

پژوهش کانون رشد و تعالیٰ مدرسه

• درس پژوهی

• فرایند درس پژوهی

• درس پژوهی و تدریس فرصت ساز

• مدرسه و درس پژوهی

• نقش جشنواره‌ها در ترویج پژوهش

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

پژوهش کانون رشد و تعالی مدرسه

پژوهش کانون رشد و تعالی مدرسه

■ تنظیم کننده: دکتر نیره شاه محمدی

■ طرح روی جلد: جعفر وافی

■ صفحه آرای: الهام الیکایی

■ شمارگان: ۲۰۰ نسخه

■ سال انتشار: ۱۴۰۰

■ نوبت چاپ: اول



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و فناوری آموزشی

فهرست

مقدمه / ۵

پژوهش همگانی - پژوهش نخبگانی / ۹

با درس پژوهی بیشتر آشنا شویم / ۱۶

درس پژوهی / ۱۹

درس پژوهی نظریه‌ای برای به‌سازی عمل / ۲۹

تأکید بر درس پژوهی در اسناد بالادستی / ۳۳

پژوهش درس پژوهی / ۳۸

درآمدی بر فرایند درس پژوهی / ۴۱

درس پژوهی تدریس فرصت‌ساز / ۴۸

تأثیر درس پژوهی بر فرایند یاددهی - یادگیری / ۵۹

اخلاق روح درس پژوهی / ۶۶

درس پژوهی چه چیز نیست؟ / ۷۲

روش آموزش قرآن پایه‌ی پنجم ابتدایی به شیوه‌ی درس پژوهی / ۸۰

ساحت معلمی / ۸۷

معلمی، نه معلم / ۱۰۰

مدارس شبانه‌روزی و درس پژوهی / ۱۱۰

نقش جشنواره‌ها در ترویج پژوهش / ۱۱۵

آسیب‌شناسی پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی / ۱۲۲

پژوهش در عمل و راه‌های توسعه آن در آموزش و پرورش / ۱۲۹

اقدام پژوهی: چراها و چگونگی‌ها / ۱۳۶

اقدام پژوهی راهی برای بالندگی / ۱۴۲

تفاوت‌ها و تمایزات اقدام پژوهی و درس پژوهی / ۱۴۸

روند تحولات در دنیای امروز اصلاحات آموزشی را اجتناب‌ناپذیر ساخته و آن را به ضرورتی جهانی تبدیل کرده است. ضرورت جهانی فکر کردن و منطقه‌ای عمل کردن منجر شده است تا سازمان‌های آموزشی به اطلاعات جامع‌تری از جهان تغییرات و مهارت‌های تجزیه و تحلیل و اندیشه‌ورزی در حوزه مسئولیتی و تخصصی خود نیاز داشته باشند. در این میان رصد کردن تحولات نظام آموزش و پرورش و تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی در سطح منطقه و جهان اسلام و بین‌الملل و بومی‌سازی تجربیات و یافته‌های مفید آن‌ها و بهره‌مندی از آن‌ها در چارچوب نظام معیار اسلامی نیازمند توسعه پژوهش در زمینه فردی و گروهی، زمینه‌سازی پژوهشگری و افزایش توانمندی‌های معلمان و ایجاد فرصت‌های بازآموزی علمی مستمر از طریق اقدام پژوهی^۱ یا پژوهش در عمل و درس پژوهی^۲ است.

توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردهای سطوح ملی و محلی و ایجاد فرصت‌های بازآموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعات برای معلمان و ارتقای توانمندی‌های آنان نیازی ویژه است که بدون توجه و تمرکز در آن‌ها، آموزش و پرورش پیشرویی نخواهیم داشت. از این رو بیشترین توجه برنامه‌های

1. Action Research

2. lesson study

اصلاحات آموزشی به توانمندسازی معلم و غنی‌سازی فرآیند آموزش (یاددهی- یادگیری) باید معطوف باشد که مأموریت اصلی اغلب برنامه‌های اصلاحات آموزش کشورهای مختلف جهان است. تکاپوی جهانی در دستیابی به برنامه‌های راهبردی و اثربخش برای نوسازی و تحول نظام‌های آموزشی تأسیس مدارس است که از طریق ترویج و غنی‌سازی فرآیند یاددهی - یادگیری (نه صرفاً آموزش) به آدمی کمک می‌کنند تا یاد بگیرد و بخشی از فرآیند حیات بخش هستی باشد.

