Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.13 (7); 2019, 207-234

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هفتم، شمارهٔ ۱۳، بهار و تابستان ۱۳۹۸، ۲۳۴-۲۰۷

مطالعهٔ چالش‌های مواجههٔ معلمان دورهٔ ابتدایی با درس‌پژوهی: مطالعهٔ موردی[۱]

A study of elementary school teachers' challenges of encountering with Lesson Study

زهرا امامی پور[۲]، دکتر عظیمه سادات خاکباز[۳]،

چکیده: پژوهش حاضر با هدف مطالعه چالش‌های معلمان دورهٔ ابتدایی در مواجهه با درس‌پژوهی انجام شده است. برای نیل به این هدف، از رویکرد کیفی و روش مطالعهٔ موردی استفاده شد. به این منظور، نمونه‌گیری به روش هدفمند ترکیبی و در دو سطح انجام گرفت. در سطح اول، جامعه همهٔ مدارس ابتدایی شهر همدان بودند که درس پژوهی در آنها انجام می‌شد و نمونه گیری به روش تغییرات بیشینه انجام شد تا مورد مطالعه انتخاب گردد. این مورد، یک مدرسهٔ ابتدایی در حاشیه شهر همدان است که ترکیبی از معلمان زن و مرد با سابقه تدریس ۲ تا ۲۷ سال در آن تدریس می‌کنند. در سطح دوم، جامعه همه کادر آموزشی آن مدرسه بودند که تعداد آنان ۲۰ نفر بود و نمونه به شکل سرشماری، برابر با جامعه انتخاب شد. این افراد از زمان ابلاغ دستورالعمل جشنوارهٔ درس پژوهی در پاییز سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تا انتشار نتایج جشنواره، مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزار جمع آوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاری و مشاهده مشارکتی بود. به منظور تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری و مقوله‌بندی استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که معلمان با سه دسته چالش در مواجهه با درس‌پژوهی مواجه‌اند. چالش‌های قبل از درگیری عملی عبارتند از: دانش در زمینهٔ درس‌پژوهی، انگیزه برای شرکت، تشکیل گروه و تعیین وظایف اعضاء. چالشهای حین درگیری عبارتند از: انتخاب مسئله، اجرای درس و جمع آوری داده‌ها، نقد و بررسی تدریس. در مرحلهٔ بعد از درگیری عملی با درس‌پژوهی چالش‌ها عبارتند از: داوری طرح‌های درس‌پژوهی، انتشار نتایج درس‌پژوهی، برگزاری جشنوارهٔ درس‌پژوهی. در پایان، یک مدل پیشنهادی برای کاهش این چالش‌ها معرفی می‌شود.

واژههای کلیدی: درس پژوهی، معلمان ابتدایی، بالندگی حرفهای معلمان.

Z. Emami, A Khakbaz (Ph.D),

Abstract: The present study aimes to investigate the challenges that primary school teachers face regarding the lesson study. To this purpose, qualitative approach and case study were used as the method in this study. In the sampling phase, the mixed variation sampling was applied in two levels. In first level, the study population was all primary schools in Hamedan which included lesson study and maximum variation sampling was used to select the case for this study. The selected case was a primary school in the city margin of Hamedan which included male and female teachers with 2 to 27 years of experiences. In the second level, research population was all the educational staff of that school (n=20) and the sample selected was equal to the population (n=20) through comprehensive sampling. These individuals were studied since the announcement of the festival's lesson study program in the fall of the academic year of 2016-17 to the publication of the results of the festival. The research tool for collecting data were semi-structured interviews with teachers and participatory observation. For data analysis, coding and categorization were used. The results showed that teachers faced three categories of challenges. Challenges before practical engagement were: knowledge in the field of study, motivation to participate in lesson study, the formation of a group and the assignment of duties of members. At the stage of the practical encountering, the challenges were: the choice of the problem for the study course, the implementation of the lesson and the collection of data, the review of teaching. After the practical encountering with lesson study, challenges were: the arbitration of study course plans, the publication of the results of the study course, the holding of the festival of research. In the end, a model was proposed with the purpose of reducing these challenges.

Keywords: lesson study, elementary shool teachers, teacher professional development, challenges

---

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد با عنوان «مطالعه چگونگی مواجهه معلمان دوره ابتدایی با درس پژوهی» است. تاریخ دفاع: ۱۳۹۶/۶/۲۶. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۴/۱۹، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۸/۲۴

۲. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا. رایانامه: emamipour1388@gmail.com
۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا (نویسندهٔ مسئول). رایانه: ، khakbaz@basu.ac.ir

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

بیان مسئله و پیشینه

بالندگی حرفه‌ای معلمان در هر عصری متفاوت است و ملاک‌های امروزی آن نیز نسبت به گذشته تغییر کرده است. امروزه عنصر حرفه‌ای به فردی اطلاق می شود که از طریق کاربرد دانش استاندارد، در موقعیت‌های خاص به حل مسئله یا مشکل بپردازد. یکی از راه‌های خلق و افزایش دانش حرفه‌ای، درگیر کردن معلمان در فرآیند «پژوهش معلم محور»[1] است (مهر محمدی، ۱۳۷۹). الگوهای نوینی که برای بالندگی حرفه‌ای معلمان از طریق فرایند پژوهش معلم محور پیشنهاد شده است و در آموزش و پرورش ایران مورد توجه قرار گرفته است، عبارتند از: اقدام پژوهی[2]، درس پژوهی[3]، روایت پژوهی[4]. سرکارآرانی (۱۳۷۸) در ایران برای اولین بار درس پژوهی را در مقاله‌ای با عنوان «پژوهش مشارکتی در کلاس درس» به پژوهشگران و کارگزاران آموزشی معرفی کرد. درس‌پژوهی، پژوهشی مشارکتی مدرسه محور در بستر کلاس درس است و بر چرخهٔ یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی شامل تبیین مسئله، طراحی، عمل، بازاندیشی و بازبینی یافته‌ها استوار است (سرکارآرانی، ۱۳۹۴).

فرناندز و یوشیدا[5] (۲۰۰۴) درس پژوهی را به عنوان یک فرآیند حل مسئلهٔ گروهی که توسط معلمان در چند مرحله انجام می‌شود، معرفی می‌کنند. مرحلهٔ اول به تبیین مسئله‌ای اختصاص دارد که فعالیت گروه درس پژوهی را هدایت خواهد کر؛ سپس معلمان برای برنامه‌ریزی و طراحی درس تشکیل جلسه می دهند. برای تدریس درس، تاریخی معین می شود، معلمان گروه هر کدام نقشی را بر عهده می‌گیرند و زمینه‌های لازم برای اجرای موفق درس در شرایط واقعی مورد بررسی قرار می‌گیرد. گاهی به منظور تجزیه و تحلیل درس و بحث دربارهٔ آن در زمان دیگر، فیلمبرداری می‌شود. مرحلهٔ بعد، شرکت در جلسهٔ بازنگری است که در آن معمولاً معلمان گروه درس

1. Teacher-centered research
2. Action Research
3. Lesson Study
4. Narrative Study
5 . Fernandez & Yoshida

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

پژوهی با توجه به مشاهدات و بازخوردها در درس تجدید نظر می‌کنند. زمانی که طرح درس تجدید نظر شده آماده شد، درس در کلاسی متفاوت تدریس می‌شود. در پایان، درس پژوهشی که معلم‌ها به روی آن بحث کرده‌اند و خلاصهٔ همهٔ جلسات در یک کتابچه جمع‌آوری و در کتابخانه دفتر مدرسه نگهداری می‌شود. بعضی اوقات، جلساتی تحت عنوان بازدید عمومی[1] برگزار می‌گردد که در آن از معلمان سایر مدارس دعوت می‌شود تا نتیجهٔ درس‌پژوهی مدرسهٔ درگیر آن را ببینند. در پایان تدریس نیز یک کنفرانس تدریسی برگزار می‌شود که در آن تدریس انجام گرفته مورد نقد قرار می‌گیرد (فرناندز و یوشیدا، ۲۰۰۴).

