

## پیاده سازی الگوی تلفیقی درس پژوهی در آموزش و پرورش: مطالعه ترکیبی

رضا عقیلی<sup>۱</sup>، معصومه اسلامی<sup>۲</sup>، فرشته یداله‌ی<sup>۳</sup>، فاطمه پسند<sup>۴</sup>، شقایق فدایی<sup>۵</sup>

<sup>۱</sup> مدرس دانشگاه فرهنگیان، استان چهارمحال و بختیاری

<sup>۲</sup> دانشجو معلم کارشناسی علوم تربیتی، پردیس شهید باهنر شهرکرد.

<sup>۳</sup> دانشجو معلم کارشناسی علوم تربیتی، پردیس شهید باهنر شهرکرد.

<sup>۴</sup> دانشجو معلم کارشناسی علوم تربیتی، پردیس شهید باهنر شهرکرد.

<sup>۵</sup> دانشجو معلم کارشناسی علوم تربیتی، پردیس شهید باهنر شهرکرد.

نام و نشانی ایمیل نویسنده مسئول:

رضا عقیلی

[rezaaghili48@yahoo.com](mailto:rezaaghili48@yahoo.com)

### چکیده

هدف کلی این پژوهش ترکیبی آشیانه ای مدل آزمایشی پیاده سازی الگوی درس پژوهی در آموزش و پرورش می باشد. در بخش کیفی این پژوهش شامل مطالعه تجارب زیسته درسه مرحله که در آن تجارب فراگیران را از ارائه الگوی درس پژوهی پیش از ارائه متغیر مستقل، در هنگام و پس از آن کشف گردید. در بخش کمی نیز یک تحقیق نیمه آزمایشی شامل یک پیش آزمون از ۲ گروه آزمایش و کنترل و یک پس آزمون بعد از ارائه الگو به گروه آزمایش می باشد. جامعه آماری در بخش کیفی و کمی شامل معلمان ابتدایی شهرکرد می باشد که با رویکرد نمونه گیری یکسان دانش آموزان به عنوان مشارکت کنندگان خواهند بود. ابزار پژوهش برای استخراج تجارب فراگیران مصاحبه نیمه ساختاریافته و برای سنجش میزان اطلاعات اولیه در پیش آزمون، آزمون های آماری می باشد، در بخش کمی برای محاسبه روایی آزمون از تحلیل گویه ها و برای آزمون پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده ها در بخش کیفی از تحلیل مضمون و برای میزان موفقیت الگوی مورد نظر از آزمون تحلیل واریانس استفاده گردید که نتایج نشان داد که در کل الگوی درس پژوهی طبق نظر معلمان از وضعیت خوبی برخوردار نیست و الگوی تلفیقی ارائه شده می تواند بسیاری از مشکلات اجرایی درس پژوهی و تدریس را برطرف نماید.

**کلمات کلیدی:** درس پژوهی - دوره ابتدایی - پژوهش ترکیبی - الگوهای تدریس.

## مقدمه

امروزه ما در عصر توانایی اطلاعات و ارتباطات و به کلامی در عصر دانایی به سر می‌بریم. فناوری‌های جدید، به ویژه فناوری‌های مربوط به عرصه اطلاعات و ارتباطات زمینه تحولات سریع و غیر قابل برگشتی در جهان فراهم آورده است. این تحولات نیز دنیای جدیدی را شکل داده و به ظهور رسانده که از قسمت‌های گوناگونی تشکیل شده است که دائماً در حال تعامل با یکدیگر و تأثیرپذیری از هم می‌باشند. آموزش و پرورش که قرار است انسان را برای آینده آماده کند. بنابر همین وظیفه، باید توانایی رو به رو شدن با چالش‌هایی را که تحولات کنونی رو در روی نسل حاضر قرار می‌دهد، داشته باشد. طبیعت آموزش و پرورش آن را به مثابه یک فرایند کیفی بر حسب آن چه باید باشد شرح می‌دهد، نه آنچه هست. از این رو، ماهیت آن زاینده، پویا، تغییر پذیر و منعطف است و ناگزیر رو به رشد و تعالی و تغییر. وقتی این هدف آموزش و پرورش تحقق می‌یابد که معلمان شیوه‌های سنتی را کنار گذاشته و از شیوه‌های جدید در فرآیند یاددهی یادگیری استفاده نمایند. مهارت‌های لازم را در استفاده از فن آوری اطلاعات کسب نموده و تحقیق و پژوهش را سرلوحه کار خود قرار دهند. در این میان استفاده از تجربیات کشورهای دیگر و نوآوری‌های این حیطه می‌تواند بسیار موثر باشد یکی از این نوآوری‌ها درس پژوهی است. اما استفاده از این نوآوری‌ها و یا انجام سایر تحولات در نظام آموزشی در گرو وجود شرایط لازم برای پیاده سازی این نوآوری‌هاست یکی از این نوآوری‌های دهه اخیر درس پژوهی است که گسترش آن در بین معلمان موجبات ارتقاء کیفیت آموزش را فراهم خواهد ساخت اما پیاده سازی این فرآیند در مدارس شرایطی را می‌طلبد که بایستی معلمان و مدارس آن شرایط را دارا باشند. این پژوهش در راستای امکان سنجی اجرای درس پژوهی در مدارس به بررسی دیدگاه معلمان و مدیران در این زمینه می‌پردازد.

جان دیویی<sup>۱</sup> در کتاب منطق، نظریه تحقیق، پژوهش را چنین تعریف می‌کند: پژوهش عبارت است از تغییر کنترل و هدایت شده یک موقعیت غیرثابت یا نامعین به موقعیتی که از لحاظ مشخصات و روابط کاملاً معین و ثابت است و در وضعیتی قرار دارد که عناصر موقعیت اصلی یا اولی به صورت یک کل متحد تغییر یافته اند. کوشش سیستماتیک به منظور فراهم آوردن روش علمی که کما بیش بر اندیشه جان دیویی (۱۹۸۶) استوار است، شامل ۴ گام است:

۱. شناسایی یک دشواری یا پرسش
۲. دادن پاسخی کلی و احتمالی یا ارائه راهی احتمالی برای رفع دشواری
۳. استدلال و استنتاج بخردانه پیرامون پی آمدهای پاسخ احتمالی
۴. پس آزمون عملی انتقادی، منظم و مهارمند گمانه‌ها (استدلالات بخردانه) (دیویی، ۱۹۸۶) پژوهش به فعالیتهای نظام یافته و خلاقیتی گفته می‌شود که با اهداف زیر صورت می‌گیرند: ارتقای دانش علمی و فنی، شامل یافتن نظریه‌ها و قوانین جدید و گسترش نظریه‌ها و قوانین موجود.

هدف اصلی پژوهش، ایجاد معرفتی جدید است که به نوبه خود ورزیدگی پیوسته‌ای را در فن کشف و کاوش که فرآیندی هم‌تراز نتایج تحقیق است به وجود می‌آورد. (میکائیلی، ۱۳۷۶)

منظور از پژوهش در یک جامعه تقویت و اشاعه روح بررسی و تتبع و ابتکار در تمام زمینه‌های علمی و فنی است. از سوی دیگر پژوهش در گسترش تواناییهای علمی و فنی کشور به منظور توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مؤثر است و در مسیر رشد و پیشرفت معرفت علمی و دانش فنی برای نیل به خود اتکایی و کمک به احیاء و گسترش فرهنگ علمی کشور نقش دارد. از جانب دیگر ظرفیتهای توسعه اقتصادی، اجتماعی، صنعتی و تواناییهای بالقوه تحقیقاتی دولتها سامان می‌یابد. بنابراین ملاحظه می‌شود که ضرورت انجام تحقیقات و پژوهش در زمینه‌های مختلف و سرمایه‌گذاریهای دولتها در پژوهش، در واقع به معنای سرازیر شدن خون به شریانهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه است.

آگاهی از این مطلب که اصولاً امر تحقیق فعالیتی با بازدهی زودرس نیست و نتایج آن به دلیل ماهیت کار پژوهش در بلند مدت به دست می‌آید، امر دسترس به نتایج مطلوب و عملکرد مناسب را با مشکلاتی مواجه می‌سازد و این در حالی است که سازماندهی امور پژوهشی غالباً به گونه‌ای است که برای رسیدن به نتایج تحقیق در کوتاه مدت تنظیم می‌شود (قنبری، ۱۳۷۳). به طور کلی پژوهش، کوششی برای کشف حقایق علمی و اشاعه آن در میان مردم برای بهره‌مندی از آن است، امری است که با گذشت زمان و همراه با پیشرفت تکنولوژی و بروز مشکلات فنی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی اهمیت اساسی تری یافته است. پژوهش همواره با جد و جهد، شکیبایی، مطالعه وسیع، تردید علمی، علاقه و کاوش پیگیر همراه است. برخی پژوهشها منجر به کشفیات و حل مسائل لاینحل قبلی می‌شود و بعضی اصلاح‌کننده نگرشها و ساختار نظامها و بالاخره برخی رهگشای اهداف توسعه جامعه است.

