نمودند. به عنوان مثال مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ در رابطه با عدم رعایت پیش‌نیازها در برنامه درسی دانشجویان چنین اظهار داشت:

«دانشجویان هنوز بر متن کتاب‌های درسی احاطه ندارند و باید واحدهای درسی همچون طراحی آموزشی و طراحی واحد یادگیری را قبلاً یاد بگیرند. اول دانشجو باید بر مطالب کتاب‌های درسی احاطه داشته باشد تا با درس پژوهی، ضمن استفاده از تجربیات معلم‌ان با تجربه بتواند توانمندی‌های خود را ارتقا دهد و خود را آماده تدریس در کلاس درس و رفع مشکل یادگیری دانش‌آموز نماید. این دانشجویان روش‌های تدریس را تئوری یادگرفته‌اند که این به تنهایی نمی‌تواند آنها را آماده اجرای تدریس نماید».

مصاحبه‌شونده شماره ۲۴ در رابطه با نوع محتوای برنامه درسی درس پژوهی که تلفیق مباحث آموزشی با عملی است، چنین بیان نمود:

«دانشجویان، اساتید و معلمان با مفاهیم و مهارت‌های درس پژوهی به منظور مأنوس شدن با آنها و انجام صحیح فرآیند آن، آشنایی کافی ندارند. از طرفی، تلفیق آن با درس کارورزی و نوشتن گزارش‌های روایتی توسط دانشجویان، براساس مشاهدات خودشان در مدرسه و کدگذاری آنها، تکالیف این درس را خیلی زیاد و وقت‌گیر نموده است.»

در رابطه با همین مؤلفه فرد شماره ۱۷ چنین اظهارنظر نمود:

«انجام تکالیف و فعالیت‌های آن در کلاس‌های مدارس به مدت زمان زیاد و طولانی نیاز دارد، ولی متأسفانه فرصت ما در طول یک ترم با چند جلسه محدود شرکت در کلاسها که آن نیز به نوبه خود مشکلات خاصی را دارد، محدود است. درس پژوهی، باید فقط عملی باشد یعنی دانشجو برود در مدارس و با مشاهده تدریس معلم و مشارکت با معلم، از تجربیات معلم حداکثر استفاده را ببرد.»

۲-۳. راهبردهای یاددهی-یادگیری: در این بخش مصاحبه‌شونده‌ها به مؤلفه انجام پژوهش کیفی توسط دانشجویان اشاره نمودند. در این رابطه مصاحبه‌شونده شماره ۵ اظهار داشت:

«نگارش مشاهدات کلاسی و کدگذاری محتوای آنها و تحلیل‌شان برای کشف مسأله توسط دانشجویان، به تربیت روحیه پژوهش در دانشجومعلمان همراه با تقویت مهارت تدریس می‌پردازد. البته در این زمینه حضور و همراهی اساتید و معلمان با تجربه ضروری می‌باشد.»

۲-۴. ارزشیابی: در بخش ارزشیابی از برنامه درس پژوهی، مشخص گردید این حیطة در دو مؤلفه ارزشیابی واحد درسی، و ارزیابی و نظارت مطرح گردیده است. در این مؤلفه، به استفاده مناسب از گزارش‌های دانشجویان برای نظارت بر فعالیت‌های آنان و نیز نحوه ارزشیابی دانشجو اشاره شده است؛ به طوری که از نمره صرفاً به عنوان نتیجه استفاده نمی‌شود بلکه با داشتن فرصت کافی به عنوان فرصتی برای یادگیری، رفع عیوب و تکمیل تا رسیدن به بهترین نتیجه بهره‌برداری می‌شود. همچنین، استفاده از فرم‌های نظارت و ارزشیابی فرآیند تولید و طراحی و اجرای واحد یادگیری و ارائه بازخورد به موقع در هر

مرحله، و اختصاص فرصت مناسب جهت دریافت، اصلاح، ارائه بازخورد و تکمیل فرایند گزارش دهی با نظارت استاد، از نقاط مثبت این فرآیند است.

۲-۵. زمان: در زمینه مؤلفه استفاده مناسب از زمان در برنامه درس پژوهی، مواردی از قبیل: «ممانعت از اتلاف وقت دانشجوی و هدر رفتن فرصت تجربه‌آموزی و ممانعت از اجرای سلیقه‌ای اقدامات دور از نظارت استاد، و در نظر گرفتن ساعات کافی و مناسب برای انجام درس پژوهی در مدرسه و کلاس درس» مطرح گردیدند.

۱.ب- عوامل زمینه‌ای - عوامل زمینه‌ای یا «شرایط ویژه‌ای که راهبردها را تحت تأثیر قرار می‌دهند» (بازرگان، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۰)، پیرامون درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور، در سه مقوله اصلی: «دانشگاه، وزارت آموزش و پرورش و ادارات تابعه آن، و مدارس» با چهار زیرمقوله فرعی «اجرا، نگرش دانشجومعلم، طرح وزارتی، و معلمان و مدیران مدارس مجری درس پژوهی در آموزش و پرورش» طبقه‌بندی شدند (جدول ۲).

جدول ۲- عوامل زمینه‌ای استخراج شده از مصاحبه‌های اساتید و دانشجومعلم پیرامون رویکرد تربیت

معلم فکور در برنامه درسی درس پژوهی

| گزاره‌ها  | کدهای باز  | کدهای محوری             | کدهای گزینشی |
|---|--|-------------------------|--------------|
| • با در نظر گرفتن شرایط مناسب اجرایی برنامه برای تدریس یک مبحث، ارزشیابی تدریس، تدریس مجدد و ارزیابی مجدد ۱،۱/۱- جلوگیری از ۱،۱- اجرا | متناسب با زمان و رضایت معلمان کمترین لطمه به درس پژوهی معلمان، دانش‌آموزان و دانشجومعلم وارد می‌شود. ۱،۲/۱- علاقه دانشجویان به | ۲،۱- نگرش دانشجو معلمان | ۱- دانشگاه   |
| • علاقه زیاد تدریس فعال دانشجومعلم در زمینه تدریس فعال در مدارس و تمرین و ممارست در کلاس درس واقعی                                    |  |                         |              |