درس پژوهی، یک فرایند در تدریس است که توسط استیگلر و هیبرت[2] در سال ۱۹۹۹ به جهان معرفی شد و تا قبل از آن شناخته نشده بود. از آن به بعد، کشورهای مختلفی به کاربرد آن در فرهنگ آموزشی خود پرداختند. در ایران نیز بیش از ده سال از اجرای آن می‌گذرد. همچنین پژوهش‌های بسیاری در مورد درس پژوهی صورت گرفته است که که همگی اثر مثبت آن را در توسعهٔ حرفه‌ای معلمان آشکار کردند (به طور مثال ببینید: خاکباز، ۱۳۸۷؛ حوریزاد، ۱۳۸۹؛ حبیب‌زاده، ۱۳۹۳؛ کرمی و معروفی، ۱۳۹۴؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۵؛ عرفانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ نامداری پژومان و همکاران، ۱۳۹۶ و قنبری، ۱۳۹۷)؛ اما از سوی دیگر، از آنجا که درس پژوهی الگویی فرهنگی در آموزش ژاپن بوده است و سعی شده تا از آن در آموزش و پرورش ایران بهره گرفته شود، چالش‌های اجرای آن گریزناپذیر خواهد بود. ادبیات پژوهش هم نشان دهندهٔ آن است که به کارگیری درس‌پژوهی موجب چالش‌های متعددی در سراسر دنیا شده است. برخی از این چالش‌ها به مقاومت در برابر به کارگیری آن با بهانه‌هایی نظیر زمان ناکافی معلمان، بودجه و تجهیزات ناکافی و برخی اوقات دانش ناکافی در مورد درس‌پژوهی باز می‌گردد (چاکشی و فرناندز، ۲۰۰۴). بعضی اوقات، حتی معلمانی که درگیر با درس پژوهی هم می‌شوند و از مقاومت دست برمی‌دارند، در مراحل مختلف آن، نظیر یافتن

1 . Open House
2. Stigler & Hiebert

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

مسأله، مشاهدهٔ کلاس، تدریس و یا نقد و ارزیابی دچار چالش‌هایی می‌شوند(لوئیس، ۲۰۰۲ و لوئیس، ۲۰۰۶). در مواردی نیز در هنگام انتشار و پی‌گیری نتایج درس پژوهی، واقعیت عمل در اختیار معلمان دیگر قرار نمی‌گیرد (چاکشی و فرناندز، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، ظاهر سادهٔ درس پژوهی ممکن است پیچیدگی‌های ضمنی آن را پنهان سازد که این چالش‌ها در هنگام درگیری عملی خود را آشکار می‌کنند (ریچاردسون[1]، ۲۰۰۴). بنابراین جای خالی پژوهشی که چالش‌های مواجههٔ معلمان ایرانی با درس پژوهی برگرفته از فرهنگ ژاپنی را شناسایی کند در بین پژوهش‌های موجود در کشور در حوزهٔ درس‌پژوهی محسوس است. چنین پژوهشی می‌تواند به بهبود فرایند درس پژوهی در ایران و بومی‌سازی آن کمک کند. از این رو، مسئلهٔ اصلی این پژوهش آن است که معلمان دورهٔ ابتدایی در مواجههٔ عملی با درس‌پژوهی چه چالش‌هایی را تجربه می‌کنند؟

چالش‌های درس پژوهی را بر اساس ادبیات موجود، می‌توان به سه دسته تقسیم بندی کرد:

الف. چالش‌های راه‌اندازی درس پژوهی: برخی بر این باورند که از آنجا که درس پژوهی از فرهنگ آموزشی ژاپن برآمده است، در فرهنگ آموزشی دیگری قابل اجرا نیست (چاکشی و فرناندز[2]، ۲۰۰۴). برخی معلمان دانش کافی برای راه‌اندازی درس پژوهی ندارند (چاکشی و فرناندز، ۲۰۰۴؛ سرکارآرانی۲۰۰۶؛ خاکباز، ۱۳۸۶؛ بختیاری و مصدقی، ۱۳۹۴؛ محمدجانی و محمدجانی، ۱۳۹۴؛ سلیمانی و احمدی، ۱۳۹۶). دانش ناکافی خود به سه دسته تقسیم می‌شود:

۱. دانش در خصوص ماهیت درس پژوهی: عدم شناخت واقعی و درک از درس پژوهی، منجر به تصورات سطحی از آن و بدفهمی می‌شود. برخی از آن‌ها عبارت است از: تصور اشتباه نسبت به زودبازدهی درس پژوهی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان (لوئیس، پری و موراتا[3]، ۲۰۰۶) و نیز

1 . Richardson
2. Chokshi, S. & Fernandez
3 .Lewis, Perry, & Murata

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

زودبازدهی در متخصص شدن معلمان (چاکشی و فرناندز، ۲۰۰۴)، تصور نادرست یکسان انگاشتن درس‌پژوهی با جریان‌های دیگر، مثل تدریس خُرد[1] (ایوبیان، ۱۳۸۵) و یا تولید طرح درس (لوئیس و هارد[2]، ۲۰۱۱؛ خاکباز، ۱۳۸۶)، یکسان گرفتن درس‌پژوهی با پژوهش‌های دانشگاهی که هر کس آن را به کار بگیرد مشکلش در عمل حل خواهد شد (چاکشی و فرناندز،۲۰۰۴ و لوئیس و هارد، ۲۰۱۱) و تصور اشتباه بر آن که درس‌پژوهی برمعلم و به ویژه انتقاد از کار او متمرکز است و فراموشی یادگیری دانش‌آموزان (سرکارآرانی و ماتوبا، ۲۰۰۶).

۲. دانش محتوایی: دانش محتوایی غنی، پایه‌ای است برای یک گفتگوی عمیق برای عمل و منجر می‌شود تا درس‌پژوهی موثرتر انجام شود. نبود دانش محتوایی نباید منجر به انجام نشدن درس‌پژوهی شود (چاکشی و فرناندز، ۲۰۰۴).

۳. دانش پداگوژی: برخی اوقات آن‌طور که یولند و موسفولد[3] (۲۰۱۵) بیان می‌کنند ممکن است دانش پداگوژی مناسبی در اختیار معلمان نباشد که مانع از راه‌اندازی درس پژوهی است.

مسئلهٔ یافتن زمان از سوی پژوهشگران مختلف در کشورهای مختلف گزارش شده است (چاکشی و فرناندز، ۲۰۰۴؛ سرکارآرانی۲۰۰۶؛ خاکباز، ۱۳۸۶؛ سرکار آرانی، ۱۳۹۴). لی[4] (۲۰۰۷) می‌گوید معلمان باید در اوقات فراغت خود در جلسات شرکت کنند، درس را برنامه‌ریزی و مشاهده کنند و لذا از شرکت در آن اجتناب می‌کنند. عوامل فردی مانند عدم تعهد معلمان و شخصیت آن‌ها، مانند نداشتن روحیه مشارکت (سرکارآرانی، ۲۰۰۶ و سرکارآرانی، ۱۳۹۴) و یا عدم تمایل و حس نیاز معلمان به

1 .Micro Teaching
2 . Hurd
3. Bjuland & Mosvold
4 . Lee

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

یادگیری (چاکشی و فرناندز، ۲۰۰۴؛ سرکارآرانی۲۰۰۶) نیز مانع از راه‌اندازی درس‌پژوهی است.

ب. چالش‌های اجرای درس پژوهی: یکی از مسائل اساسی در درس‌پژوهی، انتخاب مسئله‌ای است که کار با آن شروع می‌شود. لوئیس(۲۰۰۲) و چاکشی و فرناند (۲۰۰۴) بر این تأکید دارند که معلمان فقط تعدادی از موضوعات درسی، مانند ریاضیات و علوم را برای درس‌پژوهی، مهم تلقی می‌کنند. یولند و موسفولد(۲۰۱۵) معتقدند معلمان به دنبال سوال‌های پژوهشی نیستند، بلکه فقط موضوعی را انتخاب می‌کنند که قابلیت بحث داشته باشد. لوئیس و هارد (۲۰۱۱) نیز بر این امر تأکید دارند که درس‌پژوهی ممکن است به دلیل کمرنگ بودن مسألهٔ انتخابی و یا از بین رفتن مسأله در هنگام اجرای نسخهٔ اصلاح شده، تبدیل به یک نمایش شود.