<sup>1</sup>.Dewey

تحقیق و پژوهش و مطالعه زیربنای توسعه و رشد اجتماعی است. پژوهش راه را برای رشد سریعتر و پرشتاب تر فن آوری باز می کند. این فعالیت اگر با دقت و با برنامه ریزی صورت گیرد، شکاف بین کشورهای فرا صنعتی و در حال توسعه را پر می کند. پژوهش بازوی اجرایی برنامه ریزی بودجه بندی و سایر طرح ها و برنامه های اقتصادی - اجتماعی است. در این شرایط برنامه ریزی در جهت گسترده شدن فرهنگ «باور به تحقیقات» ضرورت است. اما سرمایه گذاری در امور پژوهشی و تحقیقاتی تا حد شعارهای تکراری و خسته کننده پیش می رود و به فرایند تحقیقات در حال حاضر چون چرخ پنجم و مستعمل برنامه های توسعه اقتصادی - اجتماعی نگرسته می شود و در چنین شرایطی است که باید جایگاه تحقیقات و پژوهش را به نحو دقیق و مؤثر در ساختار اجتماعی - فرهنگی کشور تبیین کرد (کریمی، ۱۳۸۵).

مسلماً تحقیقات، پایه و اساس پیشرفت غرب بوده است. کشورهایی جلو افتاده اند که به علم توجه و در زمینه تحقیقات سرمایه گذاری نموده اند. در اروپا و آمریکا که به لحاظ فناوری، پیشرفته اند، پژوهش ها همزمان و همپای تکنولوژی جلو رفته است. به طور مثال از رایانه برای تحقیقات استفاده می کنند. تمام کتابهای کتابخانه عظیم را در حافظه رایانه جای می دهند. به طوری که فرد محقق می تواند کلیه اطلاعات لازم را در هر زمینه ای در کوتاهترین زمان به دست آورد. در آنجا پیشرفت فن آوری موانع را مرتفع کرده است. حقیقت این است که آنها بودجه های کلانی برای تحقیق صرف می کنند.

آگاهی از این مطلب که اصولاً امر تحقیق فعلیتی با بازده ای زودرس نیست و نتایج آن به دلیل ماهیت کار پژوهش در بلند مدت به دست می آید، امر دسترسی به نتایج مطلوب و عملکرد مناسب را با مشکلاتی مواجه می سازد و این در حالی است که سازماندهی امور پژوهشی غالباً به گونه ای است که برای رسیدن به نتایج تحقیق در کوتاه مدت تنظیم می شود (قنبری، ۱۳۷۳). به طور کلی پژوهش، کوششی برای کشف حقایق علمی و اشاعه آن در میان مردم برای بهره مندی از آن است، امری است که با گذشت زمان و همراه با پیشرفت تکنولوژی و بروز مشکلات فنی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی اهمیت اساسی تری یافته است. پژوهش همواره با جد و جهد، شکیبایی، مطالعه وسیع، تردید علمی، علاقه و کاوش پیگیر همراه است. برخی پژوهشها منجر به کشفیات و حل مسائل لاینحل قبلی می شود و بعضی اصلاح کننده نگرشها و ساختار نظامها و بالاخره برخی رهگشای اهداف توسعه جامعه است.

تحقیق و پژوهش و مطالعه زیربنای توسعه و رشد اجتماعی است. پژوهش راه را برای رشد سریعتر و پرشتاب تر فن آوری باز می کند. این فعالیت اگر با دقت و با برنامه ریزی صورت گیرد، شکاف بین کشورهای فرا صنعتی و در حال توسعه را پر می کند. پژوهش بازوی اجرایی برنامه ریزی بودجه بندی و سایر طرح ها و برنامه های اقتصادی - اجتماعی است. در این شرایط برنامه ریزی در جهت گسترده شدن فرهنگ «باور به تحقیقات» ضرورت است. اما سرمایه گذاری در امور پژوهشی و تحقیقاتی تا حد شعارهای تکراری و خسته کننده پیش می رود و به فرایند تحقیقات در حال حاضر چون چرخ پنجم و مستعمل برنامه های توسعه اقتصادی - اجتماعی نگرسته می شود و در چنین شرایطی است که باید جایگاه تحقیقات و پژوهش را به نحو دقیق و مؤثر در ساختار اجتماعی - فرهنگی کشور تبیین کرد (کریمی، ۱۳۸۵).

مسلماً تحقیقات، پایه و اساس پیشرفت غرب بوده است. کشورهایی جلو افتاده اند که به علم توجه و در زمینه تحقیقات سرمایه گذاری نموده اند. در اروپا و آمریکا که به لحاظ فناوری، پیشرفته اند، پژوهش ها همزمان و همپای تکنولوژی جلو رفته است. به طور مثال از رایانه برای تحقیقات استفاده می کنند. تمام کتابهای کتابخانه عظیم را در حافظه رایانه جای می دهند. به طوری که فرد محقق می تواند کلیه اطلاعات لازم را در هر زمینه ای در کوتاهترین زمان به دست آورد. در آنجا پیشرفت فن آوری موانع را مرتفع کرده است. حقیقت این است که آنها بودجه های کلانی برای تحقیق صرف می کنند.

## بیان مسئله

روند تحولات در دنیای امروز، اصلاحات آموزشی امری اجتناب ناپذیر و جهانی ساخته است؛ از چین تا آمریکا، انگلیس تا کشورهای حوزه خلیج فارس تا اقیانوسیه و کشورهای آفریقای جنوبی و ژاپن، همه جا شوق تحول در آموزش دیده می شود. درس پژوهی الگوی ژاپنی پرورش حرفه ای معلمان در مدرسه است و در عمل به گسترش فرهنگ یادگیری در مدرسه است و در عمل به گسترش فرهنگ یادگیری در مدرسه یاری می رساند و محیطی را فراهم می آورد تا معلمان از یکدیگر بیاموزند، دانش حرفه ای خود را ارتقا دهند، به بازبینی و بازاندیشی در رفتار آموزشی و تربیتی خود بپردازند و بیش از پیش به نیازها و نحوه تعامل با دانش آموزان توجه کنند. معلمان در فرایند درس پژوهی همراه با دانش آموزان فرصت های غنی برای سازماندهی تعامل اثربخش در کلاس درس، آموختن از یکدیگر و بهسازی آموزش متناسب با شرایط حرفه ای خود بویژه از طریق بهبود تعامل میان دانش آموزان و معلم به دست می آورند. (سرکارآرانی).

نتایج تیمز نشان می دهد در حالی که دانش آموزان ایران عملکرد خوبی در ریاضی نداشتند بعضی کشورها پیشرفت چشمگیری از خودشان نشان داده اند از جمله این کشورها ژاپن است. بررسی های ویدئویی انجام شده روی کلاس های تعدادی از این کشورها نشان می دهد

که عوامل زیادی در ایجاد تفاوت‌های وسیع در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دخیل‌اند؛ از جمله این عوامل، روش متفاوت تدریس می‌باشد. بررسی‌ها حاکی از این آن بود که فرایند تدریس در این کشور کملاً مجزا از سایر کشورها می‌باشد، به‌طوری‌که نتیجه‌ی اجرای چندین الگوی تدریس در این کشور کاملاً منحصربه‌فرد بود. این خاص بودن ناشی از تفاوت در سیستم آموزشی این کشور می‌باشد که کارکردهایی به مراتب بهتر و بالاتر از سایر کشورها به ارمغان آورده است.

در بررسی مطالعات تطبیقی انجام گرفته بر روی کشورها به تفاوت عملکرد دانش‌آموزان در نتایج مطالعات جهانی ریاضی و علوم مواجه شده که این تفاوتها با بررسی و مطالعه ویدئویی بر روی کلاس‌های سه کشور آمریکا، ژاپن و آلمان به دست آمده است به این گونه که ضمن زیر نظرگرفتن ۷ ماهه‌ی کلاس درس ۳ کشور با مواد درسی مکمل، کتب درسی، تکالیف دانش‌آموزان، پاسخ‌های مهم به پرسش‌نامه‌های طراحی شده نیز جمع‌آوری شد. پس از آن طی فرایندی خاص بر روی فیلم و اطلاعات حاصله، نتایج کسب شده حاکی از تفاوت در الگوهای تدریس این کشورها بود، به طور مثال مسئولان آموزش ژاپن نظامی را ترتیب داده‌اند که بهسازی تدریجی و افزایش اثربخشی را در طول زمان ناشی می‌شود. در قلب این نظام، درس پژوهی قرار داشت و پس از آن این رویکرد به رویکرد غالبی در جهان تبدیل شد.