- 
- از جمله طرح‌های وزارت آموزش و پرورش است که در ارزشیابی معلمان نیز جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است.
  - بیانیه‌ای جهت توجیه مدیران یا معاونان در خصوص اهداف و وظایف دانشجومعلم در این واحد درسی ابلاغ شود تا دانشجومعلم با اهداف دقیق و مشخص پیش روند.
  - همکاری مسئولین مدرسه با دانشجوی کارورز در زمان حضور در مدرسه
  - همسویی نسبی درس‌پژوهی کارورزی با درس‌پژوهی در مدارس
  - توجیه معلمان راهنمای درس کارورزی به دلیل علاقه به همکاری با کارورزان در درس‌پژوهی
- 
- ۱،۱،۲- ارتقای حرفه‌ای معلمان با درس‌پژوهی
- ۱،۲- طرح وزارتی
- ۲- وزارت آموزش و پرورش
- ۱،۳،۲- آموزش منابع انسانی مشارکت کننده
- ۳،۲- معلمان و مدیران مدارس
- ۳- مدارس مجری درس‌پژوهی درآموزش و پرورش
- ۲،۳،۲- تعامل و همکاری عوامل دست اندرکار

۱. در مؤلفه اجرای برنامه درس‌پژوهی از طرف دانشگاه، اساتید و دانشجویان مصاحبه‌شونده به مقوله‌های جلوگیری از فرسایشی بودن فرایند اجرای درس‌پژوهی و نگرش توأم با علاقه دانشجویان به تدریس فعال اشاره نمودند. به عنوان مثال، فرد شماره سیزده، اظهار نمود:

«با در نظر گرفتن شرایط مناسب اجرایی برنامه برای تدریس یک مبحث، ارزشیابی

تدریس، تدریس مجدد و ارزیابی مجدد متناسب با زمان و رضایت معلمان کمترین لطمه به معلمان، دانش‌آموزان و دانش‌جو معلمان وارد می‌شود. علاوه بر این، علاقه زیاد دانش‌جو معلمان در زمینه تدریس فعال در مدارس و تمرین و ممارست در کلاس درس واقعی نیز به یادگیری عملی آن کمک زیادی می‌کند».

۲. در مؤلفه وزارت آموزش و پرورش و ادارات تابعه آن، مصاحبه‌شوندگان به مقوله‌ی ارتقای حرفه‌ای معلمان با درس پژوهی اشاره نمودند. در این زمینه، فرد شماره ۲۸، اظهار نمود: «از جمله طرح‌های ملی وزارت آموزش و پرورش در برنامه رسمی است که حتی انجام آن، در ارزشیابی معلمان نیز جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است، به طوری که انگیزه آنان را در راستای اجرا و توانمندی‌شان ترغیب می‌کند».

۳. در مؤلفه مدارس، اساتید و دانشجویان مصاحبه‌شونده به مقوله‌های آموزش منابع انسانی مشارکت‌کننده با دانش‌جو معلمان در خصوص اهداف و وظائف محوله، و تعامل و همکاری عوامل دست‌اندرکار اشاره نمودند. در همین زمینه، فرد شماره ۲۱، اظهار نمود:

«چه خوب است از ابتدا بیانیه‌های لازم جهت توجیه مدیران یا معاونان در خصوص اهداف و وظایف دانش‌جو معلم در این واحد درسی ابلاغ شود تا دانش‌جو معلمان با اهداف دقیق و مشخص پیش روند. در این رابطه، همکاری مسئولین مدرسه با دانش‌جوی کارورز در زمان حضور در مدرسه، و همسویی نسبی با درس پژوهی در مدارس، و توجیه معلمان راهنمای درس کارورزی به دلیل علاقه به همکاری با کارورزان در درس پژوهی، حائز اهمیت است».

۱. ج- عوامل واسطه‌ای- عوامل واسطه‌ای یا «شرایط عمومی محیطی که راهبردها را تحت تأثیر قرار می‌دهند» (بازرگان، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۰)، پیرامون درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور، در سه مقوله اصلی: «ویژگی‌های فردی استادان راهنما، معلمان راهنما و دانش‌جو معلمان، عوامل اجتماعی، و عوامل سازمانی» با تعدادی زیرمقوله فرعی طبقه‌بندی شدند (جدول ۳).

جدول ۳- عوامل واسطه‌ای استخراج شده از مصاحبه‌های اساتید و دانشجومعلم‌ان پیرامون رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی درس پژوهی

| گزاره‌ها  | کدهای باز   | کدهای محوری        | کدهای گزینشی   |
|---|---|--------------------|--|
| • نحوه همکاری بین استاد راهنما، معلم و مدیر راهنما، و دانشجومعلم‌ان   |   |                    |  |
| • ارتقای سطح دانش و مهارت و نگرش استاد راهنما، معلم و مدیر راهنما، و دانشجومعلم‌ان  | ۱،۱،۱- همکاری تیم   | ۱،۱- نگرش حرفه‌ای  |  |
| • نحوه تعامل بین استاد راهنما، معلم و مدیر راهنما، و دانشجومعلم‌ان  | ۱،۲،۱- ارتقای توانمندی‌های تیم                                  | ۲،۱- حرفه‌ای       |  |
| • امکان مقایسه تجارب و گزارش‌های دانشجویان با یکدیگر و اشتراک تجربه‌ها و آموخته‌ها- افزایش انگیزه کار با کمتر نمودن نوشتن گزارش‌ها در طول یک ترم و کدگذاری تمامی گزارش‌های روزانه   | ۱،۳،۱- تعامل تیم  | ۳،۱- مهارت حرفه‌ای |  |
| • طراحی و برنامه‌ریزی در طول دو نیمسال تحصیلی؛ زیرا در این صورت فرصت کافی برای مشکل‌یابی و یافتن نقاط تاریک درسی در فرایند یاددهی- یادگیری فراهم می‌شود و دانشجو معلم با فراغ بال می‌تواند پس از رصد کردن مشکل به راه‌حلی برای برطرف نمودن آن برسد. | ۱،۴،۱- حجم مناسب گزارش‌ها به منظور پیشبرد بهتر کار              | ۴،۱- مناسب         | ۱- ویژگی‌های فردی استادان راهنما، معلم‌ان راهنما و دانشجومعلم‌ان |
|   | ۱،۵،۱- یافتن مشکل و رصد کردن آن با توجه به زمان کافی مسئله‌یابی | ۵،۱- مسئله‌یابی    |  |