یکی دیگر از مشکلات دیگر در اجرای درس پژوهی که توسط یولند و موسفولد(۲۰۱۵) گزارش شده است عدم تمرکز معلمان بر مشاهدات فردی یادگیرندگان و صرفاً توجه به کل کلاس است. از سوی دیگر، لوئیس (۲۰۰۲) نیز معتقد است در آمریکا، این مشاهدات حتی از دانش‌آموز به سمت معلم رفته است. از نظر وی، گاه آنقدر این مشاهدات غیرجدی گرفته می‌شود که ضبط ویدئویی که فقط ابزاری برای معلمان ژاپنی است، در آمریکا کاملاً جایگزین حضور رو در رو می‌شود. چاکشی و فرناندز (۲۰۰۴) یکی دیگر از چالش‌های اجرای درس پژوهی را این مسئله می‌دانند که برخی گمان می‌کنند که صرفاً با پیروی از فعالیت‌هایی که ژاپنی‌ها انجام می‌دهند، بهبود حاصل می‌شود. باید توجه کرد که درس‌پژوهی مثل یک نقشه است، یک ابزار برای بهبود است نه هدف آن. آن‌ها همچنین گزارش می‌کنند که معلمان آمریکایی مخالف انتقاد از یکدیگر هستند. هنگام به اشتراک گذاشتن نظرات خود در مورد مشاهدهٔ کلاس و طرح‌درس، به دلیل حفظ ادب، بازخوردی سطحی به جای انتقاد سازنده ارائه می‌دهند. معلمان گمان می‌کنند به طور طبیعی درس‌پژوهی منجر به یک گفتگوی غنی در مورد عمل می‌شود که نادرست است.

گاهی نیز مسائل سازمانی، مدیریتی و امکانات، چالش اجرای درس پژوهی است. عدم آزادی عمل معلمان در فرآیندهای آموزشی (سرکارآرانی، ۲۰۰۶)، ساختار سازمانی متمرکز (سلیمانی و احمدی، ۱۳۹۶)، ناآشنایی مدیران با فواید درس پژوهی و نحوهٔ اجرای آن و عدم

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

نگرش مثبت آنان به درس پژوهی (محمدجانی و محمدجانی، ۱۳۹۴) موجب دشوار شدن اجرای درس پژوهی می‌شود. گاهی مدیران مانع از اجرای درس‌پژوهی و حضور معلمان در کلاس یکدیگر می‌شوند (خاکباز، ۱۳۸۶). از سوی دیگر، گاهی فشار از سوی مدیران، موجب اجبار در شرکت در درس‌پژوهی می‌شود (لی، ۲۰۰۷). عدم وجود امکانات کافی، شامل عدم تخصیص بودجه و مشکلات در فناوری و فرآیندهای داخلی سازمان و نیز در دسترس نبودن منابع لازم برای معلمان، مانع اجرای درس پژوهی است (محمدجانی و محمد جانی، ۱۳۹۴ و سلیمانی و احمدی، ۱۳۹۶).

فرهنگ حرفه‌ای نیز یکی از مواردی است که سرکارآرانی (۱۳۹۴) بر آن تأکید دارد. وی معتقد است فرهنگ درس پژوهی از طریق فراهم کردن فرصت مشارکت در فرآیند تصمیم سازی در مدرسه، تغییر نگرش کارگزاران آموزشی نسبت به راه‌های بهبود کیفیت تدریس، آزادی عمل بیشتر برای معلمان، تأکید بر بهبود توانایی‌های فردی، کاهش شکاف موجود بین عمل و نظریه‌های تربیتی و کاهش رقابت شدید برای ورود به دانشگاه‌های معتبر براساس انتظارت والدین بر معلمان و مدرسه، بازکردن در کلاس با همکاری معلم و مدیر برای بهبود عمل و تأکید بر معلمی به جای نقد معلم در جلسات بازاندیشی درس پژوهی توسعه می‌یابد. خاکباز (۱۳۸۶) نیز فرهنگ حاکم بر ارزشیابی، چه از آموخته‌های دانش‌آموز و چه از کار معلم را جزو این چالش‌ها برشمرده است. او معتقد است نمره‌محوری و ارزشیابی معلمان بر اساس نمرات دانش‌آموزان مانع از شرکت معلمان در کار پر دردسر و دیربازدهی چون درس‌پژوهی می‌شود.

ج. چالش‌های پیگیری درس پژوهی: بعد از درگیری با فرآیند درس‌پژوهی، غالباً تصور می‌شود که درس‌پژوهی باعث یادگیری شده است و اعضای گروه به حالت ثابت خواهند رسید، که این خود، موجب منحرف شدن از ادامهٔ راه خواهد شد (چاکشی و فرناندز، ۲۰۰۴). چاکشی و فرناندز (۲۰۰۴) معتقدند برای پی‌گیری و توسعهٔ دانش حرفه‌ای تولید شده، گروه‌های درس‌پژوهی باید با هم در ارتباط باشند. باید توجه داشت که هدف از درس‌پژوهی ایجاد بهترین گروه نیست، آن‌چه باعث تولید دانش حرفه‌ای می‌شود، مشارکت در ایده‌هاست. در چنین شرایطی است که لزوم وجود ناظران بیرونی مشخص می‌شود. در ژاپن معلمان برای درس‌پژوهی به خارج از مدرسه

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

یا منطقه خود سفر می‌کنند، به این ترتیب ویژگی‌های موثر درس‌پژوهی مانند: استراتژی‌های جدید برای جمع‌آوری، به اشتراک گذاشتن داده‌ها و سازماندهی بحث‌های پس از درس گسترش می‌یابد (لوئیس، ۲۰۰۶).

در ایران، به اشتراک گذاری یافته‌ها از طریق جشنوارهٔ درس پژوهی انجام می‌شود. اما بصیری، ملکی و چنانی (۱۳۹۵) معتقدند بخش زیادی از چالش‌های درس‌پژوهی در ایران به دلیل جشنواره‌ای برگزار شدن آن است. آن‌ها معتقدند با جشنواره‌ای شدن، درس پژوهی از وسیله به هدف تبدیل شده و بسیار تصنعی انجام می‌شود. گزارش‌های درس پژوهی پر از مطالب اضافی است و هزینه‌ی مادی و زمانی بیش از حدِ متعارف در آن صرف می‌شود. محمد جانی و محمد جانی (۱۳۹۴) نیز معتقدند ناآگاهی از ملاک‌های ارزشیابی و عدم ارائه بازخورد مناسب نسبت به گزارش‌های درس پژوهی از چالش‌های ارزشیابی درس‌پژوهی محسوب می‌شود.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر نیز چون قصد پژوهشگران این بود که تجربهٔ واقعی معلمان دورهٔ ابتدایی را در درس‌پژوهی مورد مطالعه قرار دهند، به رویکرد کیفی روی آورده و از روش مطالعه موردی استفاده شد. به این منظور، نمونه‌گیری به روش هدفمند ترکیبی[1] و در دو سطح انجام گرفت. در سطح اول، جامعه همهٔ مدارس ابتدایی شهر همدان بودند که درس پژوهی در آن‌ها انجام می‌شد و نمونه‌گیری به روش تغییرات بیشینه[2] انجام شد تا مورد مطالعه انتخاب گردد.

مورد مطالعاتی پژوهش یک مدرسهٔ ابتدایی در حاشیه شهر همدان است. دانش‌آموزان این مدرسه همگی پسر هستند. دانش‌آموزان از پایهٔ اول ابتدایی تا پایه ششم در این مدرسه مشغول تحصیل هستند. تعداد کل کادر آموزشی مدرسه ۲۰ نفر است که به تفکیک ۹ نفر خانم و ۱۱ نفر آقا می‌باشند. همکاران خانم و آقا در یک شیفت کاری با هم همکار هستند. همچنین این افراد، با سابقهٔ تدریس ۲ تا ۲۷ سال

1 . Mixed Purposeful Sampling
2 . Maximum Variation Sampling

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

متفاوت‌اند. علاوه بر این برخی از آنان قبلاً در درس‌پژوهی شرکت داشته‌اند و برخی نداشته‌اند که این مسائل موجب شد دامنهٔ وسیعی از اختلافات به صورت هدفمند در مورد مطالعه وجود داشته باشد.

در سطح دوم، جامعه همهٔ کادر مدرسه، متشکل از معلمان و مدیر و معاونان بودند که تعداد آنان ۲۰ نفر بود و نمونه به شکل سرشماری و یا نمونه‌گیری جامع[1]، برابر با جامعه انتخاب شد. مشخصات این افراد در جدول شمارهٔ ۱ آمده است. این معلمان از زمان ابلاغ دستورالعمل جشنوارهٔ درس پژوهی در پاییز سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تا انتشار نتایج جشنواره، مورد مطالعه قرار گرفتند.

