

گونه‌شناسی ادراک معلمان نمونه ابتدایی از تدریس: یک مطالعه پدیدارنگارانه

Typology of the Elementary Exemplary Teachers' Perceptions of Teaching: A Phenomenographic Study

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۹/۱۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۱/۱۸

H. Chaharbashlo (Ph.D) M. Aliasgari (Ph.D)
Kh. Gholami (Ph.D) N. Mousapour (Ph.D)

حسین چهارباشلو^۱ مجید علی عسگری^۲
خلیل غلامی^۳ نعمت‌الله موسی‌پور^۴

Abstract: The main purpose of this research is to examine the typology of the elementary exemplary teachers' perceptions of the concept of teaching from the perspective of practical knowledge discourse. To this aim, the qualitative research approach and phenomenography research method were used. As the sample, eleven elementary teachers from all grades in Sari (Iran) were selected using criterion type purposeful sampling with maximum diversity. And the research data were collected through field notes, semi-structured interviews, and stimulated recall interviews during the academic year until data saturation was reached. The content analysis was used for data analysis at 5 levels. The findings showed that the participants adopted three content-oriented, critical-community-based, and learner-centered orientations to teaching. Among these orientations, the learner-centered orientation is a more desirable approach in terms of the concept of teaching in actual teaching practice. Also, it was concluded that the realization of teaching-learning strategies of the national curriculum document is subject to changing teachers' perceptions of teaching and reforming the culture of instruction and the social expectations of teachers.

Keywords: practical knowledge, perception of teaching, teaching orientations, elementary teachers, phenomenography method

چکیده: هدف اصلی این مقاله، گونه‌شناسی ادراک معلمان نمونه ابتدایی از تدریس از منظر گفتمان دانش عملی است. در این راستا، از رویکرد کیفی و روش پژوهش پدیدارنگاری استفاده شد. ۱۱ معلم نمونه ابتدایی از تمام پایه‌ها از سطح شهرستان ساری به روش نمونه‌گیری هدفمند، از نوع ملاکی با حداکثر تنوع با رعایت اصل اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از طریق یادداشت‌های میدانی، مصاحبه نیمه‌ساختارمند و مصاحبه بازسازی شده در طول یکسال تحصیلی گردآوری شد. برای تحلیل داده‌ها، از رویکرد تحلیل محتوا در پنج سطح استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد معلمان مورد مطالعه، سه رویکرد محتوامحوری، انتقادی-جامعه محوری و یادگیرنده-محوری نسبت به مفهوم تدریس دارند. از بین رویکردها، رویکرد یادگیرنده محوری، رویکردی جامع‌تری از مفهوم تدریس می‌باشد. همچنین، تحقق راهبردهای یاددهی-یادگیری سند برنامه درسی ملی در گرو تغییر وضعیت ادراک معلمان از تدریس، اصلاح فرهنگ آموزش و انتظارات اجتماعی از معلمان است.

کلیدواژه‌ها: دانش عملی، ادراک از تدریس، رویکردهای تدریس، معلمان ابتدایی، روش پدیدارنگاری.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، (نویسنده مسئول)

Hossein.charbashlu@gmail.com

aliasgari2002@yahoo.com

Khalil.gholami@gmail.com

n.mousapour@hormozgan.ac.ir

۲. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان

۴. استاد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس

مقدمه

فهم معلمان از مفهوم تدریس و ماهیت آن، عامل مهمی در بهبود یادگیری دانش‌آموزان تلقی می‌شود (چو، ۲۰۰۸). مطالعه در زمینه تدریس از چشم‌اندازهای گوناگونی صورت گرفته است. هدف اصلی همه آنها، کسب بینش درست از مفهوم تدریس (خوب) می‌باشد (می‌یر، فارلویپ و بی‌جاد، ۲۰۱۰). به طور معمول، در زمینه ادراک معلمان از تدریس، سه گفتمان تا قبل از مطرح شدن گفتمان دانش عملی حاکم بود: گفتمان تدریس اثربخش، گفتمان معلم متخصص و گفتمان دانش پایه برای تدریس (دی واریس و بی‌جاد، ۱۹۹۹).

در گفتمان تدریس اثربخش، مفهوم تدریس، غالباً از منظر رویکرد فرایند-محصولی بررسی می‌شد. در این رویکرد، رابطه رفتار معلمان بر یادگیری دانش‌آموزان به دقت مورد مطالعه قرار می‌گرفت و به دنبال شناسایی و تعریف مهارت‌های جهانشمول از تدریس بودند (غلامی، ۱۳۹۲). پژوهش‌های بروفی و گود (۱۹۸۶) و گیج (۱۹۷۸) آثار برجسته این گفتمان در نظر گرفته می‌شوند. به طور کل، پژوهش درباره تدریس در این گفتمان، به دلیل بی‌توجهی به بافت تدریس و نقطه نظرات معلمان مورد نقد اساسی قرار گرفت (غلامی، ۲۰۰۹؛ دی واریس و بی‌جاد، ۱۹۹۹).

از منظر گفتمان معلم متخصص، تدریس خوب ارتباط تنگاتنگی با متخصص شدن معلمان دارد؛ زیرا تصور می‌شود معلمان متخصص افرادی هستند که می‌توانند کارها را به خوبی انجام دهند. از این‌رو، مقایسه تدریس بین معلمان متخصص و تازه کار از موضوعات مورد علاقه این گفتمان است. این نسل از پژوهش‌ها را می‌توان در کارهای برومی (۱۹۹۲) و گلیزر و چی (۱۹۸۸) مشاهده کرد. برخی از محدودیت‌های این نوع مطالعات، این است که همه معلمان متخصص، معلمان باتجربه به لحاظ سنوات تدریس می‌باشند. از این‌رو، این تعریف نمی‌تواند معیار خوبی در شناسایی معلمان متخصص باشد. افزون بر این، بیشتر مطالعات این حوزه به جریان واقعی زندگی کلاس درس توجهی ندارند و عمدتاً بعد روان‌شناختی تدریس کانون توجه بوده است (دی واریس و بی‌جاد، ۱۹۹۹).

در گفتمان دانش پایه برای تدریس، دانش نظری تدریس مدنظر است و از این ادعا نشات می‌گیرد که تدریس فعالیت حرفه‌ای است و باید مبتنی بر دانشی باشد که توسط پژوهشگران دانشگاهی تولید شده است (کاتر، ۱۹۹۱؛ چهارباشلو، ۱۳۹۵). پیش‌فرض اساسی این رویکرد

گونه‌شناسی ادراک معلمان نمونه ابتدایی از تدریس: یک مطالعه پدیدارنگارانه

این است «می‌توانیم تدریس خوبی داشته باشیم به شرطی که به دانش کلی و عمومی از تدریس مجهز شویم». اگر چه دانش پایه از تدریس، منتهی به درک بهتر از موقعیت تدریس می‌شود اما این مسئله به طور واضح مشخص نیست که چگونه دانش منجر به تدریس بهتر می‌شود. با توجه به اینکه دانش امری ذهنی است، ویژگی‌های بافت تدریس از جمله؛ فی‌البداهه و غیر قابل پیش‌بینی بودن آن، سبب شده تعریف یکپارچه از دانش پایه برای تدریس حاصل نشود. از سوی دیگر، معلمان در برخورد با چالش‌های تدریس، دانش نظری را درونی‌سازی می‌کنند که این امر بیانگر این است که معلمان برخوردار از نظریه‌های شخصی از تدریس هستند (پجاس، ۱۹۹۲؛ چن، ۲۰۰۹). نقدی که به این گفتمان وارد شد این است تناسب و کاربرد این نوع دانش‌ها به طور انتقادی با عمل واقعی تدریس ارزیابی نشده است (دی واریس و بی‌جاد، ۱۹۹۹). در سه گفتمان اشاره شده، تدریس از منظر برونی، بدون توجه به موقعیت‌های واقعی تدریس و چشم انداز خود معلمان درباره عمل تدریس و عوامل زمینه‌ای نگرسته شده است. از این‌رو، در طول این سال‌ها، این گفتمان‌ها به دلیل داشتن نگاه محدود به تدریس مورد انتقاد قرار گرفتند. به دلیل نقدهای وارد شده، گفتمان دانش عملی جایگزین گفتمان‌های قبلی شد (فنسترماخر، ۱۹۹۴، غلامی و هوسو، ۲۰۱۰، غلامی، ۱۳۹۲؛ آل حسینی، ۱۳۹۲).