### درس پژوهی چیست ؟

درس پژوهی رویکردی برای توسعه‌ی دانش حرفه‌ای معلمان است، که از درون مدارس ابتدایی ژاپن مطرح و توسعه یافته است. در این رویکرد، معلمان با حضور در گروه‌های کوچک با تشریک مساعی و با شرکت در جلسات هم‌اندیشی پیرامون اهداف و محتوای دروس، به یک برنامه‌ی مقدماتی برای تدریس دست می‌یابند، سپس با مشاهده‌ی اجرای برنامه و نقد آن، فرصتی برای رشد حرفه‌ای خود مهیا می‌سازند. معلمان از طریق درس پژوهی، یاد می‌گیرند که چگونه از یکدیگر بیاموزند و در تجارب آموزشی و تربیتی یکدیگر سهیم شوند. آنها بدین ترتیب می‌توانند با بازاندیشی در رفتارهای آموزشی خود، راه‌های بهتری برای تدریس بیابند و به تولید دانش حرفه‌ای بپردازند. (ساکی، ۱۳۸۸، ۱۲۳).

درس پژوهی رویکردی برای توسعه‌ی حرفه‌ای است که طی آن معلمان با یکدیگر در جهت تدوین طرح درس، اجرا، مشاهده و تحلیل نتایج آن در جهت بهبود یادگیری دانش‌آموزان همکاری و مشارکت می‌نمایند. درس پژوهی یک تمرین توسعه‌ی حرفه‌ای می‌باشد که معلمان در آن تشریک مساعی و همکاری می‌کنند تا یک طرح درسی را تهیه و اجرا نموده و درس را به منظور جمع‌آوری داده‌های مربوط به یادگیری دانش‌آموزان مشاهده نموده و این مشاهدات را در جهت بهبود و اصلاح درس خود به کار گیرند. این فرایندی است که دبیران در آن درگیر می‌شوند تا چیزهای بیشتری در مورد تکالیف یادگیری موثر بیاموزند که منتج به پیامدهای یادگیری بهبود یافته برای دانش‌آموزان می‌شود (استیپانک، اپل، لیونگ، تورنرمانگان، میتشل، ۱۳۸۹، ترجمه‌ی ساکی و مدنی، ۱۱).

درس پژوهی الگویی برای بهسازی توانایی حرفه‌ای معلمان و روشی برای تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه است و به معلمان فرصت می‌دهد تا روابط خود را با یکدیگر و با دانش‌آموزان بهبود بخشند و به همکاری با پژوهشگران آموزشی برای حمایت سیستماتیک از تفکر انتقادی، بازبینی و بازاندیشی در اندیشه و عمل آموزشی تشویق شوند (سرکار آرانی، ۱۳۸۹، ۵۶). این مدل پژوهش در کلاس درس عملاً بر چرخه‌ی یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی شامل مراحل پنجگانه (تبیین مساله، طراحی، عمل، بازاندیشی و یادگیری) استوار است. ابتدا معلمان مسائل آموزشی مدرسه را بررسی می‌کنند و پرسش‌های پژوهش در کلاس درس را تبیین می‌کنند. سپس طرحی برای انجام دادن پژوهش مشارکتی خود پیشنهاد می‌کنند. آنگاه آن را به اجرا می‌گذارند. سپس به ارزیابی و بازبینی فرایند عمل انجام شده می‌پردازند. در این فرایند، یادگیری معلمان از یکدیگر به صورت مشارکتی سازماندهی می‌شود و در عمل، ظرفیت مدارس برای تولید و به کارگیری دانش حرفه‌ای در مدرسه و گسترش امکان تغییر خود پایدار [۱] و مستمر افزایش می‌یابد (همان منبع، ۴۰).

در مطالعه‌ی درس (درس پژوهی)، گروه‌های معلمان به طور منظم به مدت طولانی جلسه تشکیل می‌دهند. (از چند ماه تا یک سال) و روی طراحی، اجرا، ارزشیابی و بهبود یک یا چند پژوهش در کلاس درس کار می‌کنند. مطالعه‌ی درس (درس پژوهی) با استفاده از همه‌ی شاخص‌ها در بین معلمان ژاپنی بسیار محبوب است و ارزش بالایی دارد. این روش رکن اصلی فرایند بهبود مدارس است. منطق مطالعه‌ی درس (درس پژوهی) ساده است: اگر می‌خواهید آموزش را بهبود بخشید اثربخش‌ترین جا برای چنین کاری کلاس درس است (استیگلر و هیبرت، ۱۳۹۰، ترجمه‌ی سرکار آرانی و مقدم، ۱۱۹).

سرکار آرانی، درس پژوهی را به عنوان رویکردی از آموزش ضمن خدمت معلمان در مدرسه مطرح می‌کند که به وسیله‌ی تعامل در چهار حوزه (معلمان با خودشان، معلمان با معلمان، معلمان و دانش‌آموزان و والدین) به بهبود فرایند یاددهی - یادگیری کمک می‌کند (سرکار آرانی و ماتوبا، ۲۰۰۲، به نقل از خاکباز و موسی پور، ۱۳۸۷).

درس پژوهی شکل اولیه ای از رشد حرفه ای معلمان در ژاپن است. هدف آن بهبود مستمر تدریس (آموزش) است به گونه ای که دانش آموزان بتوانند مطالب بیشتری را بیاموزند. تمرکز اولیه ای آن نیز بر نحوه ی تفکر و یادگیری دانش آموزان است. درس پژوهی با سایر اشکال رشد حرفه ای متفاوت است، به این دلیل که پرورش حرفه ای در حین یاددهی و یادگیری (آموزش) صورت می گیرد. تمرکز آن تدریس است، نه معلمان، کارکردن دانش آموزان است، نه کار دانش آموزان. ملاک سنجش در موفقیت درس پژوهی یادگیری معلمان است نه تولید یک درس. تهیه دروس بهتر نتیجه ی جانبی و ثانویه فرایند است، اما نه هدف اولیه ی آن (بختیاری، ۱۳۸۷، ص ۴۷)

مفهوم عملیاتی درس پژوهی: گروهی از معلمان موضوعی خاص از برنامه ی درسی را برمی گزینند، آن را به عنوان واحد کار طراحی، اجرا و ارزشیابی می کنند و از محصول آن در تدریس بهتر استفاده می برند. یکی از اعضاء برنامه را اجرا و دیگران در جهت نیل به الگویی مشترک آن را نقد و اصلاح می کنند.

آنچه امروزه بدان بسیار توجه می شود و جزء خط مشی و اصول آموزش و پرورش و نیز دانشگاه فرهنگیان به شمار می آید پرورش معلم فکور و پژوهنده در امر تدریس و تولید دانش بومی است؛ چراکه آموزش و پرورش امروز به سمت بومی شدن پیش می رود و این امر معلمان را مستلزم می نماید که به سمتی حرکت کنند که در ضمن آن، آنچه سند تحول بنیادین و همچنین نیازهای نسل جدید آموزش و پرورش و نظام آموزشی ایران است تحقق یابد. از این رو درس پژوهی که امتحان خود را در کشورهای پیشرفته از نظر آموزش پس داده است برگزیده شده و ما در این پژوهش برآنیم تا با ارائه ی مدل بومی برای درس پژوهی، گامی در جهت تحقق انتظارات مطرح شده در سند تحول بنیادین و نیز برنامه و سند چشم انداز توسعه گام برداریم.

درس پژوهی را به شکل و رویه ی کنونی عمدتاً منتسب به معلمان ژاپنی می دانند، گرچه روش هایی مشابه آن در سایر نظام های نیز گزارش شده است اما سابقه ی آن در ژاپن به قبل از سال ۱۹۰۰ میلادی برمی گردد (فرناندز، ۲۰۰۸). اگرچه آموزش ضمن خدمت معلمان در مدرسه از اوایل دهه ی ۱۹۶۰ میلادی مطرح بوده است اما اندیشه تلفیق آن با درس پژوهی در اواسط دهه ی ۱۹۶۰ میلادی گزارش شده است. این تلاش های مردمی، ده سال بعد توسط سیاست گذاران آموزشی ژاپن مورد توجه قرار گرفت. با وجود حمایت و تشویق دولت ژاپن، استفاده از این رویکرد، فعالیتی داوطلبانه تلقی می گردید. چنین پژوهشی که شامل مشاهده ی تدریس یکدیگر است، در حدود سال های ۱۸۷۰ یعنی در شروع سلطنت می جی به معلمان ابتدایی ژاپنی در دانشگاه سکوبا ارائه گردید و در آن معلمان را با روش تدریس به سبک سخنرانی آشنا می کردند، چراکه در دوران قبل از می جی تنها روش تدریس در ژاپن روش تدریس خصوصی (معلم سرخانه) بود و دولت مردان ژاپنی تلاش می کردند تا هرچه سریع تر روش های جدیدی را برای بهبود سبک های تدریس به معلمان خود معرفی کنند. این تلاش ها پس از گذشت بیش از صدسال منجر به توجه به یک شیوه ی ژاپنی برای پژوهش درباره ی تدریس منجر شد. (ساکي، ۱۳۹۲)

پری و لوئیس (۲۰۰۹)، بیان می کنند که درس پژوهی الگوی ژاپنی پرورش حرفه ای معلمان در مدرسه است و در عمل به گسترش فرهنگ یادگیری در مدرسه یاری می رساند، و محیطی را فراهم می سازد تا معلمان از یکدیگر بیاموزند، دانش حرفه ای خود را ارتقا دهند، به بازبینی و بازاندیشی در رفتار آموزشی و تربیتی خود بپردازند و بیش از پیش به نیازها و نحوه تعامل با دانش آموزان توجه کنند.