1 . Comprehensive Sampling

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

جدول ۱- مشخصات مشارکت کنندگان در پژوهش

سابقهٔ تدریس	مدرک تحصیلی	سمت	سابقه شرکت در درس پژوهی	تعداد ساعات تدریس در یک هفته
۱۵	لیسانس علوم تربیتی	آموزگار	۴ سال	۲۴
۱۴	لیسانس آموزش ابتدایی	آموزگار	۳ سال	۲۴
۱۳	لیسانس علوم تربیتی	آموزگار	۳ سال	۲۴
۲۷	دکترای روانشناسی بالینی	مدیر	۴ سال	۳۶
۱۶	کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی	آموزگار	۸ سال	۲۴
۱۴	فوق دیپلم	آموزگار	۲ سال	۱۳
۱۴	لیسانس آموزش ابتدایی	آموزگار	۴ سال	۱۴
۱۳	لیسانس آموزش ابتدایی	آموزگار	۳ سال	۱۳
۲	فوق لیسانس ریاضی	آموزگار	ندارد	۲۴
۲	لیسانس آموزش ابتدایی	آموزگار	ندارد	۲۴
۱۳	لیسانس علوم تربیتی	آموزگار	۲ سال	۲۴
۲۷	فوق دیپلم	آموزگار	۱ سال	۲۴
۱۶	فوق دیپلم	آموزگار	۳ سال	۲۴
۱۴	فوق دیپلم	آموزگار	۲ سال	۲۴
۱۴	لیسانس آموزش ابتدایی	معاون	۲ سال	۳۶
۱۳	لیسانس آموزش ابتدایی	معاون	۳ سال	۳۶
۱۰	فوق دیپلم	آموزگار	ندارد	۲۴
۳	لیسانس	آموزگار	ندارد	۲۴
۵	لیسانس	آموزگار	ندارد	۲۴

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

داده‌های این پژوهش به شرح زیر جمع آوری شدند:

۱. مصاحبه: در این پژوهش از روش مصاحبه به عنوان اصلی‌ترین ابزار جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است. سؤالات مصاحبه در پیوست این مقاله ضمیمه شده است.

۲. مشاهده مشارکتی: از آن جا که شیوهٔ پژوهش، مطالعه موردی است، یکی از ابزارهای جدا نشدنی، مشاهدهٔ مشارکتی محسوب می‌شود. مشاهدهٔ مشارکتی همان طور که از نام آن بر می‌آید، ایجاب می‌کند که پژوهشگر در جامعهٔ مورد پژوهش، مشارکت داشته نماید. مشارکت پژوهشگر در مکان یا جامعهٔ پژوهش، این امکان را به وجود می‌آورد تا وی واقعیت را ببیند، بشنود و تجربه کند. حین درس‌پژوهی از طریق مشاهده مشارکتی اطلاعات از گروه درس‌پژوهی جمع آوری شد.

برای تحلیل داده‌های حاصل از ابزار، ابتدا همگی به متن تبدیل شدند و سپس از طریق کدگذاری و مقوله بندی، دسته بندی شدند و ارتباط بین مقوله‌ها مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های به دست آمده در سه مرحلهٔ قبل از درگیری عملی با درس‌پژوهی، حین درگیری عمل و بعد از آن عرضه می‌شوند.

چالش‌های قبل از درگیری عملی با درس پژوهی

۱. **دانش معلمان در زمینهٔ درس پژوهی:** تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که نحوهٔ آشنایی معلمان با درس پژوهی، بیشتر از طریق بخشنامه و توضیحات مدیر است که مدیران هم معمولاً خودشان تجربهٔ عملی درس پژوهی را ندارند؛ لذا اکثر معلمان فقط رویهٔ ظاهری درس پژوهی را به طور ناقص از منابع موجود دریافت می‌کنند و بعد در حین تجربه با درس پژوهی آشنا می‌شوند. در حقیقت، معلمان از قبل درگیری با درس پژوهی، دانش نظری مناسب در این حوزه را ندارند. آن‌ها اغلب تعریف صحیحی از

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

درس‌پژوهی نداشتند و آن را خوب تدریس کردن و یا تدریس گام به گام معرفی می‌کردند و به صراحت اشاره داشتند که تمرکز درس‌پژوهی بر معلم است. عدم وجود مطالب نظری در خصوص درس پژوهی و حتی عدم تمایل برای کسب اطلاع در خصوص آن بین معلمان مشاهده شد.

در این خصوص، معلم شمارهٔ ۶ گفت: «ما اصلاً اولش نمی‌دونستیم درس‌پژوهی چی هست!! خودم از طریق اینترنت اطلاعاتی را به دست آوردم که گفته بودن باید اول درسی را مشخص کنیم، مشکلش را مشخص کنیم و علت مشکل چی هست، کم کم متوجه شدیم درس‌پژوهی چی هست». همین‌طور معلم شمارهٔ ۳گفت: «اولش برای من جا نیفتاده بود و اصلاً اطلاعات نداشتم، به مرور زمان اطلاعات به دست آوردم».

۲. **انگیزهٔ شرکت در درس‌پژوهی:** انگیزهٔ شرکت بیشتر معلمان در درس‌پژوهی کسب رتبه و امتیاز است. تعداد اندکی از معلمان به جهت کسب تجربه در درس پژوهی شرکت می‌کنند حتی بعضی از معلمان به اجبار مدیر مدرسه در درس پژوهی شرکت می‌کنند.

معلم شمارهٔ ۱ اظهار داشت که: «معلمان به خاطر رتبه و تأثیری که در امتیاز و ارزشیابی دارد در درس‌پژوهی مشارکت دارند. خیلی پیش می‌آید کم معلمان به خاطر افزایش اطلاعات در ساعات غیر موظفی خود در درس‌پژوهی مشارکت کنند». معلم شمارهٔ ۵ گفت: «به نظر من به خاطر کسب تجربه در درس‌پژوهی شرکت کردم وگرنه چیز خاصی ندارد».

۳. **تشکیل گروه و تعیین وظایف برای درس‌پژوهی:** تعیین وظایف و نقش‌ها در درس‌پژوهی با توجه به توانایی‌های افراد و یا طبق خواست فردی که مدیر گروه است، تعیین می‌گردد. در این میان، افراد غیر فعال مانند مدیر و معاون و سمت‌های اداری طبق شیوه‌نامه درس‌پژوهی در گروه‌ها عضو می‌شوند که موجب نارضایتی افراد فعال گروه می‌گردد. وظایف افراد به طور مستقل و معمولاً منفک انجام می‌شود و اعضاء در انجام وظایف با یکدیگر مشارکتی ندارند. بعضی از نقش‌ها در گروه پر رنگ‌تر است، مثل نقشِ مجری که بیشتر فعالیت‌های درس‌پژوهی را انجام می‌دهد. همهٔ افراد مشارکت یکسانی ندارند به علت این که معلمان در یک گروه با یکدیگر هم پایه

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

نیستند. در حقیقت، معلمان به دنبال حل مسئله تشکیل گروه نمی‌دهند، بلکه برای اجرای شیوه نامه درس پژوهی تشکیل گروه می‌دهند.

معلم شمارهٔ ۵ در این باره معتقد است که: «یکی نوشتنیش خوبه مطالب و می‌نویسه. یکی برای مجری خوبه. یکی برای فیلمبرداری. اجباری نیست معلم خودش می‌دونه در چی مهارت داره».

چالش‌های حین درگیری عملی با درس‌پژوهی

۱. **انتخاب مسئله برای درس‌پژوهی:** همهٔ اعضاء در تعیین مسئله برای درس‌پژوهی مشارکت ندارند و مسئله توسط یک یا دو نفر از اعضا تعیین می‌گردد. بیشتر گروه‌های درس‌پژوهی، مسئلهٔ چالش برانگیز را بیشتر از درس ریاضی انتخاب می‌کنند و به دروس دیگر کمتر توجه دارند. حتی مسئله‌ها گاهی هم بر اساس طرح‌های برتر سال گذشته انتخاب می‌شوند و همان‌ها تکرار می‌شوند.

معلم شمارهٔ ۸، مدرس و داور درس پژوهی بیان کرد که: «در اکثر پژوهش‌ها من دقت کردم، معلمان به خوبی نمی‌توانند مسئله را بیان کنند. متأسفانه موضوعی را انتخاب می‌کنند که یا دیگران پیشنهاد کردند یا مورد علاقه معلمان است. موضوع را علمی و تکنیکی انتخاب نکردند، نمی‌توانند یک بیان مسئلهٔ خوب بنویسند، ولی درستش این است که مسئله گنگ باشه، سخت باشه. مسئله روشن نیازی به پرداختن نداره. موضوعی که انتخاب میشه دانش‌آموز و معلم در آن مشکل داشته باشه، مسئله چالش برانگیز باشه».