|                  |   |  |
|------------------|---|--|
| ۲- عوامل اجتماعی | <p>۱،۲- جو مناسب<br/>                     ۱،۲- جو حاکم بر مدارس متوسطه دوم به منظور رشد حرفه‌ای دانشجو معلمان</p> <p>۲،۲- کمک به خانواده‌ها در رفع مشکل یادگیری فرزندشان</p> <p>۲،۲- توجیه خانواده‌ها</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ایجاد شرایط مناسب جهت از بین رفتن جو امتحان محوری و کنکور محوری حاکم بر مدارس متوسطه دوم به منظور حضور دانشجو معلمان در راستای شکل‌گیری و رشد من حرفه‌ای‌شان</li> <li>• توجیه خانواده‌های دانش‌آموزان دارای مشکل یادگیری به منظور کمک به تقویت یادگیری فرزندشان</li> </ul>  |
| ۳- عوامل سازمانی | <p>۱،۳- امکانات و تجهیزات مدارس مجری کارورزی</p> <p>۱،۳- امکانات و تجهیزات</p> <p>۲،۳- امکانات و تجهیزات دانشگاه</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• اختصاص امکاناتی ابتدایی در مدارس به دانشجویان از مواردی است که باید مورد توجه قرار گیرد. گاهاً عدم اختصاص فضا، صندلی، محل استراحت، محل نگه‌داری از وسایل و ملزومات، حتی عدم دسترسی دانشجویان به یک پذیرایی ساده مثل یک استکان چای، یا یک لیوان آب مواردی است که توسط دانشجویان گزارش می‌گردد.</li> <li>• اختصاص امکاناتی در دانشگاه؛ چرا که انجام فعالیت‌های علمی و مورد انتظار کارورزی، نیازمند مطالعه، تحقیق و پژوهش است و در دنیای تکنولوژی امروز صرفاً حضور در مدرسه و انجام برخی قواعد دستوری کارگشا نمی‌باشد. دسترسی به کامپیوتر، اینترنت، سایت‌های علمی، کتابخانه‌های مجازی و ایمیل و .... در طول هفته از جمله موارد ضروری است.</li> </ul> |

۱. در مؤلفه ویژگی‌های فردی استادان راهنما، معلمان راهنما و دانشجومعلمان، مصاحبه‌شوندگان به مقوله‌های نگرش حرفه‌ای، توانمندی‌های حرفه‌ای، مهارت حرفه‌ای، برنامه‌ریزی مناسب و مسئله‌یابی اشاره نمودند. در این زمینه، فرد شماره ۶، اظهار نمود:

«هر چه بین اعضای تیم درس‌پژوهی یعنی استاد راهنما، معلم و مدیر راهنما، و دانشجومعلمان همکاری باشد و یکدیگر را در انجام این مسیر یاری نمایند، فرآیند درس‌پژوهی صحیح‌تر پیش می‌رود».

و یا تعدادی از افراد بر این نظر بودند که:

«انجام درس‌پژوهی تیمی بین استاد راهنما، معلم و مدیر راهنما، و دانشجومعلمان، هم‌زمان به ارتقای سطح دانش و مهارت و نگرش آنان می‌انجامد. این نحوه تعامل بین استاد راهنما، معلم و مدیر راهنما، و دانشجومعلمان، امکان مقایسه تجارب را فراهم می‌آورد. از طرفی، گزارش‌دهی‌های دانشجویان به یکدیگر و به تیم درس‌پژوهی باعث می‌شود که تجربه‌ها و آموخته‌های آنان به اشتراک گذاشته شود».

عده زیادی از دانشجویان نیز اظهار نمودند که:

«کمتر نوشتن گزارش‌ها در طول یک ترم و کدگذاری تمامی گزارش‌های روزانه توسط دانشجویان، افزایش انگیزه را برایشان به همراه خواهد داشت. آنان پیشنهاد می‌کردند که طراحی و برنامه‌ریزی در طول دو نیمسال تحصیلی صورت پذیرد؛ زیرا در این صورت فرصت کافی برای مشکل‌یابی و یافتن نقاط تاریک درسی در فرایند یاددهی - یادگیری فراهم می‌شود و دانشجومعلم با فراغ‌بال می‌تواند پس از رصدکردن مشکل به راه‌حلی برای برطرف نمودن آن اقدام کند». به عبارت دیگر، آنان به برنامه‌ریزی مناسب نظر داشتند».

۲. در مؤلفه عوامل اجتماعی، اساتید و دانشجویان مصاحبه‌شونده به مقوله‌های جو اجتماعی مدارس، و توجیه خانواده‌ها اشاره نمودند. در زمینه جو اجتماعی مدارس، عده زیادی از دانشجویان دبیری، اظهار نمودند:

«ایجاد شرایط مناسب جهت از بین رفتن جو امتحان‌محوری و کنکورمحوری حاکم بر مدارس متوسطه دوم به منظور حضور دانشجومعلمان در راستای شکل‌گیری و رشد من

حرفه‌ای‌شان از جمله ضروریات انجام بهینه اجرای درس پژوهی است. زیرا تا وقتی که این فضای امتحان محوری بر مدارس حاکم باشد نمی‌توان کاری از پیش برد».

در مورد ارتباط با خانواده‌ها نیز در مجموع بر این نظر بودند که:

«خانواده‌های دانش‌آموزان دارای مشکل یادگیری باید در راستای اهداف درس پژوهی و نحوه انجام آن توجه شوند تا دانشجویان بهتر بتوانند با همراهی معلم راهنمایشان به تقویت یادگیری دانش‌آموزان بپردازند».