سر کار آرنی در مقاله ای با عنوان درس پژوهی: الگویی برای توانمند سازی بیان می کنند، درس پژوهی الگوی عملی بازبینی مداوم الگوهای ذهنی و بازاندیشی مشارکتی عمل کارگزاران آموزشی و الگویی مؤثر برای بهبود مستمر آموزش در مدرسه محسوب می شود. درس پژوهی به مثابه روش نوین پژوهش در عمل و هسته های کوچک تحول در آموزش، به گسترش پژوهش و تولید دانش حرفه ای در مدرسه کمک می کند. به علاوه بر فرایند یادگیری گروهی و به سازی مستمر (تدوین برنامه، اجرا، بازبینی و بازاندیشی، یادگیری و ترویج یافته ها) مبتنی است و فرصتی برای سهیم شدن کارگزاران آموزشی در تجربه های یکدیگر را فراهم می آورد.

فرایند کیفی، گروهی و مشارکتی طراحی، عمل و بازاندیشی، معلمان را قادر به یادگیری از یک دیگر، بهبود تدریس در عمل و ترویج یادگیری سازمانی میکند. همچنین این فعالیتها به معلمان فرصت میدهد تا توانایی های حرفه ای خود را ارتقا و روابط خود را با دانش آموزان بهبود بخشند. پژوهش های نگارنده در اجرای درس پژوهی در ایران، ژاپن، سنگاپور، مالزی و... نشان میدهد، درس پژوهی معلمان را در انجام وظایف حرفه ای خود توانمندتر می سازد و به افزایش ظرفیت مدارس برای ترویج یادگیری سازمانی از طریق مشارکت معلمان در پرورش حرفه ای خود، تصمیم گیری مشارکتی، تولید دانش حرفه ای اثربخش، تبادل ایده ها و تجربه های فردی و گروهی و بازاندیشی در پیش فرض های ذهنی برای فراهم سازی اجتماع یادگیرنده ای که به طور مستمر به تولید "دانش به سازی" یاری می رساند.

پژوهش های سرکار آرنی نشان می دهد، درس پژوهی به عنوان مدل اثربخش پرورش حرفه ای معلمان در مدرسه، قابلیت تغییر فرهنگ و محیط مدارس را برای ایجاد یادگیری سازمانی را دارد. درس پژوهی به عنوان پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس فرصت های یادگیری را فراهم می آورد تا به کارگزاران آموزشی صرف نظر از موقعیت، پست سازمانی، جنسیت، موضوع درسی که در آن تبحر دارند، سن و سنوات خدمت و ... با یکدیگر به تبادل تجربه آموزشی بپردازند، و با برنامه ریزی گروهی و یادگیری مشارکتی، ترویج بحثهای چند جانبه حرفه ای و بازاندیشی در الگوهای ذهنی و شیوه های عمل روزمره خود، به بهسازی کانون های اساسی تربیت یعنی آموزش و

یادگیری بپردازند و دانش به سازی تولید کنند. این یکی از اثربخش ترین فرایندهای توانمند سازی معلمان برای یاری رساندن به آنها برای یادگیری حین عمل، غلبه بر ترس از تغییر، ترویج خلاقیت و تفکر انتقادی، و به آفتاب افکندن پیش فرض های ذهنی است. با اجرای درس پژوهی، دانش محتوای آموزشی که در برگیرنده ترکیب هنرمندانه دانش پداگوژی با دانش موضوعی برای تدریس مؤثر با در نظر گرفتن شرایط بومی است، به طرز یگانه ای توسعه مییابد. (دیپایپ، ۲۱۰۳).

### پیشینه تحقیق

استانلی هال<sup>۱</sup> (۱۹۰۰) از جمله کسانی است که اواخر قرن نوزدهم میلادی مطالعات خود را در قلمرو و مراحل رشد کودک آغاز کرد و فصل جدیدی را در این زمینه به روی پژوهشگران گشود. او سعی داشت مراحل برای رشد جسمی، عقلی و عاطفی کودکان تعیین کند و تواناییهای آنها را در هر مرحله سنی معلوم بدارد. کار مطالعه مراحل رشد کودک به وسیله کسانی چون جروم برونر<sup>۲</sup> (۱۹۶۶) آمریکایی و ژان پیازه<sup>۳</sup> (۱۹۶۶) روان شناسان نامدار سوئیسی، دنبال شد و نظریه هایی جدید در این زمینه عرضه گردید. (محسن پور، ۱۳۷۷) پژوهش در خصوص تفاوت های فردی و بررسی اثر وراثت و محیط در این تفاوتها، از دیگر زمینه هایی بود که در اواخر قرن نوزدهم مورد توجه پژوهشگران قرار گرفت. فرانسیس گالتن<sup>۴</sup> (۱۸۵۶) از جمله کسانی بود که سعی داشت به مدد مطالعه تبار نواغ، صحت و سقم فرضیه هایی را که قرنها درباره تفاوت های فردی مطرح بود، مورد تحقیق قرار دهد. بعدها بررسی تفاوت های فردی با استفاده از آزمون های هوش به وسیله کسانی چون آلفرد بینه<sup>۵</sup> (۱۹۰۵) و کتل<sup>۶</sup> (۱۹۷۰) و سپس لوئیز ترمن<sup>۷</sup> (۱۹۳۹) و همکارانش دنبال گردید و قلمرو جدید دیگری در عرضه تحقیقات روان شناسی و آموزش و پرورش گشوده شد. (شریفی، ۱۳۷۷).

مسائل مربوط به آموختن و روان شناسی یادگیری، از جمله حیطه هایی بود که اوایل قرن بیستم میلادی مورد توجه افرادی چون ثورندایک<sup>۸</sup> (۱۹۲۴) قرار گرفت و بعدها توجه پژوهشگران دیگری چون اف. بی اسکینر<sup>۸</sup> (۱۹۵۶) را به خود جلب کرد. بالاخره، تحقیق در خصوص وضع مدارس و بررسی مسائلی چون تربیت معلم، مدیریت کلاس، روش های تدریس، ترک تحصیل و مردودی از دیگر محور هایی بود که در اوایل قرن بیستم، به ویژه در کشورهای اروپایی و آمریکایی، توجه مسؤولان آموزشی را به خود جلب نمود. با وقوع دو جنگ جهانی در اروپا و حدوث نابسامانی های فراوان، رکوردی چشم گیر در وضع آموزش و پرورش کشورهای درگیر جنگ ایجاد شد. به تبع چنین وضعی تحقیقات آموزشی نیز عمدتاً توسط دانشگاهها و پژوهشگران علاقه مند دنبال می شد، دچار وقفه گردید. پس از جنگ دوم جهانی و برقراری آرامش در جهان و به دنبال آن پیدایش کشورهای تازه استقلال یافته، کشورهای مختلف به منظور جبران نارسایی های آموزشی، سازمان دهی جدید نظام های آموزشی را وجهه همت خود قرار دادند. در این رهگذر نخست کشورهای غربی و پس کشورهای در حال توسعه توجهی خاص به تحقیقات آموزشی مبذول داشتند. بدین ترتیب، که در وزارتخانه های آموزش و پرورش، مراکز تحقیقاتی گوناگون بنیان نهادند و بدین سان، پژوهش های آموزشی را که تا قبل از آن جنبه فردی داشت و یا در انحصار دانشگاهها بود، نهادینه کردند (محسن پور، ۱۳۷۷).