بیان مسئله و چارچوب نظری

اصطلاح دانش عملی اولین بار توسط فریما الباز^۱ پژوهشگر کانادایی در حوزه دانش و تدریس معلمان به کار گرفته شد (۱۹۸۱). این اصطلاح، ناظر بر دانش معلمان از موقعیت کلاس درس و تنگنای عملی که آنها در حین تدریس با آن روبرو می‌شوند دلالت دارد (فارلوپ، می‌یر و بی‌جاد، ۲۰۰۱؛ وی و لو، ۲۰۲۲). این دانش، اقدامات معلمان را در عمل تعیین و هدایت می‌کند. گروسمن و شولمن (۱۹۹۶) تأکید دارند دانش عملی معلمان عمدتاً نشأت گرفته از اتفاقاتی است که در محیط کلاسی و بافت تدریس بر می‌خیزد. کلاندینن (۱۹۹۲) معتقد است که دانش عملی شخصی معلمان، متکی بر تجربیات گذشته، تفکر موجود (تعامل حین عمل) و طرح‌های آینده معلمان است. این نوع دانش بسته به نوع موقعیتی که معلم در محیط کلاس روبرو می‌شود دائماً در حال ساخته شدن و بازسازی است (چو، ۲۰۰۸؛ سان، ۲۰۱۲). به طور

کل، دانش عملی معلمان؛ اقدام محور، شخصی و محدود به بافت اجتماعی و زمینه خاصی است (آسبری مینی شی، ۲۰۲۲) و این نوع دانش شامل دانش صریح و ضمنی از تدریس است (غلامی، ۲۰۰۹).

الباز^۱ (۱۹۸۳) تأکید دارد تنها عامل مهمی که می‌تواند درک ما را از نقش معلم افزایش دهد، مسئله دانش (عملی) معلم است؛ زیرا که این سازه واقعیت‌های موجود تدریس در کلاس درس را بهتر بازنمایی می‌کند و معلم را در مقام یک نظریه‌پرداز عملی در نظر می‌گیرد. با درک این مهم، در سالیان اخیر اصلاحاتی در برنامه‌های درسی دوره‌ی آموزش ابتدایی صورت گرفته است. روند و میزان تغییرات با تصویب و به مرحله اجراء درآمدن برنامه‌ی درسی ملی، با هدف کیفیت بخشی به نظام تعلیم و تربیت کشور، شدت یافته است. مضمون مشترک برنامه درسی ملی به ویژه اصول حاکم بر راهبردهای یاددهی- یادگیری برای نظام آموزشی تحقق هدف‌هایی از جمله؛ (۱) یادگیری مشارکتی (۲) غنی‌سازی محیط تربیتی و یادگیری (۳) فعال‌سازی و ترغیب متری در فرایند یادگیری و ساخت دانش (۴) جهت دهنده‌گی و تسهیل کنندگی نقش معلم در فعالیت‌های یاددهی می‌باشد (سند برنامه درسی ملی، نگاشت پنجم، ۱۳۹۰).

فولان (۲۰۰۷) از متخصصان تغییر و اجرای برنامه درسی معتقد است، اصلاحات برنامه درسی زمانی قابل ملاحظه خواهد بود که ضرورت تغییر در دانش و باور معلمان به وجود آید. تغییر واقعی در برنامه درسی بدون تغییر در دانش و باور معلمان امکان‌پذیر نیست؛ چرا که بازیگران اصلی در هر اصلاح آموزشی، معلمان کلاس درس می‌باشند و تاثیر نهایی اصلاحات عمدتاً بستگی به دانش و ادراک معلمان از تغییرات و چگونگی اجرای آن در کلاس درس دارد (ون دریل، فارلوپ، ورون و دکرز، ۱۹۹۷).

با بررسی ادبیات پژوهش، بیشتر مطالعات درباره تدریس (اجرای برنامه درسی در سطح خرد) از منظر دانش عملی در بافت کشورهای غربی انجام شده است (مالوا، لیجن و آرسیدیاکونو، ۲۰۲۱؛ سوارت، دی گراف، آستنک و کنزیچ، ۲۰۱۸؛ بن پرتز، ۲۰۱۱؛ غلامی و هوسو، ۲۰۱۰). غالب مطالعات درباره تدریس در کشور از منظر گفتمان تدریس اثربخش و

1. Elbaz

2. Van Driel; Verloop; Werven & Dekkers

گونه‌شناسی ادراک معلمان نمونه ابتدایی از تدریس: یک مطالعه پدیدارنگارانه
مدرس متخصص صورت گرفته است و بیشتر دوره‌های آموزش عالی و پزشکی را مد نظر
قرار داده‌اند (یعقوبی و قلی پور مقدم، ۱۳۹۱؛ عسگری و محبوب مودب، ۱۳۸۹؛ میرعرب،
حاجی تبار و جعفری، ۱۳۹۷؛ اسدی و غلامی، ۱۳۹۵) و پژوهش‌های مرتبط در گفتمان دانش
عملی، به نظام آموزش عالی در حوزه موضوعی خاص پرداختند (خاکباز، ۱۳۹۱).

بنابراین پژوهش حاضر سعی دارد از یک سو، ادراک معلمان نمونه از مفهوم (دانش پایه)
تدریس از منظر دانش عملی مورد بررسی قرار دهد و از سوی دیگر، به چه میزان رویکرد
تدریس معلمان نمونه همسو با تغییرات اخیر برنامه‌های درسی دوره آموزش ابتدایی می‌باشد؟
یافته‌های این پژوهش می‌تواند زمینه را برای گسترش افق‌شناختی سیاست‌گذاران برنامه درسی
از واقعیت عمل تدریس فراهم کند. افزون بر این، سعی دارد در پیشبرد و غنای پژوهش‌های
برنامه درسی در حوزه تغییر، اصلاح و اجرای نوآوری‌های برنامه درسی گام بردارد.

روش پژوهش

مسئله اصلی پژوهش حاضر، ادراک و رویکرد معلمان از مفهوم تدریس خوب از منظر دانش
عملی است. دانشی که عمیقاً ریشه در باورها، پیش‌فرض‌ها و تصورات معلمان دارد. بر این
اساس، رویکرد کیفی چارچوب مناسب‌تری برای مطالعه دانش عملی معلمان است. همچنین از
میان طرح‌های مختلف رویکرد کیفی، طرح پژوهشی پدیدارنگاری انتخاب شد؛ چرا که به
دنبال شناسایی تجارب متفاوت معلمان نمونه از تدریس در قالب ادراک و رویکردها به
تدریس و ترسیم ارتباط درونی آنها است (مرتون، ۱۹۸۸).

یازده معلم نمونه ابتدایی (یک مرد و ده زن) از رده سنی ۴۸-۳۱ سال و دارای ۲۴-۸ سال
تجربه تدریس، و برگزیده جشنواره استانی الگوهای برتر تدریس، از سطح شهرستان ساری در
سال تحصیلی ۹۴-۹۳ به روش نمونه‌گیری هدفمند- ملاک محور، با حداکثر تنوع و اصل
اشباع نظری انتخاب شدند. افزون بر این، در راستای هدف اصلی روش پدیدارنگاری، سعی
شده است معلمان نمونه، از پایه‌های گوناگون و مدارس مختلف باشند.

داده‌های پژوهش از طریق یادداشت‌های میدانی، گفتگوهای غیررسمی، مصاحبه نیمه-
ساختارمند و مصاحبه بازسازی‌شده در طول یک‌سال تحصیلی تا زمان اشباع داده‌ها گردآوری
شد. در این پژوهش، از هر مشارکت‌کننده ۳ الی ۴ مصاحبه صورت گرفت. مدت زمان

مصاحبه اولیه بین ۴۰- ۶۰ دقیقه بود. این روند در مصاحبه‌های بازسازی شده بین ۲۰- ۳۰ دقیقه و در مصاحبه‌های پایانی بین ۳۰- ۹۰ دقیقه بوده است. بیشتر مصاحبه‌ها به دلیل راحت بودن معلمان در کلاس درس‌شان صورت گرفته است. با هماهنگی معلمان تمام مصاحبه‌ها ضبط شد.