۳. در مؤلفه عوامل سازمانی، اساتید و دانشجویان مصاحبه‌شونده، مقوله‌های امکانات و تجهیزات مدارس مجری کارورزی، و امکانات و تجهیزات دانشگاه را مطرح نمودند. در رابطه با مدارس، از سوی اکثریت دانشجویان عنوان شد که:

«امکاناتی ابتدایی در مدارس به ما اختصاص داده نمی‌شود. مثلاً عدم اختصاص فضا، صندلی، محل استراحت، محل نگه‌داری از وسایل و ملزومات، حتی عدم دسترسی دانشجو به یک پذیرایی ساده مثل یک استکان چای یا یک لیوان آب، از این موارد بود».

در رابطه با دانشگاه نیز، از سوی اکثریت دانشجویان عنوان شد که:

«اختصاص امکاناتی در دانشگاه به دانشجویان و اساتید کارورزی؛ زیرا انجام فعالیتهای علمی و مورد انتظار کارورزی نیازمند مطالعه و پژوهش است و امروزه صرفاً حضور در مدرسه و انجام برخی قواعد دستوری کارگشا نمی‌باشد. دسترسی به کامپیوتر، اینترنت، سایت‌های علمی، کتابخانه‌های مجازی و ایمیل، در طول هفته ضروری و موردنیاز است».

سؤال ۲: اجرای درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان،

نیازمند چه راهبردهایی است؟

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های اساتید و دانشجومعلم‌ان در خصوص راهبردها- همان «اقدامات یا تعامل‌های ویژه‌ای که از پدیده اصلی حاصل می‌شود» (بازرگان، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۰)-، در مقوله اصلی: «برنامه‌ریزی جامع و همه‌جانبه دانشگاه و وزارت آموزش و پرورش» با دو زیرمقوله فرعی «سازماندهی نیروها و توسعه حرفه‌ای» طبقه‌بندی شدند (جدول ۴).

جدول ۴- راهبردهای استخراج شده از مصاحبه‌های اساتید و دانش‌جو معلمان پیرامون رویکرد تربیت معلم

فکور در برنامه درسی درس پژوهی

| گزاره‌ها   | کدهای باز  | کدهای محوری  | کدهای گزینشی |
|--|--|--|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• حاکمیت برنامه محوری به جای سلیقه محوری و جزوه محوری در برنامه درسی</li> <li>• ارزیابی درونی و بیرونی برنامه درسی درس پژوهی</li> <li>• ارزیابی عملکرد استاد و معلم راهنما و صدور درجه مربی‌گری براساس میزان کارآمدی و اثربخشی</li> <li>• دریافت گواهینامه ویژه معلمان و مدیران مدارس مجری</li> </ul>   | <p>۱،۱،۱- ارزشیابی از عملکرد استادان در ارائه درست برنامه</p> <p>۱،۲،۱ ارزیابی عملکرد</p> <p>۱،۳،۱- دریافت گواهینامه</p> | <p>۱،۱- سازماندهی نیروها</p>   |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• امکان ارتباط موثر، مطلوب و دو طرفه با مسئولین کارورزی و سایر اساتید و دانشجویان با استفاده از گردهمایی‌ها، استفاده از امکانات شبکه‌های مجازی چون گروه‌ها و کانال‌های ارتباطی به منظور دانش‌افزایی، تبادل نظر، اشتراک دانش و تجربه</li> <li>• برگزاری جلسه آموزشی برای مدیران و معلمان مدارس که کارورزی داشته‌اند.</li> <li>• امکان کسب تجارب عملی واقعی موردنیاز با تأسیس مدارس تجربی همجوار دانشگاه</li> <li>• امکان مشارکت اساتید و معلمان راهنما در فرآیند برنامه‌ریزی</li> <li>• همسویی و هماهنگی برنامه درس پژوهی دانشگاه و آموزش و پرورش</li> </ul> | <p>۱،۱،۲- آموزش بدو خدمت</p> <p>۲،۱،۲- تجارب عملی</p> <p>۳،۱،۲- مشارکت</p>   | <p>۱- برنامه‌ریزی جامع و همه‌جانبه دانشگاه و وزارت آموزش و پرورش</p> <p>۱،۲- توسعه حرفه‌ای</p> |              |

۱. در مؤلفه برنامه‌ریزی همه‌جانبه دانشگاه و وزارت آموزش و پرورش، اساتید و دانشجویان مصاحبه‌شونده، مقوله سازماندهی نیروها را مطرح نمودند. عده زیادی از آنان، اظهار نمودند:

«ایجاد هماهنگی و اجرای برنامه‌ای منسجم به منظور اطلاع‌رسانی به موقع به اساتید، مدیران، معلمان و دانشجویان از ضروریات انجام این طرح است. بدین منظور برنامه‌محوری به جای سلیقه‌محوری و جزوه‌محوری در برنامه‌درسی حاکم شود. حتماً در فرآیند اجرای برنامه و پس از اجرا، برنامه‌ریزان از نحوه اجرای برنامه‌درسی درس پژوهی، ارزیابی درونی و بیرونی به عمل آورند. همچنین ارزیابی عملکرد استاد و معلم‌راهنما صورت پذیرد و براساس میزان کارآمدی و اثربخشی آنان در اجرای برنامه‌درسی درس پژوهی، درجه مربیگری برای آنان صادر شود. از مدارس، و مدیران و معلمان که در اجرای کارورزی و درس پژوهی همکاری داشته‌اند، قدردانی به عمل آید و به آنان پاداش مادی و تقدیرنامه تعلق گیرد و به دریافت گواهینامه نائل شوند.»