۲. **اجرای درس و جمع آوری داده‌ها:** تعداد زیادی از معلمان شرکت کننده در پژوهش(معلمان شماره‌های ۱۴، ۹، ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۷) بیان می‌کردند که بیشتر کارهای درس‌پژوهی را در ساعات غیر موظفی انجام می‌دهند. این مسئله دو دیدگاه متفاوت ایجاد کرد:

دیدگاه اول: عده‌ای از معلمان از اینکه در ساعات غیرموظفی درس‌پژوهی انجام شود، احساس رضایت داشتند به دلیل اینکه معلم در ساعات موظفی خود باید به دانش‌آموزان

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

کلاس خود رسیدگی کنند و دانش‌آموزان از درس‌های خود عقب نمی‌افتند. در مدرسه بی‌نظمی ایجاد نمی‌گردد، چون در زمان تدریس باید همهٔ اعضاء در کلاس حضور داشته باشند و دانش‌آموزان کلاس‌های خود را در حیاط مدرسه رها کنند که باعث می‌شود آموزش به تأخیر بیفتد. این نکته جای تأمل دارد که اجرای درس پژوهی، مانع روال طبیعی مدرسه می‌شود.

دیدگاه دوم: عده‌ای از معلمان هم از انجام درس‌پژوهی در ساعات غیرموظفی احساس نارضایتی داشتند. چون معتقد بودند ساعت غیرموظفی را باید صرف خانواده و کارهای شخصی خود کنند و دوست ندارند به خاطر درس‌پژوهی روزهای تعطیل خود را در مدرسه بگذرانند. بنابراین موافق بودند که درس‌پژوهی در ساعات موظفی انجام شود.

معلم شمارهٔ ۷ ابراز داشت که: «ما بعد از ظهرها یا پنج شنبه‌ها می‌آمدیم. چون برای بچه‌ها مشکل ایجاد می‌شد بعد از ظهر مجبور می‌شدیم بیاییم. همهمه و شلوغی بچه‌ها باعث شد بعد از ظهر بیاییم. زمان استراحت بود، من که راضی نبودم مجبور بودیم بیام، اما چون زحمت کشیده بودم باید می‌آمدم تا تموم بشه».

علاوه بر آن، معلمان در تدوین طرح درس، جمع آوری اطلاعات و تنظیم گزارش پایانی نظر مشترکی ندارند، از بین اعضای پنج یا شش نفری یک یا دو نفر فعال هستند و بقیه غیر فعال. معلم شمارهٔ ۵ در این باره ابراز داشت که: «طرح‌درس رو بیشتر نفری که ماهر است می‌نویسد. بقیه نظری نمی‌دهند. بعضی از همکارها اصلاً طرح‌درس و ندیدن که نظر بدهند».

نکتهٔ دیگر آن‌که تدریس تصنعی است، همهٔ دانش‌آموزان در تدریس درس‌پژوهی شرکت ندارند. تدریس معمولاً بر روی جمعی از دانش‌آموزان انجام می‌شود که انتخاب شده‌اند. حتی مشاهدات نگارنده نشان می‌دهد که به دانش‌آموز گفته می‌شود که «وقتی معلم این رو درس داد، تو این سؤال را بپرس». به خصوص از آنجا که بخشنامه از معلمان خواسته است تا در یک جلسه فیلمبرداری کنند و آن فیلم معیار قضاوت است، معلم و دانش‌آموزان مانند بازیگرانی که نقش‌های خود را قبلاً تمرین کرده‌اند، روی

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

صحنه حاضر می‌شوند. حتی مدت زمان خاص ضبط فیلم سبب می‌شود معلم مجری تمام حواسش به زمان فیلمبرداری باشد تا یک دقیقه هم جابجا نشود.

همچنین مشاهدات پژوهشگر اول نشان می‌دهد که از آنجا که طبق بخشنامهٔ درس پژوهی، تدریس اول و دوم باید تفاوتی داشته باشد و در تدریس دوم بهبودی اتفاق افتد، معلمان سعی می‌کنند به طور مثال تکنولوژی، مثل استفاده از ویدیو پروژکتور، را در تدریس دوم وارد کنند و حال آن‌که از قبل هم می‌دانند که قرار است این مسئله در تدریس دوم اتفاق بیفتد.

۳. **نقد و بررسی تدریس:** در نقد و بررسی تدریس از افراد غیرمتخصص دعوت به عمل می‌آورند، مانند کادر اداره که البته فقط برای درج عکس در گزارش نهایی است که نشان دهند مدعو بیرونی در جلسات نقد حضور داشته است. همهٔ اعضای گروه در نقد و بررسی تدریس مشارکت ندارند و برخی کاملاً ساکت هستند. از معلمان مدارس دیگر جهت نقد و بررسی تدریس و هم اندیشی استفاده نمی‌گردد. معلم شمارهٔ ۷ در این باره گفت : «همهٔ اعضا نظر نمی‌دهند. فقط چند نفر فعالیت دارند ولی بقیه فعالیتی ندارند».

چالش‌های بعد از درگیری عملی با درس‌پژوهی شامل

۱. **داوری طرح‌های درس‌پژوهی:** بعضی از داوران درس‌پژوهی، تجربهٔ انجام درس‌پژوهی را نداشته‌اند ولی در مورد معلمان قضاوت می‌کنند. معلمان از امتیازاتی که داوران به طرح‌های آن‌ها می‌دهند، بی اطلاع هستند. معیارهای داوری درس‌پژوهی از نظر معلمان زمان تدریس، استفاده از فناوری، داشتن دست‌سازه و استفاده از روش‌های جدید تدریس است و هیچ تمرکزی بر یادگیری واقعی دانش‌آموزان ندارند. داوران بازخورد مناسب را به گروه‌های درس پژوهی ارائه نمی‌دهند.

معلم شمارهٔ ۲ ابراز داشت که: «نه زیاد اطلاع نداریم. فقط به ما می‌گویند افراد خاص داور شده‌اند. خیلی دوست داریم داورها را بشناسیم، که آیا داورها خودشان از

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

درس‌پژوهی اطلاعتی دارند؟ وقتی داوری از درس‌پژوهی سررشته داشته باشد قطعاً بهتر می‌تواند تو امتیازدهی ما موثر باشد».

۲. **انتشار نتایج درس پژوهی:** معلمان برای انجام درس‌پژوهی وقت و هزینهٔ بسیاری صرف می‌کنند اما طرح‌های و فیلم‌های درس‌پژوهی منتشر نمی‌شود و همه طرح‌ها در دسترس معلمان قرار نمی‌گیرد.

معلم شمارهٔ ۷ بر این نظر است که: «به نظر من درس‌پژوهی فایدهٔ چندانی نداره، کاربردی نیست. من اصلاً فیلم همکارهام و ندیدم که چی تدریس کردند. درس‌پژوهی تعریفش این است که می‌خواهیم مشکلات چالش برانگیز همکارا و دانش‌آموزان را ببینیم، در حالی که فیلم‌ها رو به سایر معلمان نشان نمی‌دهیم اینها برای حل مشکل است در آموزش و پرورش اداره طرح‌ها رو به کسی نمی‌دهند. وقتی نه فیلم درس‌پژوهی و نه طرح‌های درس‌پژوهی رو انتشار نمی‌دهند عملاً کار بی ثمری انجام دادیم».

۳. **برگزاری جشنوارهٔ درس‌پژوهی:** معلمان با برگزاری جشنواره به شیوهٔ کنونی موافق نیستند زیرا طرح‌هایی که برای جشنواره انتخاب می‌شوند خیلی محدود است، از همه گروه‌های شرکت کننده تقدیر به عمل نمی‌آید.

معلم شمارهٔ ۸ داور درس‌پژوهی معتقد است که: «بزرگترین چالش‌های ما خدا شاهده همین! فقط نگاه جشنواره‌ایه!!! اصلاً من پیشنهاد می‌کنم درس‌پژوهی در ایران تبدیل به یک برنامهٔ رسمی بشه، برای توانمندسازی معلمان، قرار نیست کسی در جشنواره مدال بگیرد، هدف جشنواره به اشتراک گذاشتن تجربیات است. متأسفانه کسی تجربیات خود را در اختیار دیگران قرار نمی‌دهد. خیلی کم کسی به تجربیات دیگران رجوع می‌کند».