بعد از آشنایی معلمان با هدف پژوهش و رعایت ملاحظات اخلاقی، مشاهده یک هفته‌ای از کلاس درس معلمان صورت گرفت. در این مرحله تمام جزئیات و رفتارهای معلم در کلاس درس یادداشت شد و گفتگوهای غیررسمی از ابتدای پژوهش با هدف آشنایی با وضعیت اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی معلمان و اینکه چرا به حرفه معلمی روی آوردند صورت گرفت. سوالات مصاحبه اول، با هدف آشنایی بیشتر با زندگی حرفه‌ای، بیوگرافی و ترسیم جهت‌گیری کلی از دانش و باور معلم به حرفه معلمی آغاز شد. در مرحله بعد به منظور ترسیم دقیق‌تر رویکرد معلم، سوالات اصلی مصاحبه تخصصی‌تر و با هدف شناسایی محتوای دانش عملی معلمان انجام گرفت. در مرحله سوم با مشخص شدن فلسفه شخصی معلمان نسبت به تدریس و یادگیری، به منظور گونه‌شناسی معلمان، سوالات مشترکی برگرفته از روند قبلی از همه معلمان پرسیده شد. افزون بر این، این روند هم‌زمان با مصاحبه بازسازی شده انجام می‌گرفت. در این پژوهش، مصاحبه بازسازی شده در نیمسال دوم برای هر معلم یک روز تحصیلی کامل که شامل ۵ زنگ بود صورت گرفت. لازم به ذکر است با توجه به متفاوت بودن استدلال معلم درباره اقدامات صورت گرفته در کلاس درس، تعداد مصاحبه‌های بازسازی شده برای هر مشارکت‌کننده‌ای بر اساس سطح تأمل‌شان متفاوت بود. در زمان از قبل هماهنگ شده، پژوهشگر با معلم به مشاهده فیلم می‌پرداختند. در حین مشاهده فیلم، نکاتی که مورد نظر پژوهش بود با توقف آن، از معلم درباره رفتار مورد نظر پرسیده می‌شد و معلم به بیان استدلال پشت آن رفتار می‌پرداخت. به طور معمول، تمام مصاحبه‌های بازسازی شده در همان روز صورت می‌گرفت تا یافته‌های بدست آمده قابلیت اعتماد بالایی داشته باشد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در هر مرحله از فرایند گردآوری داده‌های پژوهش صورت گرفت اما اقدام اساسی و منظم برای تحلیل داده‌ها زمانی آغاز شد که تمام داده‌های پژوهش جمع‌آوری و پیاده شدند. برای تحلیل داده‌های پژوهش، از تحلیل محتوا (کریپندروف، ۲۰۰۴) در ۵ مرحله به شرح زیر استفاده شد: مرحله اول شامل مدیریت داده‌ها، ازجمله شناسایی جمله‌های

گونه‌شناسی ادراک معلمان نمونه ابتدایی از تدریس: یک مطالعه پدیدارنگارانه مرتبط برای کدگذاری بود. در مرحله دوم، کدگذاری چندسطحی با هدف شناسایی و نامگذاری دانش پایه تدریس براساس الگوی الباز (۱۹۸۱) صورت گرفت. در مرحله سوم، گونه‌شناسی برای یازده معلم، به صورت انفرادی با هدف مشخص کردن رویکرد هر معلم به تدریس، انجام گرفت. در مرحله چهارم، به منظور شناسایی دقیق‌تر تفاوت‌ها در گونه‌های تدریس با در نظر گرفتن اهداف تدریس و یادگیری، مقایسه دویه‌دو از شرکت‌کنندگان با یکدیگر، براساس الگوی کامبر و کوان (۲۰۰۰) صورت گرفت. در پایان، نحوه تعامل بین دانش‌های شناسایی شده در سه گونه شناسایی شده در قالب مدل مفهومی ارائه شد. به منظور افزایش اعتبار داده‌ها، مراحل کدگذاری با نظارت دو نفر از پژوهشگران کیفی فراهم گردید. جهت بررسی باورپذیری، یافته‌ها به‌طور جداگانه، در اختیار همه شرکت‌کنندگان قرار گرفت و از نظرات اصلاحی آنان استفاده شد و درگردآوری داده‌ها از روش نگارش یادداشت تأملی و ارائه نقل و قول‌ها، جهت تأیید یافته‌ها، بهره‌گرفته شد. رضایت آگاهانه، توضیح اهداف پژوهش و رازداری نتایج، از جمله ملاحظات اخلاقی بود که در پژوهش حاضر مدنظر قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌ها حکایت از ۳ گونه محتوا، انتقادی-جامعه و یادگیری محوری به تدریس دارد. در جدول شماره (۱)، گونه‌های شناسایی شده به تفکیک دانش پایه تدریس اشاره شده است. جدول ۱: گونه‌شناسی ادراک تدریس معلمان نمونه نسبت به مفهوم تدریس

گونه محتوا- محوری	گونه انتقادی-جامعه	گونه یادگیرنده- محوری
مشارکت کنندگان ۱،۳،۵،۷،۹	مشارکت کننده، ۴	مشارکت کنندگان، ۲، ۶، ۸، ۱۰، ۱۱
تدریس انتقال محتوای کتاب‌های درسی به یادگیرنده. یادگیرنده دانش کمی درباره موضوعی که تدریس می‌کنم دارد. مهمترین هدف تدریس قبولی در آزمون نهایی و رفتن به پایه‌های بالاتر است.	تدریس تربیت شهروند فعال در جامعه و یادگیرنده نقش فعال در کلاس درس دارد. مهمترین هدف تدریس کسب مهارت‌های ضروری و انتقادی برای ورود به جامعه است.	هدف تدریس ایجاد یادگیرنده مستقل و بیدار کردن ذوق و شوق یادگیری در یادگیرنده. نقش فعال در کلاس درس دارد. معلم نقش تسهیل کننده دارد.

محتوای شناسایی شده

تدریس و یادگیری

گونه محتوا- محوری	گونه انتقادی-جامعه	گونه یادگیرنده- محوری
دانش موضوعی	میزان تأکید بر دانش موضوعی بالا بود. از بین مولفه‌ها تأکید زیاد بر ارتباط مفاهیم درسی با نیازهای روزمره زندگی یادگیرندگان داشتند.	تسلط موضوعی بالا- از بین مولفه‌ها تأکید زیاد بر مفاهیم درسی با دانش موضوعی ارزش‌های جامعه دارد.
دانش از یادگیرنده	آشنایی کم- تأکید زیاد بر درک و فهم یادگیری یادگیرندگان- مشارکت کم یادگیرنده در کلاس درس	آشنایی نسبتاً بالا- تأکید زیاد بر ویژگی زمینه‌ای یادگیرندگان- مشارکت یادگیرندگان در کلاس درس
دانش از برنامه درسی	نگاه انتقادی به کتاب‌های درسی- تدریستان وابسته به محتوای کتاب‌های درسی بود.	نگاه انتقادی به کتاب‌های درسی- استفاده از کتاب‌های مکمل - تکنولوژی آموزشی نقش مکمل را ایفاء می‌کرد
دانش از مدیریت کلاس درس	استفاده از رویکرد رفتاری- کنترل کننده- تأکید زیاد بر مدیریت محتوا- مدیریت پرسش و پاسخ از نوع دوم بود.	تلفیقی از رویکرد رفتاری و اجتماعی با تأکید بر جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان- مدیریت محتوا چندان مهم نبود- هدایت کننده
دانش از محیط یادگیری	تأکید بر مقوله فیزیکی و روانی و اجتماعی- تأکید بر اعتماد و عزت نفس و حس تعلق به کلاس درس در یادگیرندگان	ارجح بودن مقوله روانی بر مقوله فیزیکی- ارتباط عاطفی سازنده با دانش‌آموزان- تأکید بر ایجاد حس تعلق و همبستگی به کلاس و جامعه

گونه‌شناسی ادراک معلمان نمونه ابتدایی از تدریس: یک مطالعه پدیدارنگارانه

گونه محتوا- محوری	گونه انتقادی-جامعه	گونه یادگیرنده-	
محوری	محوری	محوری	
دانش از بافت مدرسه	ناتوان بودن در برقراری تعامل سازنده با والدین- ارتباط با پرسنل مدرسه در حد رفع نیازهای ضروری و کنترل کلاس درس- تدریس آنها تابع مدیر مدرسه و ابلاغیه اداره بود.	داشتن تعامل سازنده با والدین دانش‌آموزان- آشنایی و داشتن نگاه انتقادی به فرهنگ مدرسه و اداره - ساختار شکنی و آخالقی و درسی با پرستل مدرسه تعامل برقرار می‌کرد.	شخصیت اجتماعی بالا- تعامل سازنده با والدین- در صورت حاد شدن مشکلات اخلاقی و درسی با پرستل مدرسه تعامل برقرار می‌کرد.
	وابسته به راهنمای تدریس- ناتوان در به کارگیری روش تدریس فعال- طرح درس بر اساس محتوای درسی بود. پرسش و پاسخ ملاک ارزشیابی از یادگیرندگان بود.	وابستگی کم به راهنمای تدریس- آشنایی با روش‌های تدریس فعال- طرح درس متوسط به محتوای درسی نبود. پرسش و پاسخ و کوئیز و آزمون میان ترم.	وابستگی کم به راهنمای تدریس هر درس- به کارگیری روش تلفیقی پرسش و پاسخ ملاک ارزشیابی از یادگیرندگان بود.
دانش از خود	سطحی- تأملات ذهنی کم- ماهیت درسی دارد- ویژگی شخصیتی ضعیف	سطحی- تأکید زیاد بر رعایت نظم و آراسته بودن- دچار فرهنگ سکوت و بی تفاوتی	قوی- تأملات و درگیری ذهنی بالا- ماهیت اخلاقی و درسی

همان‌گونه که ملاحظه می‌گردد جدول ۱، بیانگر ۳ گونه از ادراک به مفهوم تدریس به تفکیک دانش‌های شناسایی شده است که شرح تفصیلی آن در ادامه اشاره می‌شود.