■ در مورد مقوله توسعه حرفه‌ای نیز در مجموع بر این نظر بودند که:

«دوره‌های ضمن خدمت برای اساتید درس پژوهی، با استفاده از اساتید باتجربه و کارآموده برگزار شود. با برگزاری گردهمایی‌ها و استفاده از امکانات شبکه‌های مجازی چون گروه‌ها و کانال‌های ارتباطی، به منظور دانش‌افزایی، تبادل نظر، اشتراک دانش و تجربه، امکان ارتباط موثر، مطلوب و دوطرفه با مسئولین دانشگاه، آموزش و پرورش و سایر اساتید و دانشجویان فراهم گردد. جلسات آموزشی توجیهی برای مدیران و معلمان مدارس که کارورزی دارند، برگزار گردد. امکان کسب تجارب عملی واقعی مورد نیاز با تأسیس مدارس تجربی هم‌جوار دانشگاه فراهم و نیز امکان مشارکت اساتید و معلمان راهنما در فرآیند برنامه‌ریزی فراهم شود و بین برنامه‌درسی پژوهی دانشگاه و آموزش و پرورش همسویی و هماهنگی بیشتری به وجود آید.»

سؤال ۳: پیامدهای حاصل از به‌کارگیری رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه‌درسی

درس پژوهی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های اساتید و دانشجو معلمان در خصوص پیامدها- یا

«نتایجی که در اثر راهبردها پدیدار می‌شوند» (بازرگان، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۰)، در یک مقوله اصلی: «رشد من حرفه‌ای» با دو زیرمقوله فرعی «دستیابی به صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلم؛ و تأمل قبل، حین و بعد از عمل معلمی» طبقه‌بندی شدند (جدول ۵).

جدول ۵- پیامدهای استخراج شده از مصاحبه‌های اساتید و دانشجو معلمان پیرامون به کارگیری رویکرد

تربیت معلم فکور در برنامه درسی درس پژوهی

| گزاره‌ها  | کدهای باز                | کدهای محوری                                       | کدهای گزینشی      |
|---|--------------------------|---|-------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• آشنایی با مفاهیم و مهارت‌های اساسی محتوا، ایده کلیدی، پرسش اساسی، ملاک عملکرد و سطوح ارزیابی آن، تکالیف یادگیری و عملکردی، و شایستگی‌های مورد انتظار صورت می‌گیرد..</li> </ul> | ۱,۱,۱- دانش تخصصی        | ۱,۱- دستیابی به صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلم |                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• عملاً با ساختار عمودی و افقی کتاب‌های درسی‌آشنایی صورت می‌گیرد..</li> </ul>  | ۱,۲,۱- مهارت‌های حرفه‌ای |   |                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• با تجربیات کسب شده، می‌توانند در نقش معلم برنامه‌ریز درسی عمل کنند.</li> </ul>   | ۱,۳,۱- نگرش حرفه‌ای      |   | ۱- رشد من حرفه‌ای |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• با تحلیل کتاب درسی، واحد یادگیری برای پاسخ به نیازها/حل مسایل یادگیری دانش‌آموزان طراحی، تولید، اجرا می‌شود.</li> </ul>  | ۱,۱,۲- تولید، اجرا و     | ۱,۲- تأمل قبل، حین و بعد از عمل معلمی             |                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• نتایج واحد یادگیری تولید و ارزیابی واحد یادگیری اجرا شده در کسب شایستگی‌های پیش‌بینی شده، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.</li> </ul>  |                          |   |                   |

۱. در مؤلفه دستیابی به صلاحیت های حرفه ای مورد نیاز معلم، اساتید و دانشجویان مصاحبه شونده مقوله های دانش تخصصی، مهارت های حرفه ای و نگرش حرفه ای را مطرح نمودند. عده زیادی از آنان، اظهار نمودند:

«با مفاهیم و مهارت های اساسی محتوا، ایده کلیدی، پرسش اساسی، ملاک عملکرد و سطوح ارزیابی آن، تکالیف یادگیری و عملکردی، و شایستگی های مورد انتظار آشنا شدیم. با ساختار عمودی و افقی کتاب های درسی آشنا شدیم و با رویکرد تلفیق کار را پیش بردیم. با تجربیات کسب شده، بهتر توانستیم در نقش معلم برنامه ریز درسی عمل کنیم».

۲. در مورد تأمل قبل، حین و بعد از عمل معلمی نیز در مجموع بر این نظر بودند که:

«با تحلیل کتاب درسی، واحد یادگیری را برای پاسخ به نیازها/ حل مسایل یادگیری دانش آموزان طراحی، تولید، اجرا کردیم. با این کارها توانستیم، نتایج واحد یادگیری تولید و اجرا شده را در کسب شایستگی های پیش بینی شده دانش آموزان، مورد ارزیابی قرار دهیم. هر چند در برخی موارد به نتایج مطلوب تری می توانستیم دست یابیم اما پایان کار مدارس برای اجرای مجدد؛ فرصتی را در اختیارمان قرار نمی داد».

## بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان دهنده مقوله های کلی بود که به صورت مدل مفهومی در شش طبقه: (۱) مقوله اصلی و محوری: «درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور»؛ (۲) شرایط علی: «منطق برنامه درسی و مؤلفه های برنامه درسی»؛ (۳) عوامل زمینه ای: «دانشگاه، وزارت آموزش و پرورش و ادارات تابعه آن، مدارس»؛ (۴) عوامل واسطه ای: «ویژگی های فردی استادان راهنما، معلمان راهنما و دانشجو معلمان، عوامل اجتماعی و عوامل سازمانی»؛ (۵) راهبردها: «برنامه ریزی جامع و همه جانبه دانشگاه و وزارت آموزش و پرورش»؛ و (۶) پیامدها: «رشد من حرفه ای» را منعکس نمود (شکل ۱).



شکل ۱: مدل مفهومی درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

در پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر شرایط علی، زمینه‌ای و واسطه‌ای تأثیرگذار



بر درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، تحلیل مصاحبه‌ها با اساتید و دانشجویان، نشانگر این مطلب است که شرایط زمینه‌ای درس پژوهی؛ با مدد «دانشگاه، وزارت آموزش و پرورش و ادارات تابعه آن، و مدارس همراه با خدمات مکمل و پشتیبانی‌کننده» آنها فراهم می‌شود. این یافته مطابق با سند تحول بنیادین- هدف عملیاتی ۱۱ (۱۳۹۱)، مبنی بر این که دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد متکفل تربیت نیروی انسانی موظف است برنامه‌های درسی تربیت معلم را با تأکید بر کارورزی و رویکرد معلم فکور، با بهره‌گیری از یافته‌های علمی روز تهیه و اجرا نماید، همخوان است. بدیهی است که این امر بدون همکاری و همراهی نزدیک آموزش و پرورش و مدارس امکان‌پذیر نیست.