از سوی دیگر برنامه درسی ملی به عنوان میثاق عمومی در هفت ساحت، تعلیم و تربیت اعتقادی - عبادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، زیباشناختی و هنری، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناورانه به منظور رسیدن به هدف گذاری پنج‌گانه عقل و ایمان و علم و عمل و اخلاق در منشور علمی و دینی تعلیم و تربیت کشور اسلامی است. همچنین گسترش و توسعه‌شتابان فناوری‌های نوین و سرعت تحولات این بخش و کاربست فناوری‌های نوین در فرآیند یاددهی - یادگیری و هوشمندسازی مدارس و کلاس‌های درس را ضرورتی انکارناپذیر ساخته است از مفاهیم و عناوین مورد تأکید سند تحول بنیادین، توجه به پژوهش‌محوری و پژوهندگی است که اخیراً زیر نظام پژوهش نیز در این راستا تدوین و آماده شده است.

لذا جهت‌گیری در مدارس آینده بی‌تردید مدارس است که پژوهش را پیشانی و نماد مدرسه در محتوای برنامه‌هایش قرار داده باشند. تکامل و پویایی مدرسه زمانی است که همه مولفه‌ها و عناصر موثر در مدرسه پژوهندگی را ترویج داده و پژوهش محور بودن را به یک نگرش باورپذیر و بدیهی جلوه‌گر کند.

مدرسه پژوهنده مدرسه‌ای است که مدیر آن و همه برنامه‌های مدیریت، پژوهش محور باشد. معلم آن پژوهنده باشد و پژوهش در تکالیف دانش‌آموزی در آزمون‌هایی که به عمل آورد توجه جدی به چرایی و چگونگی پدیده‌ها

و موضوعات برنامه درسی‌اش پرسشگری و زمینه‌سازی برای جست‌وجوگری دانش‌آموزان و... سرلوحه کار و فعالیت‌هایش قرار گیرد.

مدرسه پژوهنده مدرسه‌ای است که در آن درس پژوهی یا (مطالعه درس) به عنوان الگویی مؤثر برای ترویج و غنی‌سازی یادگیری و تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه باشد. درس پژوهی، پژوهشی مدرسه‌محور است و بر چرخه یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزش شامل تبیین مسئله و طراحی، عمل بازانديشي و بازبینی یافته‌ها استوار است. ابتدا معلم مسئله آموزشی را بررسی و سؤالات پژوهش در کلاس درس را تبیین می‌کند و بالاخره طرحی برای انجام پژوهش در آموزش پیشنهاد می‌کند. درس پژوهی به گسترش فرهنگ یادگیری و مطالعه در مدارس یاری می‌رساند و لذا الگوی سازمان‌های یادگیرنده در مدارس جهت تبادل دانش و کاربست صحیح برنامه‌های آموزشی موجب انتقال تجارب آموزشی و اثربخشی فرآیند یاددهی - یادگیری خواهد شد.

پژوهش در مدرسه موجب می‌شود که معلمان مسئولیت بیشتری را در اداره مدرسه احساس کنند و الگوهای درس پژوهی و اقدام پژوهی را عاملی برای فراهم آوردن یادگیری از خود از طریق مشاهده، بازانديشي در عمل انجام شده و خودارزیابی می‌دانند.