۱- گونه محتوا- محوری نسبت به تدریس

وجه بارز این گونه، در ایده‌ال تربیتی است که همان انتقال محتوا است. غالب سوالات مطرح شده و دغدغه خاطر معلمان این گونه، ماهیت آموزشی و درسی دارد. این نوع معلمان ضعف زیادی در دانش از یادگیرنده دارند و تدریس آنها وابسته به راهنمای تدریس بود. افزون بر این، به دلیل پایین بودن شناخت آنها از ابعاد شناختی و روانشناختی یادگیرندگان، نه تنها در انتقال اطلاعات به یادگیرندگان مشکل داشتند بلکه در خلق فضای مطلوب یادگیری ناکارآمد

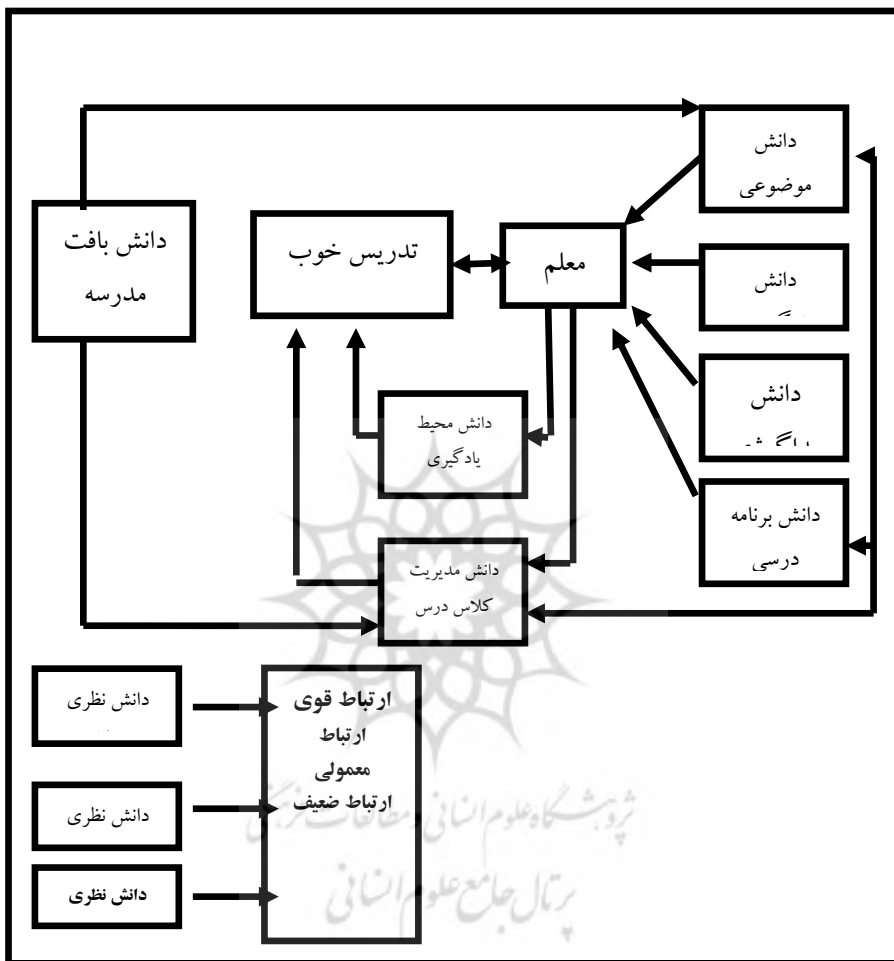
بودند. موفق به تعامل سازنده با یادگیرندگان نبودند در کنار آن رویکردهای که برای کنترل کلاس درس به کار می‌بردند بیشتر رفتاری و موقتی بوده و همین امر منجر به تنش آلود شدن فضای کلاس درس می‌شد. به طور مثال؛ مشاهده نشان داد مشارکت کننده (۳) در برقراری نظم و جلب توجه از مسابقه سکوت بین گروهی استفاده می‌کرد این راهبرد نه تنها به اهداف خود دست پیدا نکرد بلکه سبب درگیری و ناراحتی بیشتر بین یادگیرندگان شد. به همین دلیل بی انگیزگی یادگیرندگان و شیطنت آنها در این کلاس‌ها زیاد بود و معلمان بخشی از زمان کلاس درس را درگیر برقراری نظم و آرام کردن جو کلاس می‌کردند. همین مسئله باعث شده بود که این معلمان به شکل دیسپلینی کلاس را اداره کند که نه تنها مشکلات انضباطی و اخلاقی و رفتاری یادگیرندگان حل نمی‌شد بلکه آتش زیر خاکستر بود و دوباره در ساعات بعدی شعله‌ور می‌شد. در واقع آن چیزی که در کلاس درس این معلمان مشهود بود «هنرها غایب و فیزیک حاضر بودند».

همچنین این معلمان به دلیل حجم‌تر شدن کتاب و کم‌سوادی یادگیرندگان به خاطر ارزشیابی توصیفی، با مشکل مدیریت زمان روبه‌رو بودند همین امر سبب شد معلمان در راستای بودجه بندی و ابلاغیه اداره کار کند. خلاقیت و ساختار شکنی در این معلمان با توجه به شرایط کلاسی خیلی کم بود. آن چه از کلاس‌های این معلمان مشهود بود اتمام درس در اولویت اول بود. فناوری آموزشی در کلاس درس این معلمان بیش از اینکه جنبه انگیزشی داشته باشد ابزاری در جهت پر کردن ضعف مدیریت کلاسی و دانش موضوعی بود. همچنین تدریس کلاسی این معلمان منوط به استفاده تمام وقت از فناوری آموزشی بود.

معلمان این گونه تعامل ضعیفی با والدین یادگیرندگان، پرسنل مدرسه و همکاران داشتند. تعامل با پرسنل مدرسه در حد رفع نیازهای اولیه- تأمین امکانات و تجهیزات اولیه و مشکلات مدیریتی کلاس درس- بود. معلمان محتوا-محوری به دلیل عوامل زمینه‌ای مانند حجم‌تر شدن کتاب‌ها، تعداد زیاد یادگیرندگان و کمبود امکانات و فضای آموزشی و نداشتن تعامل سازنده با والدین معلم، مشکلات زیادی در زمینه رفتاری با یادگیرندگان داشتند. به دلیل مهم تلقی شدن اهداف آموزشی برای ارزیابی معلم از سوی اداره و مدیر مدرسه، اولویت اول آنها در تدریس، مطابق بودجه بندی پیش رفتن و اتمام محتوا بود. تفکر تاملی و درگیری ذهنی معلمان بر رخدادهای کلاسی بسیار کم بود و تدریس را امری یکنواخت و ساده تلقی می‌کردند. به

گونه‌شناسی ادراک معلمان نمونه ابتدایی از تدریس: یک مطالعه پدیدارنگارانه

طور خلاصه، نحوه تعامل بین دانش‌های شناسایی شده در این گونه در قالب مدل ذیل می‌باشد:



نمودار ۱: مدل مفهومی تعامل دانش‌های شناسایی شده در گونه محتوا-محوری

همان طور که از نمودار ۱ مشخص است معلمان این گونه، بر سه دانش موضوعی، یادگویی و برنامه درسی تأکید زیاد دارند. در مقابل میزان آگاهی آنها از خرده مولفه‌های پنج دانش یادگیرنده، فضای مطلوب یادگیری، مدیریت کلاس درس و بافت مدرسه و خود کم می‌باشد. میزان تأکید و تعامل بین دانش‌ها در کلاس درس معلمان محتوا محوری ساده و

ضعیف است، که در نمودار فوق مشخص است. در واقع معلمان این گونه به دلیل عوامل زمینه‌ای نامبرده و دانش و باورشان در برخورد با چالش‌های کلاس درس، نه تنها روند رو به جلو به لحاظ بالندگی حرفه‌ای نداشتند بلکه در جا زدند. برای مثال؛ بالا رفتن سواد والدین برای این معلمان عامل اصلی به روز کردن دانش موضوعی بود نه نیازهای یادگیرندگان. این مسئله برای دانش مدیریت کلاس درس هم صدق می‌کند که به نوعی پرسنل مدرسه (معاون و ناظم مدرسه) نقش مهمی در کنترل کلاس و برقراری نظم ایفاء می‌کردند. محقق برای معلمان این گونه، برچسب **معلمان تنها** و کلاس آنها را **فقس** و یادگیرندگان را هم به **مثابه زندانی** توصیف می‌کند.