شرایط واسطه‌ای نیز به عنوان بستری عام، از طریق برخورداری از ویژگی‌های فردی استادان، معلمان راهنما و دانشجومعلم‌ان در زمینه‌های «نگرش حرفه‌ای، توانمندی‌های حرفه‌ای، مهارت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی مناسب و مسئله‌یابی»، راهبردهای درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور را متأثر می‌سازند. باید توجه داشت که دانش تخصصی و حرفه‌ای با رویکرد تربیت معلم فکور، تجربه‌ای جدید در زمینه آموزش‌های حرفه‌ای است و با اقتضائات مدارس و کلاس‌های درس فاصله دارد. برنامه‌ریزی برای آگاهی‌رسانی به مجریان در سطوح مختلف و آشنا نمودن آنان با ابعاد این تغییر در مراحل اولیه، می‌تواند بستر اجرای تغییرات را فراهم کند و رابطه میان عرصه عمل و نظر را برای دستیابی به این دانش تدارک ببیند (احمدی و الهامیان، ۱۳۹۹).

شرایط علی هم متأثر از منطق برنامه درسی و مؤلفه‌های هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی یادگیری، ارزشیابی و زمان می‌باشد. در این راستا، ضرورت توجه به انسجام این مطالب و مطالب تکمیلی دیگر در یک برنامه درسی جامع در بعد برنامه‌ریزی و بعد اجرا مورد نیاز می‌باشد. درس پژوهی با تمرکز بر سه رویکرد تجربی، عمل تأملی و موقعیت محور، گام بلندی را در راستای تحقق انتظارات اسناد قانونی در آموزش‌های حرفه‌ای برداشته است. در آموزش حرفه‌ای با رویکرد «معلم فکور»، فرآیند آموزش متکی بر تجربه شخصی است و کارورزی در یک فرآیند منعطف و توسعه‌یابنده، به تدریج از مشاهده، تحلیل و تفسیر موقعیت، به سمت شناسائی مسأله و یافتن راه حل برای تأثیرگذاری بر موقعیت

یادگیری، ایفای نقش می‌کند. این برنامه درسی به کمک چرخه رفت و برگشت میان نظر و عمل و تأمل بر آن موجب شده تا کارورز در هر مرحله از این چرخه درک عمیق‌تری نسبت به موقعیت و اتخاذ تصمیمات آگاهانه و تأثیرگذار برای ایفای نقش خود به‌عنوان کنشگر دست یابد. درهم تنیدگی آموزش و ارزشیابی، به واسطه به‌کارگیری راهبردهایی چون حل مسأله، گفتگوی دیالکتیکی، خودارزیابی و ارزیابی همتایان در اجتماع یادگیری، بازخورد تأملی مبتنی بر ملاک‌ها و سطوح موفقیت صورت می‌گیرد و به کارورز در دستیابی به شایستگی‌های پیش‌بینی شده در برنامه کمک می‌کند (احمدی و الهامیان، ۱۳۹۹).

یافته‌های این بخش از پژوهش نشان داد که درس‌پژوهی، با در نظر گرفتن رویکرد تربیت معلم فکور، بیشترین تأثیر را بر رشد حرفه‌ای دانش‌جو معلمان بر جای می‌گذارد. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌هایی همخوانی دارند که نشان داده‌اند مدرسی که برای توسعه آموزش و یادگیری (Fink et al, 2011) و ایجاد ارزش افزوده در دانش و توانمندی‌های دانش‌آموزان بنا شده‌اند (Groga, 2013) بدون رشد حرفه‌ای معلمان قادر به انجام چنین رسالتی نخواهند بود (Ambrose et al, 2010). این چنین است که برای بهسازی مدارس<sup>۱</sup> باید از توسعه حرفه‌ای معلمان<sup>۲</sup> آغاز نمود (Lewis et al, 2012).

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش نیز، راهبردها و اقداماتی در زمینه درس‌پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور آورده شده است. این راهبردها در مقوله کلی «برنامه‌ریزی همه‌جانبه دانشگاه و وزارت آموزش و پرورش» طبقه‌بندی شدند که نشانگر سازماندهی نیروها و توسعه حرفه‌ای مجریان درس‌پژوهی به ویژه معلمان و مدیران می‌باشند. درس‌پژوهی، شگفتی خود را در فراهم‌سازی چنین موقعیتی برای رشد حرفه‌ای معلمان پدیدار می‌کند. با این فعالیت، همزمان زنجیره‌ای از فعالیت‌های ناظر بر توسعه حرفه‌ای معلمان به مرحله اجرا در می‌آید. عمل فکورانه<sup>۳</sup> به‌عنوان یک فعالیت اساسی که با بازاندیشی<sup>۴</sup> مداوم عمل تربیتی و در پرتوی دیدگاه‌های گوناگون صورت می‌پذیرد - به‌عنوان یک پیش‌نیاز برای رشد حرفه‌ای معلم - از

- 
1. School Improvement
  2. Professional Development
  3. Reflective Practice
  4. Reflection

طریق درس پژوهی محقق می‌گردد (ساکی، ۱۳۹۴). زیرا درس پژوهی در واقع نگاه انتقادی به تدریس با بهره‌گیری از دیدگاه‌های مختلف است (Fernandez et al (2003) که در نتیجه آن، معلمان در یک بستر عملی، در مسیر آزمون مهارت‌ها، باورها و توانایی‌های خود در جریان تدریس قرار می‌گیرند (Inprasitha et al, 2012).