پژوهش های آموزشی در وزارت آموزش و پرورش ایران پیشینه تاریخی چندان دور و دراز ندارند. به گواهی خزانه رایانه ای (بانک اطلاعاتی علوم تربیتی) کارهای پژوهشی آغازین، پایان نامه های دوره های کارشناسی ارشد در روان شناسی بوده اند که تاریخ چاپ آنها به سال ۱۳۳۹ برمی گردد، و شمار آن ها در هر یک از سال های ۴۳-۱۳۳۹ انگشت شمار بوده است. به استناد به همین خزانه، نخستین کارهای انجام شده در آموزش و پرورش در سال ۱۳۴۳ بوده است. شمار کارهای چاپ شده از سال فوق نسبت به ۱۳۴۴ جهش چشم گیری داشته و از ۸ به ۳۸ سند افزایش پیدا کرده است. میزان سندهای چاپ شد. در سالهای پس از ۱۳۴۴ فراز و نشیب هایی به خود دیده است، به گونه ای که شمار سندهای چاپ شده در سال ۱۳۴۸ همان بوده که در سال ۱۳۶۷ یعنی ۷۸ سند، ولی از سال ۱۳۶۸ با تشکیل شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش و به تبع آن شورای تحقیقات استانها این روند رو به افزایش بوده و به ۱۰۸ سند می رسد و در سال ۱۳۷۲ به ۴۲۰ سند افزایش می یابد و اینک میزان پژوهش های انجام شده در سطح وزارت آموزش و پرورش به بیش از ۳۰۰۰ پژوهش

<sup>1</sup> Stanley Hall

<sup>2</sup> Jerome Broner

<sup>3</sup> Jean Piaget

<sup>4</sup> Francis Galton

<sup>5</sup> Alfred Binet

<sup>6</sup> Cattell

<sup>7</sup> Thorndike

<sup>8</sup> Skinner

می رسد که یکی از پیامدهای پدید آمدن نظام تحقیقاتی در وزارت آموزش و پرورش است. دهه ۶۰، دهه ایجاد نهادهای پژوهشی در وزارت آموزش و پرورش بود و دهه ۷۰ را می توان دهه سامان فعالیت های پژوهشی در این وزارتخانه به شمار آورد. (ساک، ۱۳۷۳).

طرحان (۱۳۸۵) در پژوهش تحت عنوان بررسی محدودیت ها و موانع پژوهشگری دبیران که با روش توصیفی پیمایشی بر روی ۱۵۰ نفر دبیران زن و مرد و به کمک پرسشنامه انجام داد دریافت: پنج عامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، آموزشی، سازمانی و فردی از جمله موانع انجام پژوهش توسط معلمان محسوب می شوند.

علم (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان عوامل موثر بر توسعه پژوهش در تربیت بدنی وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، که با روش توصیفی- پیمایشی و با استفاده از پرسشنامه انجام داد دریافت: از میان عوامل سازمانی و اداری، عامل وجود قوانین و مقررات جامع برای حمایت اصولی و مستمر از پژوهش های انجام شده و از میان عوامل امکاناتی و مالی افزایش میزان حق التحقیق متناسب با حق التدریس در آموزش و پرورش و از میان عوامل حرفه ای و تخصصی عامل آشنایی پژوهشگران تربیت بدنی آموزش و پرورش با چگونگی استفاده از امکانات پژوهشی، اطلاع رسانی و آزمایشگاهی و بالاخره از میان عوامل فردی و اجتماعی، عامل تربیت پژوهشگران ماهر تربیت بدنی در دانشگاه های کشور مؤثرترین عوامل توسعه فعالیت های پژوهشی در تربیت بدنی آموزش و پرورش می باشند.

ادیب منش (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان امکان سنجی اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور دبیرستانهای شهر کرمانشاه که با روش توصیفی- پیمایشی بر روی ۵۰ مدیر و ۳۰۰ معلم انجام داد دریافت حاکی از آن است که گروه های مخاطب دارای دانش کافی، نگرش متوسط و مهارت ناکافی در زمینه اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور میباشند و مدارس متوسطه ی شهر کرمانشاه، برای اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور، از امکانات مناسب برخوردار نیستند.

موسی پیری (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان بررسی مقایسه ای عملکرد آموزشی و تربیتی معلمان شرکت کننده در برنامه معلم پژوهنده با سایر معلمان در سه دوره تحصیلی استان اردبیل از دیدگاه مدیران که با روش علی- مقایسه ای بر روی معلمان شرکت کننده در برنامه معلم پژوهنده به کمک پرسشنامه انجام گرفت دریافت بین عملکرد آموزشی و تربیتی معلمان شرکت کننده در برنامه معلم پژوهنده با سایر معلمان تفاوت معنا داری وجود دارد.

بلاغت (۱۳۹۱) در بررسی برنامه معلم پژوهنده در استان قم و آرایه ی راهکارهای اثر بخش در جهت توسعه ی کیفی و کمی آن، که با روش توصیفی- پیمایشی بر روی ۴۰۰ نفر از معلمان و با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته انجام داد دریافت: معلمان مواردی را به عنوان ضرورت برنامه ی معلم پژوهنده می دانند که مهمترین آن ها عبارتند از: فراهم ساختن زمینهای آگاهی دارند و بیشترین ارتقای دانش، مهارت و امکان باز آموزی معلمان. همچنین یافته ها نشان داده که معلمان از برنامه معلم پژوهنده آگاهی دارند این آگاهی در مورد اهمیت و کاربرد آن است همچنین نشان داد برنامه معلم پژوهنده دارای نقاط ضعفی است که مهمترین آنها عبارتند از عدم وجود شبکه اطلاع رسانی در آموزش و پرورش. وی نقاط قوت اقدام پژوهی را توجه بیشتر به مسایل آموزشی و تربیتی در کلاس درس و مدرسه و توسط معلمان و تلاش در راستای رفع آنها.

حیدری سورشجانی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان ضرورت و امکان پذیری درس پژوهی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی که با روش توصیفی پیمایشی بر روی ۲۷۶ نفر از معلمان به کمک پرسشنامه انجام داد دریافت: همه معلمان نمونه مورد بررسی درس پژوهی را گذرانده اند. اجرای درس پژوهی مستقل از جنسیت بوده و معلمان با سابقه ی کار بالاتر از درس پژوهی بیشتر استفاده می کنند.

مرایت<sup>۹</sup> (۲۰۰۳) در پژوهشی به منظور کاربرد تحقیق توسط معلمان و هم به عنوان استراتژی یادگیری حرفه ای آنان دریافت: مدارس و فرهنگ های آنان دارای پیچیدگی هایی هستند اما پژوهش معلمان پتانسیل لازم جهت تغییر فرهنگ مدارس را داراست. همچنین روابط حرفه ای و اجتماعی میان معلمان و دانشگاهیان که بر اساس ساختارها و فرآیندهای موجود شکل می گیرد، امری مهم و اساسی است و اگر پژوهش ادامه پیدا کند، این روابط نیز تغییر و تکامل پیدا می کنند.

ریچی<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۶) در تحقیق با عنوان پژوهش معلم به عنوان یک عادت فکری، دریافت: بیشتر معلمان در ابتدا به تحقیق بر اساس علاقه ی شخصی و یا کار درسی که بر ارتباط بین تدریس و پژوهش معلم تاکید دارد، دست می زنند. برای آغاز تداوم پژوهش های معلمان استفاده از ملاقات های گروهی مداوم یا یک محقق حرفه ای که با آرایه ی مدل ها و راهنمایی، کار را تسهیل می کند بسیار موثر است. استفاده ی مستمر از فرآیند تحقیق معلما منجر به توسعه ی توانایی هایی از قبیل تفکر انتقادی، مساله یابی، کاربست پژوهش سیستماتیک و اشتیاق برای بهبود فرآیند تدریس و یادگیری می شود. توسعه ی تجارب حرفه ای و تغییر از طریق فرآیند تحقیق، مربیان را برای خلق دانش درباره ی تدریس و یادگیری، همانند استفاده از دانش نیرومند می کند. جلب و ماندگار کردن معلمان در فرآیند تحقیق نیازمند انتقال از فرهنگ معلم غیر فعال به سمت معلم مشغول در کار گروهی است.