مشاهدات پژوهشگر هم نشان می‌دهد که معلمان از نحوهٔ برگزاری جشنواره رضایتی ندارند و خواهان تغییراتی اساسی در روند جشنواره درس‌پژوهی هستند.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

نتیجه گیری و پیشنهاد

هدف کلی این پژوهش مطالعه چالش‌هایی بود که معلمان ابتدایی هنگام درگیری با درس پژوهی مواجهند و این چالش‌ها در سه مرحلهٔ قبل از درگیری عملی درس‌پژوهی، حین و بعد از آن شناسایی شده است. نتایج نشان می‌دهد که قبل از درگیری عملی با درس پژوهی، معلمان با چالش‌های دانش در خصوص درس پژوهی، انگیزش و تشکیل گروه مواجه هستند. چالش دانش در خصوص درس پژوهی در پژوهش چاکشی و فرناندز (۲۰۰۴) در آمریکا نیز گزارش شده است. همچنین سرکارآرانی (۱۳۹۴) و محمدجانی و محمدجانی (۱۳۹۴) نیز بر این امر تأکید می‌کنند. فهم ناقص از درس پژوهی موجب تنزل آن به یک رویه شده است و این امر آغازی است برای سایر چالش‌ها در اجرایی کردن این مهم. معلمان اکنون می‌دانند درس پژوهی یعنی گروهی معلمان که طرح درسی می‌ریزند و چند بار آن را اجرا می‌کنند و فیلمبرداری انجام می‌دهند و گزارشی می‌نویسند. به عبارت دیگر اینکه ظواهر درس پژوهی که قابل ارزیابی بیرونی است، برای آنان مسلم شده است اما در تثبیت باطنِ آن که حل مسئلهٔ یادگیری از طریق تشریک مساعی است، مغفول واقع شده است. این امر شاید به آن جهت باشد که در ایران، درس پژوهی با جشنواره و امتیاز و معیار ارزیابی آغاز شد. به همین دلیل جزیی از فرهنگ معلمی ما نشده است. در خصوص انگیزش نیز شاید به سبب همین که طعم واقعی حل مسئله یادگیری توسط ظواهر درس پژوهی هرگز کسب نشده است، معلمان انگیزش کافی ندارند. چنانکه سرکارآرانی (۱۳۹۴) نیز معتقد است فرصت مشارکت و آزادی عمل بیشتری برای معلمان نیاز است و محمدجانی و محمدجانی (۱۳۹۴) نیز بر نگرش و بینش معلمان نسبت به درس پژوهی تأکید دارند، می‌بایست انگیزش درونی معلم را مورد هدف قرار داد که آن هم جز با فرصت بیشتر به او برای تصمیم‌سازی و درگیر کردنش به عنوان برنامه‌ریز، نه مجری صرف مهیا نمی‌شود. چالش مربوط به تشکیل گروه درس پژوهی در هیچ پژوهشی گزارش نشده است اما یکی از یافته‌های پژوهش حاضر است. این امر به آن علت است که هیچ یک از پژوهش‌های انجام شده در ایران، توسط معلم شرکت‌کننده در گروه درس پژوهی انجام نشده است که از نزدیک مسائل را بشکافد.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

در حین درس پژوهی نیز چالش‌هایی نظیر انتخاب مسئله، اجرای درس و جمع آوری داده‌ها و نقد و بررسی تدریس از یافته‌ها حاصل شد. انتخاب مسئله، توسط لوئیس (۲۰۰۲)، چاکشی و فرناندز (۲۰۰۴) و لوئیس (۲۰۰۶) نیز در آمریکا طرح شده است. به نظر می‌رسد معلمان آمریکایی نیز فقط درس‌های خاصی را برای درس پژوهی مهم می‌دانند که عمدتاً ریاضی است. یولند و موسفولد (۲۰۱۵) هم این امر را در اروپا گزارش کرده‌اند که حتی موضوع انتخاب شده توسط معلمان، مسئله نیست؛ فقط موضوع است و معمولاً با تمرکز بر ریاضی. همچنین برخی از مقوله‌های چالش اجرای درس و جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های دیگر همخوان است. در مورد مشکل زمان شرکت در درس‌پژوهی، لی (۲۰۰۷) هم این مسئله را در درس‌پژوهی هنگ کنگی مطرح می‌کند که معمولاً معلمان مجبورند خارج از زمان مدرسه این کار را انجام دهند. در آمریکا نیز این امر توسط چاکشی و فرناندز (۲۰۰۴) تأکید شده است. این امر شاید از آن روست که در ژاپن درس پژوهی بخشی از فرایند آموزشی مدرسه است اما در کشورهای دیگر، هنوز فرهنگ نشده است. اما بخش دیگر مقوله‌های این چالش، مانند تصنعی بودن تدریس و عدم مشارکت معلمان در فرایند جمع‌آوری داده‌ها توسط اعضا گزارش نشده است که باز هم دلیل آن شاید عدم درگیری نزدیک و انجام پژوهش کیفی در ایران در این خصوص بوده است. در خصوص نقد و بررسی تدریس، سرکارآرانی (۱۳۹۴) نیز بر این امر تأکید دارد، البته نکتهٔ قابل ذکر آن است که یافته‌های پژوهش حاضر، بر خلاف پژوهش چاکشی و فرناندز (۲۰۰۴) نشانی از عدم تمایل معلمان برای بازکردن در کلاس به روی همکارشان را حاصل نکرد اما از طرفی یافتهٔ دیگر چاکشی و فرناندز (۲۰۰۴) که معلمان آمریکایی از سر حفظ ادب، بازخوردهای سطحی ارائه می‌دهند، می‌تواند دلیل سکوت برخی از معلمان گروه درس پژوهی نیز باشد. بخش دیگر این سکوت هم می‌توان به عدم تعهد آنان به مسئله ربط داد که احمدی و سلیمانی (۱۳۹۶) اشاره کرده‌اند. در خصوص چالش‌های بعد از اجرای درس پژوهی، یعنی ارزیابی درس پژوهی، انتشار نتایج و جشنواره باید گفت چنین مسائلی در پژوهش‌های خارجی کمتر معرفی شده است، اما در ایران، محمدجانی و محمدجانی (۱۳۹۴) و بصیری، ملکی و چنانی (۱۳۹۵)

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

به آن تأکید داشته‌اند که به نظر یک چالش بومی است و بسته به نوع اجرای جشنواره‌ای درس پژوهی است.

با مطالعهٔ مبانی نظری پژوهش و بررسی و تحلیل داده‌ها مدلی برای درس‌پژوهی جهت برطرف شدن چالش‌ها پیشنهاد می‌گردد.

الف. مرحلهٔ اول فعالیت قبل از درس‌پژوهی

- **درس‌پژوهی برنامهٔ رسمی مدارس**

اولین گام برای این مدل را می‌توان تبدیل درس‌پژوهی به برنامه رسمی مدارس دانست. در حالی که در حال حاضر درس‌پژوهی به صورت بخشنامه‌ای است. برای درس‌پژوهی باید در برنامه زمانبندی تدریس معلمان جایی باز شود تا معلمان در ساعات تعیین شده در هفته، با خیالی آسوده به انجام درس‌پژوهی مبادرت ورزند. مدیران مدارس باید جهت انجام درس پژوهی معلمان زمانی را در طول هفته در برنامه‌ریزی کلاسی بگنجاند (به عنوان مثال دو ساعت در هفته انجام فعالیت‌های درس پژوهی برای معلم). هنگامی که درس‌پژوهی تبدیل به یک برنامهٔ درسی برای معلمان می‌گردد، باید انتظار انجام درس‌پژوهی را در همهٔ طول سال تحصیلی از معلمان داشت، زیرا معلمان در زمان‌های مختلف سال تحصیلی با مسئله و مشکلات متعددی مواجه خواهند شد.

درس‌پژوهی نیازی به تعیین زمان از طریق بخشنامه ندارد، شروع و پایان درس پژوهی مصادف است با شروع و پایان یادگیری دانش‌آموزان است. معلمان نه ماه زمان در اختیار دارند تا یک درس‌پژوهی مفید را برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و توسعهٔ حرفه‌ای خود انجام دهند.

- **افزایش دانش معلمان**

برای اجرای برنامه‌های آموزش‌وپرورش، نیروی انسانی نقش محوری دارد، بنابراین باید نیروهای انسانی با کیفیتی مناسب برنامه در نظر گرفته شود. نیروی انسانی مجری برنامه از سویی باید دانش و مهارت کافی را داشته باشد و از سویی باید نگرشی مثبت نسبت به برنامه داشته باشد. معلمان باید توسط مدرسان اهل فن در زمینهٔ درس‌پژوهی، دوره‌های لازم را برای افزایش اطلاعات در زمینهٔ، تعریف صحیحی از درس‌پژوهی،

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

تاریخچهٔ درس‌پژوهی و اهداف درس‌پژوهی ببینند. در صورتی که مدرسان کلاس و کارگاه‌های آموزشی اهل فن و کنشگر درس پژوهی نباشند، معلمان از اهداف اصلی درس‌پژوهی دور می‌شوند و اهداف مالی و مادی را جایگزین آن می‌کنند. مدیران مدارس باید در مدارس جزوه، بروشور و مطالب خواندنی جذاب در رابطه با درس‌پژوهی در اختیار معلمان خود قرار بدهند و معلمان را تشویق به مطالعه نمایند. پس دومین گام برای این مدل را می‌توان افزایش دانش معلمان در زمینه درس‌پژوهی دانست.