از آن جا که راهبردهای ارائه شده در پژوهش حاضر، متأثر از شرایط زمینه‌ای و عوامل واسطه‌ای در مصاحبه‌ها هستند، می‌توان نتیجه گرفت که تنها مواردی چند از آن‌ها، آن هم با نگاه به برنامه درسی درس پژوهی بیان شده است. بنابراین، لزوم توجه به تکمیل راهبردها به صورت منسجم و همه‌جانبه در یک برنامه درسی جامع ضروری می‌باشد. همچنین، مطالعه و بررسی برنامه درسی در فرآیند اجرا در قالب طرح‌های پژوهشی سریع، خصوصاً در مراحل اولیه، به شناسایی شکاف میان برنامه قصدشده و اجراشده کمک می‌کند و اجازه می‌دهد که مداخله‌های به موقع و مؤثر، دستیابی به اهداف را تسهیل نماید.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش مبنی بر پیامدهای استفاده از رویکرد معلم فکور در برنامه درسی درس پژوهی دانشگاه فرهنگیان، یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها، مؤلفه «رشد من حرفه‌ای» را نشان داد. طبق اظهارنظر مصاحبه شونده‌گان پژوهش، شرکت دانش‌جو معلمان در گروه‌های درس پژوهی مدارس توانسته پیامدهای مؤثری در سه بعد دانش، مهارت و نگرش آنان داشته باشد. در بعد دانش: دانش محتوایی، دانش تدریس و دانش درس پژوهی؛ در بعد مهارت: مهارت‌های فکری، مهارت تدریس، و مهارت درس پژوهی؛ و در بعد نگرش: تمایل به همکاری، تمایل به مذاکره، کسب رضایت درونی، و انگیزه و علاقه آن‌ها توسعه یافته است. این پیامدها در نهایت به رشد من حرفه‌ای آن‌ها کمک می‌کند؛ چرا که با موضوع فعالانه درگیر شده‌اند؛ به مطالعه، تحقیق و جستجو پرداخته‌اند؛ با اعضای گروه بحث و گفت‌وگو داشته و کارگروهی و مشارکتی انجام داده‌اند؛ از تجارب معلمان باتجربه استفاده نموده و با دیگر معلمان تعامل داشته‌اند؛ تدریس هم‌تایان خود را مشاهده کرده و در حضور دیگران تدریس کرده‌اند؛ تدریس‌شان ارزیابی شده و از تدریس‌های دیگران انتقاد نموده‌اند؛ برای حل مسئله تلاش کرده‌اند؛ روش‌های نوآورانه برای تدریس جستجو کرده‌اند؛ و نهایتاً در یک موقعیت واقعی یادگرفته‌اند و احساس موفقیت برای‌شان حاصل شده است.

در جمع‌بندی یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان گفت که در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، فرایند عمل فکورانه کارگزاران آموزشی است. این فرایند، مبتنی بر موقعیت واقعی به همراه شواهد عینی با تمرین مشاهده فعال، تفکر انتقادی، مشارکت در گفت‌وگوهای حرفه‌ای و بحث درباره سناریوهای آموزشی و نحوه تهیه، اجرا، بازبینی و تغییر آنها؛ و ممارست مستمر به قصد تربیت معلم فکور است.

این شیوه درس پژوهی، الگویی برای بهسازی توانمندی حرفه‌ای و روشی برای تولید دانش حرفه‌ای دانشجو معلمان در مدرسه است و به آنان فرصت می‌دهد تا روابط خود را با یکدیگر و با دانش آموزان بهبود بخشید و به همکاری با پژوهشگران آموزشی برای حمایت سیستماتیک از تفکر انتقادی و بازاندیشی در اندیشه و عمل آموزشی تشویق شوند. این‌گونه درس پژوهی، بر فرایند آموزش، یادگیری، طراحی، و سازماندهی گفتمان اثربخش در کلاس درس برای بهسازی آموزش متمرکز است. از آنجایی که دانشجو معلمان در این فرایند، بیشتر به نیاز و عملکرد دانش آموزان در کلاس درس توجه و علاقه دارند، هم «کارگزار آموزشی» و هم «پژوهشگر آموزشی» هستند و به استناد این آگاهی، خود را به منزله یادگیرنده، پژوهشگر و تصمیم‌گیر باور دارند. افزون بر این، از طریق بهسازی گفتمان در کلاس درس و تمرین نحوه طراحی و سازماندهی آن، به گسترش یادگیری مشارکتی در کلاس درس و حمایت از آن تأکید می‌کنند.

این نکته را باید خاطرنشان کرد که سازماندهی فرصت‌های یادگیری از طریق درس پژوهی به‌ویژه در برنامه‌های پرورش حرفه‌ای معلمان (پیش و ضمن خدمت) برای فراهم سازی امکان فعال بودن، خلاقیت، گفت‌وگو، یادگیری و پژوهش مشارکتی سازنده است. بنابراین لازم است کارگزاران و پژوهشگران آموزشی، همزمان با توانمندسازی معلم، به راهبردهای لازم برای تغییر سناریوهای آموزشی بیندیشند. در نتیجه به معلمان توصیه شود که به تدریج در کلاس خود را به روی همکاران خود بگشایند، آنها را به مشاهده فرایند تدریس خود دعوت کنند، پس از تدریس با آنها درباره کلاس درس و تدریس خود گفت‌وگو کنند، و در تجربه یکدیگر برای بهسازی تدریس سهیم شوند. در مرحله بعد، طرح درس مشترکی طراحی کنند و با مشارکت فعال یکدیگر و همکاری پژوهشگران آموزشی آن را اجرا و بازبینی نمایند. به

این ترتیب کارگزاران و پژوهشگران آموزشی در چرخه یادگیری (بیان پژوهش، طراحی، عمل، بازاندیشی و یادگیری) فعالی قرار می‌گیرند که به بهسازی سناریوهای آموزشی شان کمک می‌کند.