۲- گونه انتقادی- جامعه محوری نسبت به تدریس

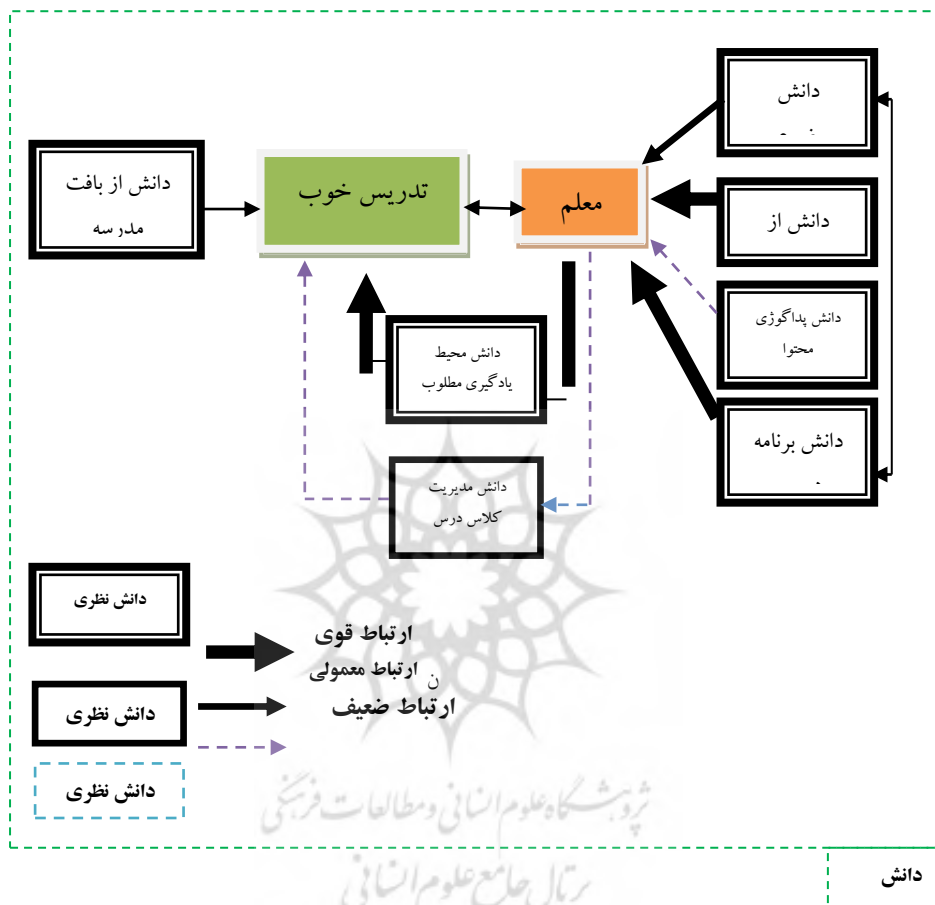
در این گونه، ایده‌آل تربیتی معلم، پرورش شایستگی‌ها، ارزش‌های انسانی و تربیت شهروند خوب است. هر چند این معلم در اظهارات خود، نگاه انتقادی به فرهنگ جامعه دارد اما در عمل تأکید بر جامعه پذیری دارد. برای مثال؛ آماده کردن یادگیرندگان برای ورود موفق به جامعه و پرورش ارزش‌ها و شایستگی‌های ماند؛ نوع دوستی، احترام متقابل، رعایت نظم، خودآگاهی، رعایت حقوق شهروندی، پرورش اعتماد به نفس و مسئولیت‌پذیری مورد تأکید بود.

تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد این مشارکت‌کننده دانش نظری بالایی نسبت به تمام دانش‌های شناسایی شده برای تدریس دارد اما مشاهده کلاسی حکایت از تضاد بین دانش نظری و عملی معلم دارد که ناشی از ضعف و رو به افول رفتن دانش تأملی این مشارکت‌کننده دارد. مشاهده رفتار تدریس این مشارکت‌کننده گویای این بود، در کنار تدریس مفاهیم درسی به دو مولفه ارتباط مفاهیم درسی با ارزش‌های جامعه (جامعه پذیری) و کاربرد آن در زندگی روزمره تأکید داشت. به طور مثال؛ مشارکت‌کننده (۴) درباره اهمیت یادگیری مهارت‌های اجتماعی این گونه بیان داشت. "**فضیای ایجاد کنیم تا یادگیرنده به چیزهای یاد بگیره مثل دوست داشتن، کارگروهی و بتونه فردا تو جامعه به کاربره و فرد قابل قبولی بشه اگه اینجا نخواهید یاد بگیرد دیگه هیچ جا یاد نمی‌گیرید...**". مشارکت‌کننده به نوعی در مصاحبه‌ها به خرده مولفه‌های دانش از یادگیرنده اشاره داشت. اما تصمیماتی که در کلاس درس اتخاذ می-

گونه‌شناسی ادراک معلمان نمونه ابتدایی از تدریس: یک مطالعه پدیدارنگارانه

کرد بر اساس چند مولفه بود. برای مثال؛ در ارتباط با مولفه آشنایی معلم با موقعیت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی یادگیرندگان کلاس درس معتقد بود: "بر اساس تجربه تدریس یاد گرفتم موقعیت اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی یادگیرندگان بر یادگیری شان تاثیر دارد. اوایل سال تدریس که با یادگیرندگان روستایی کار می‌کردم تدریس تفاوت چندانی نداشت اما وقتی وارد حومه شهر شدم متوجه شدم چقدر موقعیت اجتماعی و اقتصادی یادگیرنده روی تدریس من اثر گذاشته است". افزون بر این، آگاهی معلم از این مولفه، بر نحوه مدیریت کلاس درس معلم تأثیر گذاشته بود. به طور مثال؛ در کلاس درس (ب) که اکثراً از یادگیرندگان باهوش و متمول بودند رویکرد اجتماعی و نظامند را در پیش می‌گرفت در مقابل در کلاس درس (الف) که یادگیرندگان عادی و معمولی وجود داشتند رویکرد سهیل‌گیرانه و اخلاقی را دنبال می‌کرد به گونه‌ای که فضای کلاسی (الف) غیررسمی‌تر و شادتر از کلاس (ب) بوده است. آن چه در مدیریت محتوا و زمان کلاسی مشهود بود این معلم بسیار ساختارشکن و مستقل عمل می‌کرد. بر این باور بود متأسفانه کسانی که در اداره و راس آن هستند آشنا با بافت کلاس درس و یادگیرندگان نیستند. همچنین مشارکت‌کننده در برشماری ویژگی‌های فضای مطلوب یادگیری، تأکید بر برقراری فضای روانی- اجتماعی در کلاس درس داشت و معتقد بود معلم باید در کلاس درس ابتدا فضایی را ایجاد کند که یادگیرنده احساس امنیت و آرامش کند، در غیر این صورت یادگیرنده نمی‌تواند با معلم ارتباط برقرار کند. در همین راستا مشاهده نشان داد دانش-آموزانی که مشارکت پایین داشتند با پرسش و پاسخ و فرصت برای تأمل و تشویق کلامی برای پاسخ‌های صحیح سعی در بالا بردن اعتماد به نفس در یادگیرندگان داشت. به پاسخ‌های اشتباه و مخالف یادگیرندگان احترام می‌گذاشت و تشویق به نقد نظرات یکدیگر و کارگروهی داشت. در ارتباط با دانش از بافت مدرسه باید اشاره داشت این مشارکت‌کننده تأکید زیاد بر تعامل معلم با والدین و پرسنل مدرسه و آشنایی با فرهنگ مدرسه و جامعه دارد. معتقد بود معلم والدین و پرسنل مدرسه مانند سه ضلع مثلثی هستند که با هم در تعامل اند در صورت فقدان همکاری یک ضلع، یادگیری یادگیرندگان با مشکل مواجه می‌شود. مشاهده کلاس درس نشان داد تأمل و درگیری ذهنی معلم پایین بود. هم راستا با برداشت محقق، مشارکت‌کننده به عوامل زمینه‌ای از جمله؛ تبعیض در انتصابات، قوانین معیوب اداره و بی توجهی به نقطه نظرات معلم

و پایین بودن جایگاه معنوی معلم اشاره داشت. شمای کلی نحوه تعامل بین دانش‌ها در رفتار تدریس مشارکت‌کننده انتقادی-جامعه محوری را می‌توان در قالب مدل ذیل ترسیم کرد:



نمودار ۲: مدل مفهومی تعامل دانش‌های شناسایی شده در گونه انتقادی-جامعه محوری

همان‌طور که از نمودار ۲ مشخص است معلم در بیشتر دانش‌های شناسایی شده، دانش نظری بالایی دارد. اما مشاهده تدریس معلم حکایت از اهمیت ۳ دانش یادگیرنده، برنامه درسی و خلق فضای مطلوب یادگیری است. در همین راستا، مشاهده نشان داد با به کارگیری راهبردهای گوناگون (شعر، بیان داستان و طنز و شوخی) سعی در ایجاد فضای آرام در شروع تدریس داشت. این مشارکت‌کننده بیان داشت، معلم خوب معلمی است که دانش آن فراتر از

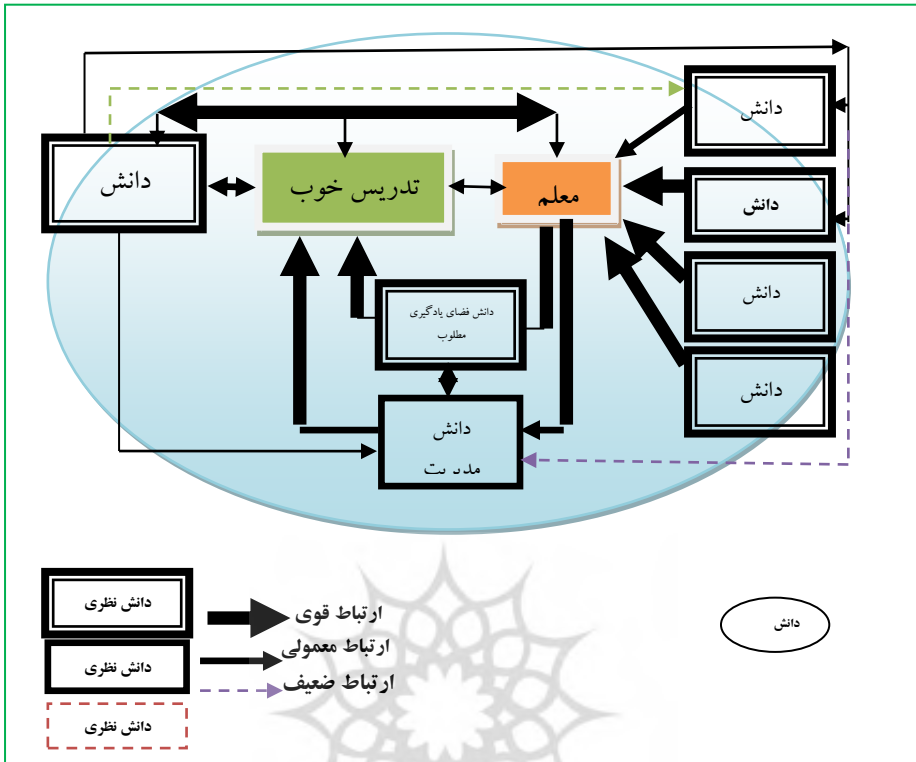
گونه‌شناسی ادراک معلمان نمونه ابتدایی از تدریس: یک مطالعه پدیدارنگارانه

محتوای کتاب‌های درسی باشد. باید اشاره کرد این دانش در راستای سرفصل‌های درسی نیست بلکه دانش عمومی است. افزون بر این، با تشکیل گروه و قرار دادن یادگیرندگان خجالتی در کنار یادگیرندگان باهوش و تشویق آنها به تبادل نظر با هم سعی می‌کرد مهارت-های اجتماعی، از جمله توانایی زیستن با هم و نقدپذیری و کارگروهی را به یادگیرندگان آموزش دهد. از طریق پرسش و پاسخ مداوم با یادگیرندگان به شکل سقراطی به تأمل درباره جواب‌های بیان شده وا می‌داشت. بر این باور بود نباید یادگیرندگان هر حرفی را بدون تفکر و تأمل بپذیرند. مشاهده کلاسی نشان داد راهبردهای معلم در مدیریت کلاسی چندان اثربخش نبود. با توجه به رفتار تدریس معلم ریشه این مسئله را می‌توان در کم حوصله شدن معلم، استمرار نداشتن و سطحی شدن تفکر تأملی معلم جستجو کرد. در نهایت، بهترین تشبیه که می‌توان برای مشارکت‌کننده گونه انتقادی-جامعه محوری برشمرد همانند پیامبران عمل می‌کرد و دغدغه اصلی آن پرورش شایستگی‌های اخلاقی و انسانی در راستای شهروند و جامعه خوب بود.

۳- گونه یادگیری-محوری نسبت به تدریس

معلمان این گونه با تسلط کامل بر مولفه‌های دانش موضوعی و پوشش ضعف کتاب‌های درسی با به کارگیری منابع کمک درسی و روش‌های نوین تدریس با مثال‌های گوناگون توانسته بودند شادی علمی در کلاس درس ایجاد کنند. در این گونه، از بین دانش‌های شناسایی شده دو دانش، یادگیرنده و خود در تصمیمات آموزشی معلمان نقش پررنگتری داشتند. ملاک و معیار تمام راهبردهای معلمان این گونه بر اساس خرده مولفه‌های دانش از یادگیرندگان بود. معلمان این گونه چالشی بودن تدریس را در متفاوت بودن یادگیرندگان می‌دیدند. از این رو، سعی می‌کردند راهبردها را بر اساس شرایط کلاسی و نیازهای یادگیرندگان تنظیم کنند. در صورت ناکارآمد بودن راهبردها، با فعال شدن تفکر تأملی به دنبال راه‌حل‌های بدیل بودند. این روند دائم برای تمام دانش‌های شناسایی شده مطرح می‌شد. به طور مثال؛ درباره تنظیم روش تدریس بر اساس بدفهمی یادگیرندگان، مشارکت‌کننده (۶) بعد از تدریس و پی بردن به ریشه مشکل یادگیری یادگیرندگان، ابتدا به ارزیابی مجدد فعالیت‌های تدریس روزانه می‌پرداختند و با خودکاوای درونی و شناسایی چالش‌های آن سعی داشتند از منابع گوناگون برای مسئله پیش

آمده، راه حل پیدا کنند. مشاهده نشان داد معلمان با برقراری ارتباط عاطفی خوب و مستمر، از سوی یادگیرندگان کلاس درس پذیرفته شدند. همین مسئله سبب اثربخشی راهبردهای که معلم برای مدیریت و کنترل کلاس درس به کار می‌گرفت شده بود. برای مثال؛ راهبرد گفتگوی خصوصی با یادگیرنده خاطی برای معلمان این گونه در کاهش رفتارهای نامطلوب مثرتر بود اما برای معلمان گونه محتوا-محوری اثربخش نبود علت آن را می‌توان در پذیرش معلم از سوی یادگیرندگان برشمرد. در ارتباط با بی‌نظمی و مشکلات رفتاری و اخلاقی یادگیرندگان، معلمان یادگیری-محوری به دلیل آشنایی با خرده مولفه‌های دانش از یادگیرنده و خلق فضای مطلوب یادگیری و فراهم کردن فضای شاد و برقراری ارتباط عاطفی سازنده با یادگیرندگان، مشکلات کمتری در مدیریت کلاس درس داشت. در صورت بروز رفتارهای نامطلوب، معلم با قوانین کلاسی آن را کنترل می‌کرد و در صورت مثرتر نبودن یا تکرار رفتار از سوی یادگیرنده با والدین ارتباط برقرار می‌کرد. همچنین، معلمان این گونه با داشتن زبان بدن قوی، در کنار مهم برشمردن مطالب درسی، حس ارزشمند بودن را به یادگیرندگان انتقال می‌دادند. سعی داشتند با رفتار و صبوری خود و نظر خواستن از یادگیرندگان درباره پیامدهای رفتارهای نامطلوب و سبک و سنگین کردن آنها، منبع کنترل از برون (معلم) به درون (خود کنترلی) انتقال دهند. در واقع این معلمان بر قلب‌های یادگیرندگان حکومت می‌کردند. این معلمان، بسیار دلسوز یادگیرندگان بودند. در گفته‌های خود تأکید زیاد بر عشق و علاقه به حرفه معلمی و مسئولیت‌پذیری و مهم بودن سرنوشت یادگیرندگان داشتند. پژوهشگر به وجود چنین فضای در کلاس درس بر چسب شادی عاطفی زده است. شادی که ناشی از دانش خلق فضای مطلوب یادگیری، مدیریت کلاس درس و تعامل سازنده با والدین حاصل شده بود. وجود شادی علمی و عاطفی سبب شد در کلاس درس روح زیستن و زندگی کردن جریان داشته باشد. شمای کلی نحوه تعامل بین دانش‌ها در عمل تدریس معلمان این گونه را می‌توان در قالب مدل ذیل ترسیم کرد:



نمودار ۳: مدل مفهومی تعامل دانش‌های شناسایی شده در گونه یادگیری محوری

همان طور که از نمودار ۳ مشخص است معلمان این گونه، مسلط بر دانش‌های موضوعی، پداگوژی محتوا، یادگیرنده، فضای مطلوب یادگیری و مدیریت کلاس درس بودند. بر همین اساس، تعامل خوبی بین این دانش برقرار می‌کردند که این مسئله با ویژگی‌های شخصیتی و تفکر تأملی آنها - که همانند چتری بر فرایند تدریس‌شان بود- ارتباط تنگاتنگ دارد. داده‌ها نشان داد معلمان تأکید زیادی بر خرده مولفه‌های دانش از یادگیرندگان و مهم تلقی شدن سرنوشت یادگیرندگان داشتند. بر این اساس، با شناخت کافی از یادگیرندگان نه تنها مطالب درسی را بر اساس ویژگی‌های ذهنی یادگیرندگان و شرایط کلی کلاس درس- با هدف تسهیل یادگیری- تنظیم می‌کردند. بلکه با خلق فضای مطلوب یادگیری و تنظیم راهبردهای مدیریت کلاس درس براساس شرایط کلاسی، باعث جلوگیری از تنش آلود شدن فضای کلاس درس

می‌شد که این امر به صورت غیرمستقیم بر یادگیری یادگیرندگان و مدیریت زمان تأثیر گذاشته بود. نهایت این امر، علاوه بر تسهیل یادگیری در یادگیرندگان، سبب کاهش میزان درگیری غیر سازنده والدین با مدرسه و معلم - که عمدتاً ناشی از مسائل درسی و اخلاقی یادگیرندگان بود- شده بود. در این گونه بر خلاف گونه محتوا-محوری، دانش از بافت مدرسه عامل بسیار ضعیفی برای بالا بردن دانش موضوعی است. نکته ضمنی این ارتباط این است نیازهای یادگیرندگان و تمایل به یادگیری بالا بیش از سطح سواد والدین، عامل اصلی به روز کردن دانش موضوعی معلمان بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش این بود، معلمان نمونه ابتدایی چه ادراکی از تدریس خوب دارند و آیا رویکرد تدریس معلمان نمونه در راستای تغییرات اخیر برنامه درسی دوره‌ی آموزش ابتدایی می‌باشد؟ به طور کل، یافته‌ها نشان داد رویکرد معلمان نمونه به تدریس متنوع است. همه رویکردهای شناسایی شده، همسو با رویکرد حاکم بر راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه درسی ملی (رویکرد سازنده‌گرایی) و تغییرات برنامه درسی دوره آموزش ابتدایی نمی‌باشد.

ادراک و رویکرد تدریس ۱۱ معلم نمونه نسبت به تدریس از منظر دانش عملی را می‌توان در سه گونه، محتوا-محوری، انتقادی- جامعه محوری و یادگیری-محوری تقسیم بندی نمود که گسترده‌تر از ادراکات رایج از تدریس خوب در ادبیات پژوهش است (کمبر و کوان، ۲۰۰۰؛ تریول و پروز، ۱۹۹۶). از بین ۱۱ معلم مورد پژوهش، ۵ معلم جهت‌گیری محتوا-محوری داشتند. در گونه محتوا-محوری، ایده‌ال تربیتی معلم انتقال و مدیریت محتوا است و دانش-آموزان نقش منفعلی در کلاس درس دارند. یافته‌های فوق هم راستا با رویکرد انتقال اطلاعات و معلم محوری تریول و پروزر و تیلور^۱ (۱۹۹۴)؛ گونه معلمان- محتوا محوری (یو، ۲۰۱۱)؛ رویکرد محتوا محوری پسترف و لیند بلم^۲ (۲۰۰۸)؛ طیف سستی- انتقال- پردازش اطلاعات^۳ بارکیز و مالان (۲۰۰۵) و گونه معلم - محوری ون‌دریل، فارلوپ، ورون و دکرز^۴ (۱۹۹۷)

-
1. Trigwell, Prosser & Taylor
 2. Postareff & Lindblom-Ylante
 3. A traditional – transmission – information processing orientation
 4. Van Driel; Verloop; Werven & Dekkers

گونه‌شناسی ادراک معلمان نمونه ابتدایی از تدریس: یک مطالعه پدیدارنگارانه است. افزون بر این، بر اساس مدل شماره ۱ از گونه محتوا-محوری، ضریب اهمیت دانش-های شناسایی شده و تعامل بین دانش‌ها به یک اندازه نبود. به طور مثال؛ از ۸ دانش شناسایی شده، سه دانش موضوعی، دانش پداگوژی محتوا و برنامه درسی وزن بیشتری داشتند. یافته‌های فوق، هم راستا با گونه معلمان متمرکز بر دانش موضوع درسی می‌یر و همکاران (۱۹۹۹) است. از بین ۱۱ معلم مورد پژوهش، ۱ معلم جهت گیری انتقادی - جامعه محوری داشت. تفاوت اساسی این گونه با دو گونه دیگر پژوهش، بر اساس ایده‌ال تربیتی، نقش معلم و تعامل یادگیرنده در کلاس درس است که سبب شده است در میانه دو طیف محتوا-محوری و یادگیری محوری قرار گیرد. این یافته در تضاد با یافته‌های پژوهش (کمبر و کوان، ۲۰۰۰؛ تری‌ول و پروز، ۱۹۹۶) است که معتقد به رویکرد باینری بین رویکردهای تدریس معلمان بودند یعنی اینکه دو رویکرد محتوا و یادگیرنده محوری دو رویکرد جداگانه و متضاد می‌باشند. این یافته همسو با این دیدگاه است که معتقدند باید رویکرد تدریس معلمان را در قالب دو قطب بر روی یک پیوستار مشاهده کرد (پسترف و لیند بلم، ۲۰۰۸). این گونه می‌تواند همسو با رویکرد اصلاح اجتماعی (پرت، آسنو؛ کالینز؛ ۲۰۰۱) و رویکرد آزادی خواهانه^۲ (فنستراخر و سولتیس، ۲۰۰۴) دانست.

در گونه یادگیری-محوری، هدف اصلی تدریس، ایجاد انگیزه و بیدار کردن ذوق و شوق یادگیری در یادگیرنده است. یادگیرندگان خلق‌کننده دانش می‌باشند. بر این اساس، میزان مشارکت و تعامل یادگیرندگان با یکدیگر و معلم در کلاس درس بالا بود. سطح تفکر تأملی این نوع معلمان عمیق و ماهیت آن درسی و اخلاقی بود. معلمان این گونه نه تنها آشنایی بالایی با تمام مولفه‌های دانش شناسایی شده داشتند بلکه تعامل و ارتباط قوی بین دانش‌ها و خرده مولفه‌های آن برقرار کرده بودند. پیامد هماهنگی بین ادراک معلمان این گونه با عمل تدریس‌شان سبب رضایت خاطر معلم، پرسنل مدرسه، والدین از معلم و کاهش مشکلات تحصیلی و رفتاری یادگیرندگان شده بود. یافته‌های فوق هم راستا با رویکرد یادگیرنده محوری، تری‌ول و پروز و تیلور (۱۹۹۴)؛ گونه معلمان یادگیرنده-محوری (یو، ۲۰۱۱)؛ رویکرد یادگیری محوری پسترف و لیند بلم (۲۰۰۷)؛ یادگیرنده محوری (کمبر و پرشن،

1. Pratt;arseneau & collins

2. Liberationist

۱۹۹۲)؛ طیف مرسوم - سازنده‌گرایی^۱ بارکیز و مالان (۲۰۰۵) و گونه یادگیرنده محوری ون دریل و همکاران^۲ (۱۹۹۷) می‌باشد. افزون بر این، بر اساس مدل شماره ۳ از گونه یادگیری-محوری، بین دانش‌های شناسایی شده به دلیل چالشی بودن تدریس و به تبع آن فعال بودن تفکر تاملی ارتباط قوی وجود داشت. با اندکی تسامح می‌توان گونه فوق را هم راستا با گونه تمرکز معلمان بر دانش از یادگیری و درک یادگیرندگان می‌یر و همکاران (۱۹۹۹) دانست.

یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش همسو با یافته‌های پسترف و لیند بلم (۲۰۰۸) این است که هر چند رویکرد انتقادی - جامعه محور، ترکیبی از دو رویکرد متضاد (محتوا و یادگیرنده محوری) به تدریس است اما هر یک از این دو رویکرد با داشتن اشتراکاتی در مولفه‌های دانش عملی، تفاوت‌های بی‌شمار با یکدیگر دارند که این امر بیانگر این است رویکرد محتوا-محوری فاقد برخی ویژگی‌های رویکرد یادگیرنده محوری است. به دیگر سخن، معلمان رویکرد یادگیرنده محوری، رویکرد مطلوبتری از تدریس (خوب) ارائه داده‌اند که دلالت‌های مهم در تعیین استانداردهای معلمی و انتخاب معلم نمونه دارد. تدریس خوب نباید در قالب یک استاندارد تعریف شود بلکه در انتخاب معلمان نمونه باید به دنبال شاخصهای فراتر از شاخص‌های فعلی الگوی تدریس رفت و باید به فکر گسترده‌تر کردن استانداردها و مقبولیت‌زدایی اجتماعی جشنواره الگوی برتر تدریس در انتخاب معلمان نمونه پرداخت؛ چرا که یافته‌های پژوهش حکایت از پیچیدگی مطالعه تدریس خوب دارد و شاخص‌های فعلی انتخاب معلمان در قسمت تدریس، نمی‌تواند به شناسایی معلم و تدریس خوب کمک شایانی کند. به دیگر سخن، معلمان بر اساس نظریه‌های شخصی خود درباره تدریس خوب، به تدریس می‌پردازند و تدریس خوب باید از تعامل پیچیده بین معلم و بافت تدریس تعریف شود که این موارد بهتر است در تعریف و انتخاب معیارهای معلم نمونه مورد لحاظ قرار گیرند.

یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش این است نه تنها ادراک تمام معلمان نمونه از تدریس همسو با رویکرد مطلوب تدریس- رویکرد سازنده‌گرایی- در سند برنامه درسی ملی نبود بلکه برداشت معلمان نمونه از تدریس از منظر ساختار و فرهنگ مدرسه، انتظارات والدین

1. A contemporary – constructivist orientation

2. Van Driel; Verloop; Werven & Dekkers

گونه‌شناسی ادراک معلمان نمونه ابتدایی از تدریس: یک مطالعه پدیدارنگارانه

دانش‌آموزان و مدیران مدرسه با رفتن به پایه‌های بالاتر، متمایل به رویکرد محتوا-محوری می‌شود یعنی آماده کردن دانش‌آموزان برای کسب موفقیت‌های بیشتر در آزمون‌های پیش‌رو و تسلط معلم بر موضوعی که تدریس می‌کند. این امر حکایت از این دارد عمل واقعی تدریس معلمان نه تنها تابع دانش آنان از تدریس است بلکه فرهنگ ارزشیابی حاکم بر مدرسه و انتظارات والدین در شکل‌دهی رویکرد مطلوب به تدریس نقش اساسی ایفاء می‌کنند (لیم و پی ویس، ۲۰۱۲). نکته‌ی پر واضح این است که تحقق اهداف مورد نظر سند یعنی یادگیری مشارکتی و فعال‌سازی متربی در فرایند یادگیری نه تنها بدون تغییر وضعیت ادراک معلمان از تدریس امکان‌پذیر نمی‌باشد بلکه باید به اصلاح فرهنگ سنتی آموزش و انتظارات اجتماعی از معلمان پرداخت.

این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌های مواجه بود که مهم‌ترین آن این بود که در فرایند گردآوری داده‌های پژوهش و گونه‌شناسی آن، تفاوت‌های زیاد بین معلمان مورد مطالعه نسبت به دانش پایه تدریس مشاهده شده بود. اگر نمونه پژوهش محدود به یک پایه تحصیلی بود احتمال داشت گونه‌شناسی با دقت بیشتری صورت گیرد. با توجه به اینکه دانش عملی معلمان بسترمند است انجام پژوهش در سایر بافت‌ها و در دوره‌های بالاتر می‌تواند پیشنهاد پژوهشی مناسب برای پژوهشگران علاقمند به این حوزه باشد.

فهرست منابع

- اسدی، محمد؛ غلامی، خلیل. (۱۳۹۵). سنتز پژوهی بر الگوی تدریس اثربخش در آموزش عالی. فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی. بهار و تابستان ۱۳۹۵، شماره ۹، ۱۴۴ - ۱۱۳.
- آل حسینی، فرشته. (۱۳۹۳). تدریس به عنوان رشته عملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال هشتم. شماره ۳۲. بهار ۱۳۹۳، ۱۰۵-۱۲۶.
- چهارباشلو، حسین. (۱۳۹۵). شناسایی مولفه‌های دانش عملی معلمان و تاثیر آن بر اجرای برنامه درسی. رساله دکتری منتشر نشده: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه خوارزمی.
- خاکباز، عظیمه سادات. (۱۳۹۱). تبیین دانش محتوایی- تربیتی در برنامه درسی آموزش عالی و بهره‌گیری از آن برای مطالعه ی برنامه درسی تربیت مدرس دانشگاه (مورد مطالعه: رشته ریاضی). رساله دکتری منتشر نشده: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.

دیرخانه طرح تولید برنامه درسی. (۱۳۹۰). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران: نگاشت پنجم، تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.

عسگری، فاطمه؛ مودب هاجر، محبوب. (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. گام های توسعه در آموزش پزشکی. بهار و تابستان ۱۳۸۹، دوره ۷، شماره ۱، ۳۳-۲۶.

غلامی، خلیل. (۱۳۹۳). تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب: با تأکید بر دانش عملی معلمان و تبیین ماهیت معرفتی آن. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال هشتم. شماره ۳۲. بهار ۱۳۹۳، ۶۶-۴۱.

یعقوبی یاسمن؛ قلی پور مقدم فرخ. (۱۳۹۱). بررسی ویژگی های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری- مامایی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۴ (۲)، ۴۰-۳۴.

میرعرب، رضا؛ حاجی تبار، محسن؛ جعفری، زهرا. (۱۳۹۷). مقایسه مؤلفه های تدریس اثربخش اعضای هیات علمی و مدرسان مدعو از دیدگاه دانشجویان دانشگاه مازندران. تدریس پژوهی. دوره ۶، شماره ۳، شماره پیاپی ۱، پاییز ۱۳۹۷، ۲۱۷-۲۰۶.

Aspbury-Miyanishi, E. (2022). The skilled teacher: a heideggerian approach to teacher practical knowledge. *Curriculum Inquiry*, 51 (5), 479-495.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: what is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.

Carter, K. (1991). Teachers' knowledge and learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 291-310.

Chou, C. H. (2008). Exploring elementary English teachers' practical knowledge: A case study of EFL teachers in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 9 (4), 529-541.

Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*, 13 (7), 665-674.

de Vries, Y., & Beijaard, D. (1999). Teachers' conceptions of education: A practical knowledge perspective on 'good' teaching. *Interchange*, 30 (4), 371-397.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Groom Helm.

- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 3–56). Washington, D.C: American educational Research Association.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to teaching*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th Edition). New York: Teachers College Press.
- Gholami, K. (2009). Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge: The case of class teachers' general pedagogy. Unpublished PhD, University of Helsinki.
- Grossman, P. L., & Shulman, L. S. (1996). Knowing, believing, and the teaching of English. *DOCUMENT RESUME*, 1.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 (5), 469–490.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Chicago: Sage Publications.
- Lim, P., & Pyvis, D. (2012). How Singapore junior college science teachers address curriculum reforms: A theory. *Issues in Educational Research*, 22 (2), 127-148.
- Malva, L., Leijen, Ä., & Arcidiacono, F. (2021). Identifying teachers' general pedagogical knowledge: A video stimulated recall study. *Educational Studies*, 1-26.
- Marton, F. (1988). Phenomenography- Exploring different conceptions of reality. In D. Fetterman (Ed.); *Qualitative approaches to education: The silent scientific revolution*. New York.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15 (1), 59–84.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18 (2), 109-120.

- Pratt, D. D., Arseneau, R., & Collins, J. B. (2001). Reconsidering “good teaching” across the continuum of medical education. *Journal of continuing education in the health professions*, 21 (2), 70-81.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (4), 4-14.
- Sun, D. (2012). ‘Everything goes smoothly’: A case study of an immigrant Chinese language teacher’s personal practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 28 (5), 760-767.
- Swart, F., de Graaff, R., Onstenk, J., & Knezic, D. (2018): Teacher educators’ personal practical knowledge of language, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24 (2), 166-182.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1997). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (6), 673-695.
- Wei, G., & Lu, L. (2022). Orientations of preservice teachers’ practical knowledge during school placement: Concept mapping as a reflective tool. *Reflective Practice*, 1-15.