ب. مرحلهٔ دوم اقدامات حین درس‌پژوهی

- تعیین مسئلهٔ چالش‌برانگیز توسط هر معلم

هر معلمی با مسائل چالش‌برانگیز مختلفی در طول سال تحصیلی مواجهه است، لذا هر معلمی می‌تواند مسئلهٔ چالش برانگیز خود را مطرح کند و گروه متخصص را برای برطرف شدن مشکلات خود تعیین کند. پس یکی از توانمندی‌های معلم که باید سعی کرد در او توسعه یابد، مسئله یابی است.

- تشکیل گروه بعد از یافتن مسئله توسط معلم

تعیین نوع گروه، بستگی به تعیین مسئلهٔ چالش برانگیز دارد. جمعی از معلمان باید یک مسئله در تدریس خود را احساس کنند و بعد در گروه سعی در حل آن داشته باشند. در حال حاضر تشکیل گروه قبل از داشتن مسئله توسط اعضای گروه انجام می‌شود.

در درس پژوهی نباید تعیین نقش از قبل صورت بگیرد. همه اعضا به صورت چرخشی می‌توانند تمام نقش‌ها را بر عهده بگیرند و هر عضوی باید نقش‌های مجری، تعیین مسئله، برنامه‌ریزی درسی، نقد و بررسی را داشته باشد. در حالی که در حال حاضر، تمام این نقش‌ها توسط افراد مختلف و به طور مجزا انجام می‌شود.

- تدریس در شرایط واقعی

تدریس باید در کلاس طبیعی معلم صورت بگیرد؛ با همان تعداد دانش‌آموزان کلاس، نه با دانش‌آموزان انتخابی. استفاده از وسایل صوتی و تصویری هنگام تدریس باعث می‌شود به جوانبی از تدریس و کلاس پی ببرد که در حالت مشاهده نمی‌توان به تمام

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

جوانب آن پی برد. در حال حاضر استفاده از فیلمبرداری اجباری است که بایستی به اختیار خود گروه‌ها گذاشت شود که فیلمبرداری داشته باشند و یا مشاهده از تدریس درس پژوهی. فیلمبرداری فقط یک ابزار است و نه یک هدایت کننده و مقصد.

- **تمرین درس‌پژوهی در جایی که دانش‌آموز نباشد.**

یک مجری می‌تواند یک موضوع را چندین بار تدریس کند، اما نه در حضور دانش‌آموزان؛ بلکه برای خود و برطرف شدن اشکالات تدریس خود، در زمان اوقات فراغت معلم، این تمرین‌ها می‌تواند صورت پذیرد. در حال حاضر، یک درس چندین بار برای گروهی از دانش‌آموزان تدریس می‌شود.

- **خود انتقادی معلم و درخواست انتقاد از اعضای داخلی و خارجی گروه**

بعد از تدریس ابتدا مجری تدریس خود را نقد می‌کند و بعد از بقیه ناظران (چه داخل اعضا و چه خارج از اعضا). مجری درخواست می‌کند تا سایرین نظرات خود را در مورد نحوهٔ تدریس چه کتبی و چه شفاهی ابراز کنند. اگر تدریس نیاز به تغییرات اساسی داشت مجری مجدد تدریس می کند.

- **تدوین گزارش درس‌پژوهی به شکلی که قابل بهره برداری برای معلمان باشد**

هر گروهی جهت این که دیگران بتوانند از روند فعالیت‌های آن‌ها مطلع شوند و به عنوان یک تجربه ماندگار باقی بماند؛ بهتر است به تدوین گزارش فعالیت‌های خود که به دو صورت کتبی و صوتی یا تصویری بپردازد. مطالب کتبی به صورت خلاصه گزارش داده می‌شود. زیرا فیلم تدریس خود بهترین گویای فعالیت‌های انجام شده است. برای اینکه اعضا بتوانند نتایج کار خود را در اختیار دیگران قرار دهند، بهتر است جمع آوری یک مجموعه (متنی، صوتی و تصویری) به سلیقه و انتخاب اعضا باشد؛ این امر منجر به ایجاد خلاقیت در معلمان می گردد. در حال حاضر، گزارشی شبیه به پایان نامه از افراد درخواست می‌شود که موجب نگارش مطالب بی ارتباط می‌شود.

ج. مرحلهٔ سوم اقدامات بعد از درس پژوهی

- **بازبینی درس‌پژوهی توسط افراد متخصص**

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

داوری طرح‌های درس‌پژوهی در یک زمانی که از قبل توسط مدیر مشخص شده (به طور مثال پایان هر ترم تحصیلی یا پایان هرماه) توسط افراد متخصص مانند سرگروه هر مادهٔ درسی، معلمان با تجربه و مدرسان دانشگاه صورت پذیرد. در ملاک‌های بازبینی باید هم فعالیت‌های معلم و هم میزان یادگیری دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.

- **انتشار نتایج درس‌پژوهی**

هر تیمی ممکن است با شیوه‌های گوناگونی دستاوردهای خود را تدوین و تنظیم نماید؛ اینکه خلاصهٔ فعالیت‌های انجام شده به شکل کتابچه‌ای که توضیحات تفصیلی فعالیت‌ها در آن باشد یا بروشور یا تعداد صفحات و صحافی کردن نباید جزو قانون درس پژوهی باشد.

بهتر است مجموعه درس‌پژوهی یک مدرسه در یک کتابچه جهت استفاده سایر مدارس و معلمان تدوین گردد. در هر مدرسه باید یک مکان جهت نگهداری طرح‌های درس پژوهی (گزارشات کتبی و فیلم ها) مدرسه باشد تا سایر معلمان و بازدیدکنندگان بتوانند به طرح‌ها در هر زمانی دسترسی داشته باشند.

- **جشنواره درس‌پژوهی**

دو نوع جشنواره می‌توان برگزار کرد. ابتدا جشنوارهٔ درون مدرسه‌ای برای طرح‌های برتر، داخل مدرسه برگزار گردد تا همه طرح‌های معلمان داخل مدرسه مورد بازدید تمامی مدارس قرار بگیرد؛ در مرحلهٔ بعد جشنوارهٔ استانی که همهٔ طرح‌های منتخب مدارس در استان برای مدارس خارج از شهرستان‌ها معرفی گردد. بهتر است برای طرح‌های برتر گرنت‌های پژوهشی (پژوهانه) در نظر گرفته شود. گروه‌هایی که رتبهٔ استانی کسب کرده‌اند به عنوان داوران و مشاوران درس‌پژوهی معرفی گردند که این کار باعث افزایش انگیزهٔ معلمان می‌شود.

افزایش انگیزهٔ معلمان

گروه درس‌پژوهی اهمیت ارتباط با دیگران دربارهٔ کارشان را به خوبی می‌دانند. اغلب بدین وسیله به دنبال حمایت هستند. برای این که چرخهٔ درس‌پژوهی ادامه داشته باشد،

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

باید توسط مدیران، مسئولین و والدین دانش‌آموزان حمایت گردد. جهت افزایش انگیزهٔ معلمان می‌توان از روش‌های زیر استفاده کرد:

۱. حمایت مدیران از درس‌پژوهی:

مدیر شخصی کلیدی است که می‌تواند تفاوتی را در موفقیت یا شکست درس پژوهی ایجاد کند. مدیران باید راهبردهایی را برای ایجاد علاقه در بین معلمان نسبت به درس پژوهی ایجاد کنند.

۲. حمایت‌های بیرونی:

منظور از حمایت‌های بیرونی، حمایت‌هایی است که از طریق والدین، افراد متخصص و مشاوران در زمینهٔ درس پژوهی صورت می‌گیرد. همچنین دسترسی به منابع از جمله تحقیق و اطلاعاتی است که در زمینهٔ درس‌پژوهی گزارش می‌دهند.