از آن جا که درس پژوهی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، یک رویکرد برای توسعه حرفه‌ای است که در آن، دانشجومعلم با یکدیگر در تدوین طرح درس پژوهشی، اجرا و اعتباریابی آن همکاری می‌کنند، این رویکرد می‌تواند ظرفیت شگرفی برای تحقق اهداف مدرسه به‌عنوان سازمان یادگیرنده و بستری برای گفت‌وگوهای حرفه‌ای درباره آموزش، تدریس و فرایندهای یاددهی یادگیری در مدرسه فراهم سازد (برنامه درسی دوره ابتدائی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵). این نکته را هم بایستی در نظر داشت که این نتایج در صورتی عاید نظام آموزشی خواهد شد که برنامه درسی درس پژوهی با اجرایی مطلوب همراه گردد. آنچه در این میان بسیار مهم جلوه می‌کند، رشد و توسعه حرفه‌ای دانشجومعلم ناشی از فعالیت در گروه‌های درس پژوهی و تلاش برای بازسازی و بهسازی است، و آگاهی از میزان تأثیر این برنامه بر هدف اصلی آن یعنی رشد حرفه‌ای دانشجومعلم، ضرورتی است که همواره باید واکاوی شود. و این مهم، ارزیابی مستمر اجرای برنامه درسی را خاطرنشان می‌سازد تا بررسی آثار و پیامدهای ناشی از اجرای آن، بتواند راهگشای بیشتر برنامه‌ریزان درسی برای برنامه درسی تربیت معلم فکور باشد.

## منابع

- احمدی، آ.، الهامیان، ن. (۱۳۹۹). بررسی برنامه درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور از منظر استادان دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۳(۲)، ۳۷-۹.
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۱). معاونت آموزشی و پژوهشی. نشر دانشگاه فرهنگیان.
- امام جمعه، م؛ و مهرمحمدی، م. (۱۳۸۵). نقد و بررسی تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۳)، ۳۰-۶۶.
- بازرگان، ع. (۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی و ترکیبی. رویکردهای رایج در علوم رفتاری. نشر دیدار.
- برنامه درسی دوره ابتدایی مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۵). دانشگاه فرهنگیان.
- ساک، ر. (۱۳۹۴). درس پژوهی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی. محور ۶، اجرای برنامه درسی.
- سرکارآرانی، م. (۱۳۹۰). درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس: مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۷(۱۰۵)، ۳۵-۶۱.
- کار، د. (۱۳۸۲). آیا آموزش یک مهارت است؟، (ه. فردانش، مترجم). دانشگاه تربیت مدرس. (سال اصلی چاپ ۱۹۹۰).
- مولائی نژاد، ا؛ و ذکاوتی، ع. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۷(۲۶)، ۳۵-۶۲.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.

- Ali, T. (2011). Understanding how practice of teacher education in Pakistan compare with popular Theories and Narrative of reform of teacher education in international context. *International Journal of humanities and social science*, 1(8), 208-222.
- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, John Wiley & sons, Inc.
- Aspland, T. (2006). Changing patterns of teacher education in Australia. *Education research and perspectives*, 33(2), 140-162.
- Beninghof, A.M. (2015). To Clone or Not To Clone? *Educational Leadership*, 73(4), 10-15.
- Carr, D. (1992). Practical Enquiry, Values and the Problems of Educational Theory. *Oxford Review of Education*, 18(3), 241-251.
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250-257.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61(3), 279-310.
- Dana, N. F., & Yendal-Silva, D. (2003). *The reflective educator's guide to classroom research*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Einser, E. (1994). *The Educational imagination*. 2ed. Stanford University.
- Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson Collaboration Reveals Critical Lenses for Examining Practice. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 85-171.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2009). *Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*, New York: Routledge.
- Fink, S., Markholt, A., & Bransford, J. (2011). *Leading for Instructional Improvement: How Successful*

- Leaders Develop Teaching and Learning Expertise*. John Willey & Sons Inc.
- Fuji, T. (2013). The Critical Role of Task Design in Lesson Study, *Tokyo Gakugei University, Tokyo, JAPAN*, ICMI Study 22: Task Design in Mathematics Education, July 2013.
- Groga, M. (Editor). (2103). *Educational Leadership*, John Willey&Sons Inc.
- Guskey, T., (2009). Closing the knowledge gap on effective professional development. *Educational Horizons*, 87(4), 224-233.
- Hiebert, J., & Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92-102.
- Inprasitha, M.; Changsri, N., & Premprayoon, K. (2012). *Lesson study based professional development: A case study of school project in Thailand*. 36<sup>th</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. PME36, Taipei – Taiwan, July 18-22, 2012.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). *Teacher's narrative inquiry as professional development*. Cambridge University press.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology (3<sup>rd</sup>Ed)*. California, CA: Sage Publications.
- Lewis, C., (2006). *Lesson study in North America: Progress and challenges*. Available from: <http://www.lessonresearch.net/res.html>.
- Lewis, C., Perry, R., Friedkin, Sh., & Roth. J. (2012). Improving Teaching Does Improve Teachers: Evidence from Lesson Study, *Journal of Teacher Education*, 63(5), 368-375.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V. & Rorrison, D. (2011). *What is Practice in Teacher Education?* In M. Mattson, T. V. Eilertsen & D. Rorrison (Eds.), *A Practicum Turn in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2002). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional Practice*. UK: Continuum. URL: <http://ecampus.com/book/0826451179>
- Saito, E.; Hawe, P.; Hadiprawiroc, S. & Empedhe, S. (2008). Initiating Education Reform through Lesson Study at a University in Indonesia, *Educational Action Research*, 16(3), 391-406.
- Sarkar Arani, M. R., & Fukaya, T. (2009). *Learning beyond Boundaries: Japanese Teachers Learning to Reflect and Reflecting to Learn*, Child Research Net, available at <http://www.childresearch.net/RESOURCE/RESEARCH/2009/ARANI.HTM>
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: basic Books.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions*, Sanfrancisco: Jossey bass.
- Smith, R. R. (2008). *Lesson study: Professional development for empowering teachers and improving classroom practice*. Dissertation submitted to the department of educational leadership and policy studies in partial fulfillment of the Florida State University.
- Stigler, J.W. & Hiebert, J. (2009). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, (Update Edition), New York: Free Press.
- Stigler, J. & Hibbert, J. (1999). *Educational Gap: The best ideas from teachers around the world to improve classroom instruction*. New York: The Free Press.
- West, C. (2011). Action Research as a Professional Development Activity, *Arts Education Policy Review*, 112(2), 89-94.
- Zahoric, J. A. (1987). Teaching: Rules, Research, Beauty and Creation, *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(3), 275-284.