<sup>9</sup> Merritt

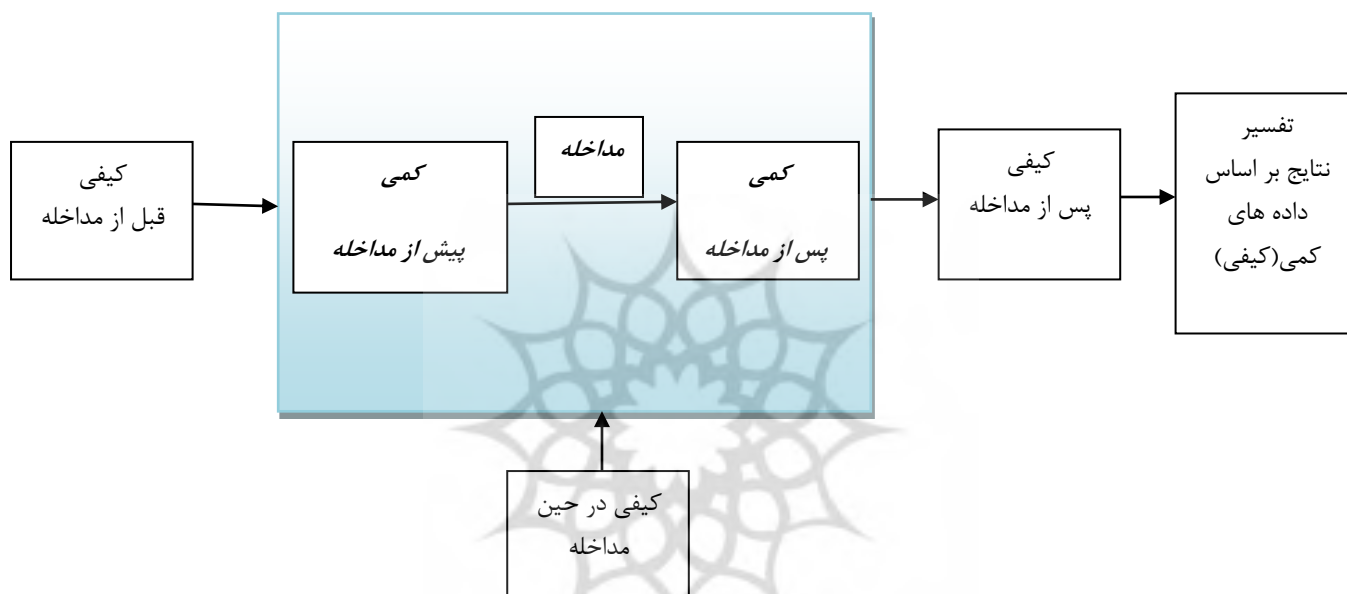
<sup>10</sup> Ritchie

سرکار آرانی در مقاله ی درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس: مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما به بررسی نقش درس پژوهی در بهسازی آموزش به ویژه نحوه طراحی و سازماندهی گفتمان ریاضی در کلاس درس می پردازد. سرکار آرانی برای بررسی آنچه معلمان ایرانی از درس پژوهی ژاپنی یاد می گیرند، پژوهشی را در مدارس ابتدایی تهران در سال ۱۳۸۰ انجام داد. معلمان شرکت کننده در این جلسات علاقه ی زیادی به انجام یک تجربه از درس پژوهی داشتند. آنان این اطلاعات را به معلمان مدارس دیگر و والدین دانش آموزان نیز منتقل کردند. نتیجه هنگامی ظاهر شد که از سال ۱۳۸۳ تعداد قابل توجهی از والدین دانش آموزان به دیدار از کلاسهای درس پرداختند. نتیجه مقدماتی ورود درس پژوهی به عرصه آموزش ایران، نگرش جدیدی بود که در زمینه توسعه حرفه ای معلمان، در تئوری و عمل بدست آمد. سرکار آرانی ضمن بیان چالشهای اجرای این طرح در ایران به لزوم بومی سازی این روش بسیار تأکید می کند. وی معتقد است: مدارس ایرانی نیز درس پژوهی را یک رویکرد مستمر بهبود تدریس در کلاس درس می دانند. به نظرمی رسد که پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس، بستر مناسبی برای درس پژوهی فراهم می آورد. درس پژوهی فرصتی برای معلمان ایرانی فراهم آورد تا با یکدیگر گفتگو کنند، از تجربه های خود و دیگران بیاموزند. و به بهبود آموزش به طور مشارکتی کمک کنند؛ فضای روانی بهتری برای کار در مدرسه فراهم آوردند و شوق یادگیری را در خود به وجود آورند. وی معتقد است که این روشی است که معلمان سراسر دنیا به آن پاسخی مثبت خواهند داد (بختیاری، ۱۳۸۷).

ارائه دهنده	مدل
فرناندز (۲۰۰۴)	طراحی گروهی طرح درس تدریس در کلاس بحث کردن و منعکس کردن آن در تدریس اصلاح طرح برای تدریس تدریس درس بازنگری شده یا اصلاح شده انتشار تفکر طرح درس اصلاح شده
فوجی (۲۰۱۴)	تعیین هدف برنامه ریزی درسی تحقیق درسی بحث پس از درس باز خورد
ناجارات (۲۰۱۲)	تعیین کردن مساله برنامه ریزی درسی تدریس درس ارزیابی درس و بازتاب دادن اثرات آن تجدیدنظر و اصلاح درس
لوئیس (۲۰۱۱)	مطالعه برنامه درسی و اهداف آن نقشه هدایت درس پژوهی منعکس کردن
Inprasitha (۲۰۱۰)	طراحی گروهی مشاهده گروهی باز خورد گروهی در تمرین و تدریس



در این پژوهش برای تدوین و اجرای چارچوب پیاده سازی الگوی درس پژوهی در آموزش و پرورش، از روش پژوهش ترکیبی<sup>۱۱</sup> استفاده می شود. منطق استفاده از طرح ترکیبی در پژوهش حاضر این است که با توجه به اهداف، سئوالات و متغیرهای تحقیق، استفاده از پژوهش کیفی یا کمی صرف، نمی تواند پاسخگوی سئوالات پژوهش باشد لذا از طرح تحقیق ترکیبی استفاده می شود. از سوی دیگر، طرح ترکیبی مدل های متفاوتی دارد که در این پژوهش با توجه به اهداف و سئوالات از طرح ترکیبی آشیانه ای مدل آزمایشی<sup>۱۲</sup> به عنوان مناسب ترین طرح تحقیق استفاده می شود. منطق استفاده از طرح ترکیبی آشیانه ای در پژوهش حاضر این است که مشخص شود چه تغییراتی در تجربه های فراگیران در پیش، حین و پس از مداخله صورت می گیرد. لذا در این مدل آزمایشی آشیانه ای ابتدا پیش از ورود به بخش کمی، تجارب اولیه فراگیران کشف شده و سپس پیش از مداخله در بخش کمی برای مقایسه اطلاعات دو گروه آزمایش و گواه در دوره های منتخب اجرا می گردد. بعد از اعمال متغیر مستقل و در حین اجرا، مجددا تجارب حاضر فراگیران کشف شده و سپس پس از مداخله برای مقایسه اطلاعات نهایی دو گروه در دوره های منتخب صورت می گیرد و سپس تجارب نهایی فراگیران در خصوص ارائه الگوی درس پژوهی کشف می گردد. در نهایت بر اساس نتایج کمی و کیفیت، بحث و نتیجه گیری صورت خواهد گرفت.



روش پژوهش در سه مرحله مربوط به بخش کیفی شامل استخراج تجارب یادگیرندگان در حین و پس از اجرای دوره ی آزمایشی پیش از شروع آزمایش، در هنگام آزمایش و پس از آزمایش از نوع پدیدارشناسی و روش پژوهش در بخش کمی از نوع طرح های نیمه آزمایشی پیش از مداخله-پس از مداخله با گروه گواه می باشد. جامعه آماری، مشارکت کنندگان و روش انتخاب آنها: جامعه آماری پژوهش حاضر در بخش کمی و کیفی شامل دانش آموزان آموزشگاه انبیا ناحیه ۱ شهرکرد می باشد که با رویکرد نمونه گیری هدفمند فراگیران دو کلاس که به شیوه تعیین تصادفی در دو گروه آزمایش و گروه گواه قرار می گیرند و همین دو گروه در سه مرحله کیفی به عنوان مشارکت کنندگان خواهند بود.

### ابزار پژوهش

ابزار پژوهش برای استخراج تجارب فراگیران مصاحبه نیمه ساختار یافته عمیق و برای سنجش میزان اطلاعات اولیه درپیش از مداخله و میزان موفقیت آنان پس از اعمال متغیر مستقل (الگوی درس پژوهی) از مزمون خواهد بود.

<sup>11</sup>. Mixed method

<sup>12</sup>. Embedded mixed method Dsign-Exprimental model

### اعتبار یابی داده ها

در بخش کمی برای محاسبه روایی آزمون از تحلیل گویه و برای محاسبه پایایی آن از ضریب الفای کرونباخ استفاده شد. اعتبار داده های کیفی حاصل از تجارب فراگیران در قبل، حین و بعد از اجرای آموزش نیز از طریق دو تکنیک الف : قابل قبول و معتبر بودن<sup>۱۳</sup> و ب: قابل اعتماد بودن<sup>۱۴</sup> با استفاده از همسو سازی داده ها استفاده شد.

### روش اجرا

به نظر می رسد بر مبنای اهداف پژوهش، مراحل زیر در پژوهش طی شود:

ضمن بررسی ادبیات پژوهش و دست یابی به مولفه های الگوی درس پژوهی، در گروه آزمایشی دوره اجرا می شود، در مقابل در گروه گواه، فرایند آموزش به همان شیوه سنتی اجرا گردد. قبل از مداخله (اجرای الگوی درس پژوهی) تجارب فراگیران از درس پژوهی، و سپس پیش آزمون در بخش کمی برای مقایسه اطلاعات دو گروه آزمایش و گواه در الگوهای منتخب گرفته می شود. بعد از اعمال متغیر مستقل و به عبارت دیگر اجرای آموزش با الگوی توصیفی، در حین اجرا، مجدداً تجارب فراگیران کشف شده و سپس پس از اتمام مداخله (اجرای آموزش با دو رویکرد توصیفی و سنتی) پس آزمون برای مقایسه اطلاعات نهایی دو گروه صورت می گیرد و همچنین تجارب نهایی فراگیران در خصوص فرایند یاددهی - یادگیری به شیوه توصیفی و سنتی پس از اتمام دوره استخراج می گردد. پس از جمع آوری داده های کمی و کیفی، نتایج از ترکیب داده های کمی و کیفی حاصل خواهد شد.