منابع

- استیگلر، جیمز؛ هیبرت، جیمز (۱۳۸۳)، *شکاف آموزشی: بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس*، ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی و محمدرضا مقدم، انتشارات مدرسه، چاپ اول.
- ایوبیان، مرتضی (۱۳۸۵)، جای خالی مطالعهٔ تدریسی، *رشد آموزش ریاضی*، ش ۸۵: ۱۹-۹.
- بصیری، ایرج؛ ملکی، شیما و چنانی، خدیجه (۱۳۹۵)، *نقش جشنواره‌های درس‌پژوهی در توسعهٔ حرفه‌ای معلمان*، همایش توسعه حرفه‌ای معلمان.
- حبیب زاده، عباس (۱۳۹۳)، اثربخشی درس پژوهی بر خودکارآمدی تصوری معلمان، *مجلهٔ دستاوردهای روانشناختی*، دوره ۴، ش ۲: ۱۶۸-۱۴۵.
- حوریزاده، بهمن (۱۳۸۸)، *درس‌پژوهی: پژوهش مشارکتی کارکنان مدرسه*، انتشارت لوح زرین، چاپ اول، ۱۳۸۸.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

- حوریزاد، بهمن (۱۳۸۹)، بررسی تأثیر درس پژوهی خلاقیت محور بر توسعهٔ توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان و یادگیری رفتار خلاق معلمان و دانش‌آموزان، *فصلنامهٔ فرهنگ مشاوره*، ش ۱: ۹۲-۷۵.

- خاکباز، عظیمه سادات (۱۳۸۶)، *پیامدهای استفاده از درس‌پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی دورهٔ راهنمایی تحصیلی ناحیه ۲ کرمان*، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۷۸)، پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس، *فصلنامهٔ تعلیم و تربیت*، ش ۵۹: ۷۶-۶۱.

- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۴)، *درس پژوهی ایده ای جهانی برای بهسازی آموزش و غنی سازی یادگیری*، انتشارات مرآت، چاپ چهارم.

- سلیمانی، اسماعیل؛ احمدی، حسن (۱۳۹۶)، شناسایی موارد موجود برای موانع درس‌پژوهی: مطالعهٔ موردی مدارس ابتدایی آموزش و پرورش شهر اردبیل، *فصلنامهٔ علمی پژوهشی تدریس پژوهی*، س ۵، ش ۱: ۸۸-۶۶.

- عرفانی، نصراله؛ شبیری، سید محمد؛ صحابت انور، سعید و مشایخی‌پور، مصطفی (۱۳۹۵)، اثربخشی دوره‌های آموزش درس‌پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دورهٔ ابتدایی، *فصلنامهٔ پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ش ۴۸: ۲۰۰-۱۹۱.

- قنبری، مهدی (۱۳۹۷)، درس پژوهی در نگاه معلمان تک پایه و چند پایه: یک پژوهش ترکیبی، *نشریهٔ مطالعات آموزشی*، س ۶، ش ۱: ۴۰-۲۵.

- کرمی، زهره؛ معروفی، یحیی (۱۳۹۳)، درس‌پژوهی، رویکردی نوین در توسعهٔ حرفه‌ای معلمان، *مجلهٔ علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران*، دورهٔ ۲۲، ش۱: ۶۶-۳۹.

- محمد جانی، ابراهیم؛ محمد جانی، اسمعیل (۱۳۹۴)، *شناسایی موانع اجرای طرح درس‌پژوهی و ارائهٔ راهکارهای اجرایی آن در مدارس*، اولین همایش ملی مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات آموزش و پرورش.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

- محمدی، مهدی؛ مرزوقی، رحمت الله؛ ترک زاده، جعفر؛ بختیاری، ابوالفضل و فلاحی، عبدالخالق (۱۳۹۵)، چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی: یک مطالعهٔ موردی کیفی، *فصلنامهٔ تدریس پژوهی*، دورهٔ ۴، ش ۳: ۱۲۸-۹۹.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹)، *بازاندیشی فرآیند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم*، انتشارات مدرسه، چاپ اول.

- نامداری پژمان، مهدی؛ قنبریان، پروین؛ قنبری، سیروس و بصیری، ایرج (۱۳۹۶)، اثربخشی برنامهٔ درس پژوهی بر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان شاغل در آموزش و پرورش استثنایی همدان، دوفصلنامهٔ رویکردهای نوین آموزشی، ش ۲۵: ۷۴-۴۶.

- Bjuland, R., & Mosvold, R (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. Teaching and Teacher Education, 52, pp 83-90.

- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. Teaching and Teacher Education, 26 (3), 599-607.

- Cheung. W, M., & Yee Wong, W. (2014). Does Lesson Study work? International Journal for Lesson and Learning Studies, 3(2), 137-149.

- Chokshi, S., & Fernandez.C. (2004). Challenges to Importing Japanese Lesson Study: Concerns, Misconceptions, and Nuances. Phi Delta Kappa, 38(7), 520-525.

- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning. Lawrence Erlbaum Associates (LEA), Publishers. London.

- Lewis, C. (2002). Does Lesson Study Have a Future in the United States? Nagoya Journal of Education and Human Development, 1(1), 1-23.

- Lewis, C. (2006). Lesson Study in North America: Progress and Challengesi. Phi Delta Kappan, 88(4), 273-281.

- Lee, J, F.K. (2008). A Hong Kong case of lesson study—Benefits and concerns Department of English, Teaching and Teacher Education, 24(5), 1115–1124.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

- Lewis, C.C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. Educational Researcher. 35(3). pp. 3-14.
- Lewis, C. C., & Hurd, J. (2011). Lesson Study, Step by Step. Heinemann Publication.
- Northwest Eisenhower Regional Consortium for Mathematics and Science. (2001). Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL), Lesson Study: Teachers Learning Together, 2(2).
- Richardson, J. (2004). Lesson Study: Teachers Learn How to Improve Instruction. Tools for Schools, 7(4), 1-6.
- Sarkar Arani, M. (2006). Transnational Learning: The Integration of Jugyou Kenkyuu into Iranian Teacher Training. In M. Matoba, K. Krawford. , & M.R.
- Sarkar Arani (Eds), Lesson Study: International Perspectives on Policy and Practice (pp.37-75), China: Educational Science Publishing House.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

-

پیوست – سؤال‌های مصاحبه

درس پژوهی چیست؟

چگونه اولین بار با درس‌پژوهی آشنا شده اید؟

چه منابعی در خصوص درس‌پژوهی دیده‌اید؟

آیا تا به حال در درس‌پژوهی شرکت کرده اید؟

با چه انگیزه‌ای در درس‌پژوهی شرکت می کنید؟

اگر در درس‌پژوهی شرکت نکنید چه اتفاقی می افتد؟

چطور گروه درس پژوهی را تشکیل می‌دهید؟

چطور مسئولیت ها را مدیریت می‌کنید؟

مدیر و معاون هم جزء اعضا هستند؟ چه فعالیتی دارند؟

نقش همه اعضا برابر است؟ چطور؟

چگونه مسئله درس‌پژوهی را انتخاب کردید؟

طرح درس را چگونه تدوین کردید؟

همه اعضا در تدوین طرح درس سهم یکسانی داشتند؟

برچه اساسی تدریس را انجام دادید؟

چند بار تدریس رو انجام می دهید؟ چرا؟

فیلمبرداری می کنید؟ چرا؟

چگونه دانش‌آموزان را برای درس‌پژوهی انتخاب کردید؟

دانش‌آموزانی که در درس‌پژوهی مشارکت ندارند کجا هستند؟

درس پژوهی خارج از زمان موظفی معلمان انجام می شود؟

به نظر شما تدریس‌ها واقعی است؟

در نقد و بررسی تدریس چه کسانی شرکت دارند؟

چه کسانی تدریس را نقد می کنند؟

افرادی خارج از اعضا برای نظر دادن حضور دارند ؟

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]

اعضا در تدوین گزارش مشارکت داشتند؟

بعد از اینکه گزارش را به اداره دادید چه اتفاقی می افتد؟

درس‌پژوهی هزینه‌هایی هم دارد؟

از ملاک‌های درس‌پژوهی در جشنواره اطلاع دارید؟

اگر درس‌پژوهی ختم به جشنواره و امتیاز نگردد آیا دوباره در درس‌پژوهی شرکت می-کنید؟

درس‌پژوهی روی معلم یا روی دانش‌آموزان متمرکز است ؟

نقش والدین در درس‌پژوهی چگونه است؟

از روند درس‌پژوهی کنونی راضی هستید؟

از درس‌پژوهی سایر گروه‌ها مطلع هستید؟

اداره درس‌پژوهی‌ها را در اختیار شما قرار می دهد؟

دوست دارید از درس‌پژوهی دیگر مطلع شوید؟

نظر شما درمورد زمان تعیین شده برای درس پژوهی چیست؟

به عنوان مجری چه مشکلاتی داشتید؟

نظر شما در مورد جشنواره‌های درس‌پژوهی چیست؟

به نظر شما جشنواره‌های درس‌پژوهی چگونه باید برگزار شود؟

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-10-12]