در بخش کیفی مربوط به مطالعه تجارب یادگیرندگان در قبل، حین و بعد از اجرای دوره، از تحلیل مضمون و برای میزان موفقیت دوره آموزشی با رویکرد توصیفی، از آزمون تحلیل واریانس استفاده گردید.



<sup>13</sup>. Credibility

<sup>14</sup>. Dependability

### جمع بندی و نتیجه گیری

برای تحلیل در بخش کیفی از تحلیل مضمون استفاده گردید که در تحلیل مضمون موارد زیر صورت پذیرفت:

تحلیل مضمون، روشی برای شناسایی، تحلیل و گزارش مضامین در داخل داده هاست که حداقل این روش می تواند مجموعه داده ها را به تفصیل سازماندهی و توصیف نماید. با این وجود، اکثر اوقات از این هدف فراتر می رود و جنبه های مختلف موضوع پژوهش را تفسیر می نماید (براون و کلارک ۲۰۰۶). تحلیل مضمون دارای مراحل است که الزاما مراحل آن یک فرایند خطی نبوده و بیشتر حالت بازگشتی دارد که مستلزم حرکت هایی رو به عقب و جلو در سرتاسر مراحل تحلیل می باشد. همچنین با توجه به آنکه عمده مضامین استخراج شده در بخش مبانی و اصول مبتنی بر اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش می باشند، در نتیجه رویکرد تحلیل کیفی پژوهش حاضر تحت عنوان "تحلیل مضمون تعدیل شده مبتنی بر تحلیل اسناد تحول بر اساس رویکردهای سه گانه مفهوم شناختی، روش شناختی، ساختاری برنامه درسی" معرفی می شود که مراحل آن عبارتند از:

۱. مرور و بررسی منابع پژوهش؛ در این مرحله بر اساس مصاحبه های فراگیران و سایر منابع مرتبط ذهنیت اولیه از کلیت موضوع برای پژوهشگر شکل گرفت و طبق نظر خبرگان، اساتید و کارشناسان، منابع قابل استناد و مرتبط در فرایند تحلیل کیفی لحاظ گردیده اند.
  ۲. استنباط مفاهیم و پیام های مرتبط از تفسیر متون برگزیده؛ در این مرحله به منظور کدگذاری تمامی مفاهیم مرتبط با موضوع پژوهش به منظور سهولت بازیابی و پردازش اطلاعات، ایجاد مضامین فرعی و اصلی صورت گرفت، و در نهایت ترسیم نقشه مضمون پژوهش وارد نرم افزار QSR NVIVO گردید. پس از اتمام کدگذاری داده ها و مقابله اولیه آنها، فهرستی از داده های مختلفی که در میان مجموعه داده ها شناسایی شده تهیه گردید
  ۳. تبدیل پیامهای تفسیری به مضامین اصلی و فرعی؛ در گام سوم با مرور و تدبیر در پیام های استخراج شده در گام قبل توأم با مورد توجه قرار دادن موضوع پژوهش، پیامها خلاصه گردیدند و ضمن یکسان سازی مجموعه مضامین مشابه، همگونی مفاهیم مستخرج متناسب افزایش یافت و امکان شناسایی مضامین مرتبط و همگون فراهم گردید.
  ۴. اختصاص عناوین مفهومی به مضامین اصلی و فرعی؛ مرحله مهم بعدی فرایند کدگذاری تخصیص عناوین برای هر یک از مفاهیم می باشد. این مرحله که با طی جریان رفت و برگشتی بین مفاهیم استنباطی و متون مرتبط به آنها صورت پذیرفت، سرانجام منجر به تشکیل ۳۳ مضمون اصلی و فرعی گردید. این فرآیند حاصل مقایسه مستمر مضامین و جریان رفت و برگشتی متعدد بین آنها بود که حداقل هر یک از مضامین هفت مرتبه مورد بررسی قرار گرفت.
  ۵. ثبت یادداشت ها؛ در جریان کدگذاری مضامین یادداشت های نظری و قضایی که بیانگر ارتباط بین مضامین اصلی با یکدیگر (به منظور ایجاد ارکان اصلی و فرعی الگو پژوهش)، ارتباط بین مضامین فرعی با یکدیگر (به منظور ایجاد مضامین اصلی) و ارتباط بین مضامین اصلی و فرعی (به منظور ایجاد ارتباط سلسله مراتبی عناصر مضامین) بودند، ثبت گردید.
  ۶. بهبود عناوین و محتوای مضامین اصلی و فرعی؛ به منظور بهبود، تکمیل و اصلاح مضامین اصلی و فرعی و مفاهیم مرتبط (اعتبارسنجی کیفی مبتنی بر اجماع)، ضمن استفاده از فن دلفی (۳ مرتبه) نظرات برخی از اساتید و صاحب نظران به ویژه در زمینه میزان توافق و افتراق بین مضامین شناسایی شده، اعمال گردید.
  ۷. ارائه الگوی مفهومی؛ مضامین اصلی و فرعی در قالب ۳ رویکرد اصلی طبقه بندی گردید. لذا نقشه مفهومی نهایی پژوهش رباتوجه به تشابهات و تفاوت های بین مضامین فرعی می باشد که در کل نشان دهنده عدم ارتباط منطقی بین الگوی درس پژوهی و درک فراگیران، رضایت مندی و... می باشد
- برای بررسی میزان تفاوت در پیاده سازی الگوی درس پژوهی در پایه های مختلف از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است.

جدول (۱). تعداد، میانگین و انحراف معیار در پایه های مختلف

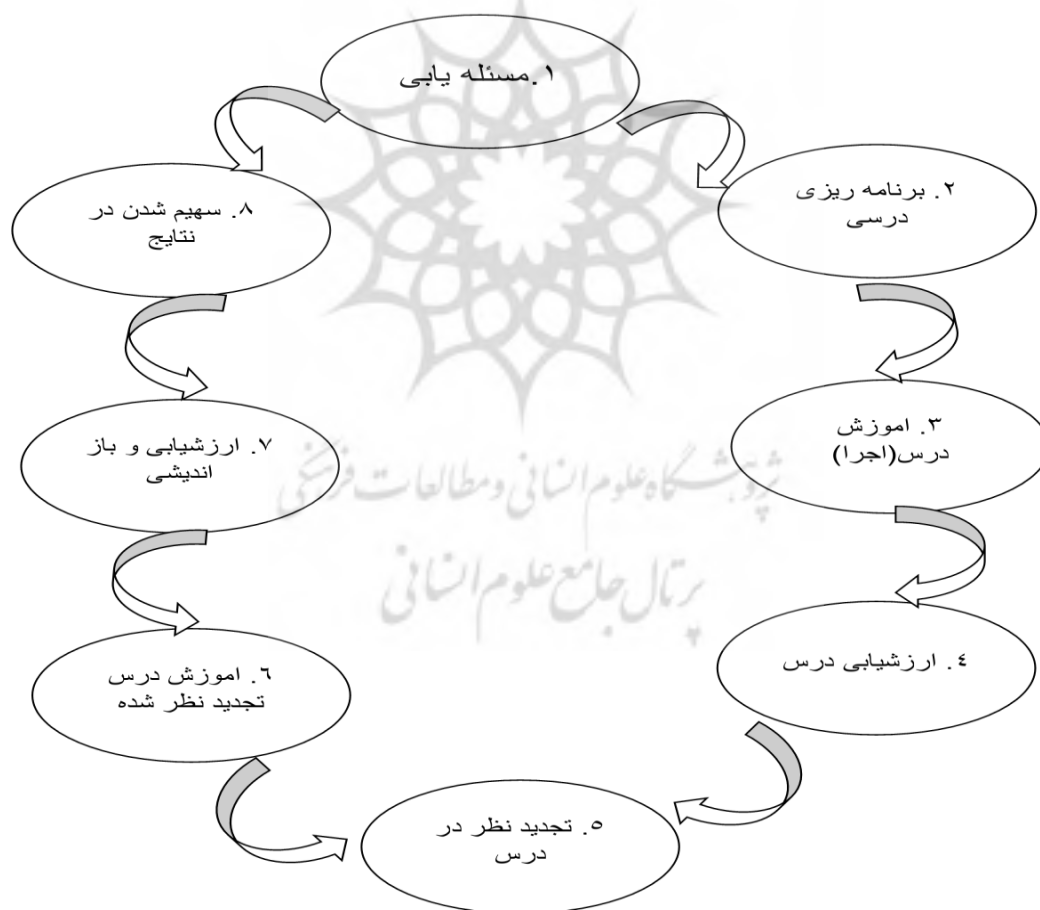
متغیر (پایه تحصیلی)	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پنجم	۳۴	۱۴.۱۲	۴.۱۱۸
ششم	۲۵	۱۶.۲۲	۴.۲۴۳
جمع	۵۹	۱۵.۱۷	۴.۸۲۲

جدول (۴-۲)، آزمون تحلیل واریانس در پایه‌های مختلف

نتیجه آزمون	سطح معناداری	توان آزمون	میانگین مجذور	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر	
						ارائه الگوی درس پژوهی در پایه های مختلف	درون گروهی
تفاوت وجود دارد	۰.۰۴۴	۳.۲۱۴	۷۲.۰۵۵	۲	۱۴۴.۱۰۹	درون گروهی	ارائه الگوی درس پژوهی در پایه های مختلف
			۲۲.۴۲۲	۱۱۸	۲۶۴۵.۷۷۵	برون گروهی	
				۱۲۰	۲۷۸۹.۸۸۴	مجموع	

داده‌های جدول (۱)، تعداد، میانگین و انحراف معیار متغیرها و داده‌های جدول (۲-۴)، نتایج آزمون تحلیل واریانس را برای میزان فهم مشترک دانش آموزان از ارائه الگوی درس پژوهی در پایه‌های مختلف را نشان می‌دهد. داده‌های آمار توصیفی در جدول (۱)، حاکی از آن است که، بیشترین میانگین در پایه ششم و کمترین میانگین برای یادگیری در پایه پنجم دیده می‌شود. داده‌های آمار استنباطی و نتایج آزمون تحلیل واریانس در جدول (۲)، حاکی از آن است که بین فهم مشترک ارائه الگوی درس پژوهی در پایه‌های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد.  $p = 0/05$  بنابراین فرضیه صفر رد می‌گردد. (با فرضیه تحقیق تأیید می‌گردد).

## مدل مفهومی



## بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته های حاصل از پژوهش به این نتیجه رسیدیم در بخش کیفی با توجه به تحلیل مضمون مصاحبه های صورت گرفته دانش آموزان بیشترین تمایلشان به استفاده الگوی تلفیقی از درس پژوهی با توجه به فهم مشترکشان از این الگو می باشد و همچنین یافته های حاصل از آزمون تحلیل واریانس در بخش کمی نیز موید این امر می باشد به همین خاطر مباحثی نظیر زمان درس پژوهی، روش درس پژوهی، سیستم نمره گذاری (۱ تا ۶)، گزارش به خانه، تکرار پایه، دروس اجباری و اختیاری، امتحان هماهنگ، نمره مستمر و... اشاره کرد (قلتاش و همکاران، ۱۳۹۴).

برانگیختن و علاقه مند ساختن دانش آموزان به درس در سایه رویکرد نظام مندر برنامه درسی و مراحل متوالی از جمله درس پژوهی است. هدف درس پژوهی خدمت به آموزش است نه در کمین نشستن برای غافلگیر کردن دانش آموز و محک زدن او با معیار آنچه نمیداند. از سوی دیگر آگاهی معلم و دانش آموز از موثر بودن فعالیت ها و کوشش های آموزشی و یادگیری مشوقی برای تداوم فعالیت های یاددهی-یادگیری آنان به شمار می آید. بنابراین صرف نتایج درس پژوهی به صورت کمی (۲۰ تا ۲۰۰) و کیفی نمیتواند هدف های بالای درس پژوهی پیشرفت تحصیلی را پوشش دهد. بنابراین می توان از مدل مفهومی و الگوی تلفیقی درس پژوهی به عنوان مدل درس پژوهی استفاده کرد. به کارگیری درس پژوهی، برای بازسازی مدارس به عنوان سازمان های یادگیرنده، به توسعه ی فرهنگ حرفه ای نوینی در مدرسه-یاری می دهد. فعالیت های مشارکتی، سهیم شدن در تجربه های یکدیگر، ترویج تصمیم گیری مشارکتی، آموختن از یکدیگر، ترویج تفکر انتقادی، غلبه بر ترس از یادگیری و "هراس از اصلاح"، به سازی رهبری آموزشی، طراحی و اجرای طرح درس-های نوآورانه برای ترویج آموختن برای زیستن، تامل در اندیشه و نیاز دانش-آموزان و مشاهده ی و ثبت دقیق داده های مربوط به پژوهش در کلاس درس برای به سازی سبک های آموزش و یادگیری، مهم ترین عناصر فرهنگ حرفه ای تازه است.

راهبردها ترویج درس پژوهی به گسترش این ایده یاری می رساند که آموزش امری فرهنگی است و توانمند سازی معلمان در فرایند تغییر تدریجی سناریوهای آموزشی محقق می شود. این راهبرد همگان را برای یادگیری از یکدیگر تشویق می کند و تغییرات مداوم، خود-پایداری و یادگیری-محور را در مدرسه و کلاس درس بنیاد می نهد. در این شرایط بیشتر معلمان به تدریج این احساس را پیدا می کنند که برای یادگیری به مدرسه می آیند و این پیش فرض رایج را که "وقتی من آموزش می دهم، دانش آموزانم یاد می گیرند" بازبینی می کنند و به تدریج به این بینش تازه می رسد که "وقتی من یاد می گیرم، دانش آموزانم یاد می گیرند."

معلمان همواره برای توانمند سازی بیشتر خود، راهنمایی موثر دانش آموزان و به سازی آموزش و یادگیری گامی به پیش می نهند، اگر الگویی اثربخش برای تحول در سناریوهای آموزش پیدا کنند. نگارنده از آنها دعوت می کند درس پژوهی را به مثابه الگویی اثربخش در عمل بیازمایند. برای شروع درهای کلاس درس خود را به تدریج به روی همکاران بکشایند، آنها را به مشاهده فرایند تدریس خود دعوت کنند، پس از تدریس با آنها در باره کلاس درس و روش تدریس خود گفت و گو کنند، و در تجربه های یکدیگر برای به سازی 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 کنند. به این ترتیب همه ما در چرخه یادگیری (تبیین مسأله، طراحی، عمل، بازاندیشی، و یادگیری) فعالی قرار می گیریم که به به سازی سناریوهای آموزشی کمک می کند و همه ما را به توانمندی های بیشتر و چشم اندازهای روشن تری می رساند. در کل الگوی درس پژوهی طبق نظر معلمان از وضعیت خوبی برخوردار نیست و الگوی تلفیقی ارائه شده می تواند بسیاری از مشکلات اجرایی درس پژوهی و تدریس را برطرف نماید.

## پیشنهادات

برگزاری دوره های آموزشی توانمند سازی نیروی انسانی با هدف ارتقاء نگرش آنها نسبت به شیوه های سنتی/توصیفی بازبینی محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی با توجه به الگوهای جدید درس پژوهی زمینه مشارکت بیشتر اولیا/دانش آموزان را در فرایند درس پژوهی فراهم کنیم.

## منابع و مراجع

- [۱] استیگلر، جمیز و هیبرت جیمز؛ شکاف آموزشی، (۱۳۸۳)، ترجمه دکتر محمد رضا سرکارآرانی و علی رضا مقدم، انتشارت مدرسه.
- [۲] امام جمعه، سید محمد رضا و سعیدی رضوانی، محمود: پژوهش حین عمل رویکردی نو در آموزش ضمن خدمت (۱۳۸۲)، فصلنامه تعلیم و تربیت، زمستان ۸۱، شماره ۱.
- [۳] بازرگان، عباس: اقدام پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت، (۱۳۷۲) فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳ و ۴.
- [۴] ساکی رضا: اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس، (۱۳۸۳) پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- [۵] گویا، زهرا: تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش (۱۳۸۳)، اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- [۶] گویا، زهرا: تحقیق عمل آموزشی و اهمیت نقش معلم به عنوان محقق پژوهش در آموزش، (۱۳۷۷)، مجموعه مقاله‌ها، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- [۷] ظهوری زنگنه و زهرا گویا: اقدام پژوهی و کاربرد آن در ارتقای کیفیت آموزش عالی، ۱۳۷۶، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- [۸] مردیت گال و همکاران: روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی (۱۳۸۳) ترجمه دکتر احمد رضا نصر و همکاران.
- [۹] مهر محمدی، محمود: جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش و پرورش، (۱۳۷۹) پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- [۱۰] نویدی، احد: بحث اجمالی درباره ماهیت، اهداف، کیفیت و روایی، اقدام پژوهی (۱۳۸۲)، پژوهشنامه آموزشی، ویژه نامه شماره ۱۳
- [۱۱] مک نیف، جین، لوماکس، پاملا، وایتهد، جک: اقدام پژوهی، طراحی، اجرا و ارزشیابی، (۱۳۸۲) ترجمه دکتر محمد رضا آهنچیان، انتشارات رشد.
- [12] Condiffe, ellene, Shulman Lee: Issues in Education Research, Jossey Bass Inc, 1999.
- [13] Gay, L.R: Educational Research, 1991, Macmilan
- [14] Reason, Petey: Choice and quality in action Research Practice ,www. Both.ac.uk.
- [15] Snow Cathrine ,<http://www.gse.harvard.edu/>