مدیر مدرسه پژوهنده باید شیوه مدیریت خود را از مسئولیت و اختیار فردی به روش مشارکتی و مسئولیت‌پذیری جمعی با بهره‌وری زیاد تغییر دهد. معلمان و دانش‌آموزان چنین مدرسی به بازانديشي یادگیری خود برانگیخته می‌شوند. گسترش فرهنگ یادگیری و رهبری آموزشی اثربخش از طریق توسعه مشارکت، همکاری و بازانديشي گروهی مسئله اصلی دانش‌مدیران و دانش حرفه‌ای آنان است؛ تبدیل مدرسه به محیط مؤثری که در آن معلمان از یکدیگر بیاموزند. مدرسه پژوهنده و یادگیرنده چرخه یادگیری سازمانی مستمر را افزایش و بهبود می‌بخشد

و زبان و درک مشترکی برای گفت‌وگو به دست می‌دهد. بازار اندیشه‌ورزی و خردورزی را توسعه می‌دهد و اشتیاق به یادگیری معلمان را بهبود می‌بخشد. محور اصلی تحول در پژوهش نیز باید مورد توجه قرار بگیرد. اگر صدها پژوهش معتبر داشته باشیم اما مدرسه بیگانه از این پژوهش‌ها باشد تحولی رخ نمی‌دهد.

پژوهش همگانی، پژوهش نخبگانی

آرش بابایی

دبیر شیمی منطقه ۲ آموزش و پرورش تهران

دو نوع پژوهش

پژوهش‌ها را همانند ورزش می‌توان به دو دسته، پژوهش‌های همگانی و پژوهش‌های نخبگانی، تقسیم کرد. در پژوهش همگانی باید همه‌ی دانش‌آموزان مدرسه را درگیر کرد تا بتوانند با یک زبان واحد نتایج تحقیقات خود را بیان کنند، اما در پژوهش نخبگانی دانش‌آموزان برای دست یافتن به یک هدف خاص و با ادبیات تخصصی‌تر باید نتایج جست‌وجوی خود را عرضه نمایند.

۹

در پژوهش، معمولاً اگر «پرسش» خوب مطرح شود، به مراتب اهمیت آن از «جواب» بیشتر است، زیرا هر «سؤال جدید» ممکن است بابتی جدید در علم ایجاد کند. دانش‌آموزان پژوهشگر باید منابع خود را به‌خوبی بشناسند و بتوانند بر روی آن‌ها ارزش‌گذاری کنند. باید بتوانند مطالب را به‌خوبی دسته‌بندی و در مواقع لزوم از آن استفاده کنند. همچنین پژوهشگر همواره باید بتواند مطالب را تجزیه و تحلیل کند و ایده خود را به پیش ببرد.

ادبیات پژوهشی

ادبیات پژوهش یعنی «بیان مطالب در چارچوبی صحیح همراه با پیش مطالعه و مستند که برای بیان آن تفکر شده است».

اهداف پژوهش در مدارس

- ادبیات پژوهشی باعث ارتقاء مدرسه می شود و مزایای بسیار دارد از جمله:
۱. به دانش آموزان مستندسازی و مستند حرف زدن را می آموزد،
 ۲. روحیه ی جست و جوگری را در دانش آموزان تقویت می کند؛
 ۳. مقاله نویسی و بیان مطالبی را که دانش آموز در ذهن دارد بهبود می بخشد؛
 ۴. ذهن دانش آموزان را به چالش می کشد و باعث ارتقاء فکری آن ها می شود؛
 ۵. اوقات فراغت آن ها را به شکل شایسته ای پر می کند؛
 ۶. باعث رضایت دانش آموزان از مدرسه می شود و مدرسه را برای دانش آموزان به محیطی لذت بخش تبدیل می کند؛
 ۷. باعث دیده شدن دانش آموزان می شود که خود باعث افزایش انگیزه و احساس رضایت آن ها می شود.
 ۸. موفقیت در مسابقات و جشنواره ها باعث ایجاد سابقه علمی و عملی برای دانش آموزان می شود و به آن ها در دستیابی به اهداف خود کمک می کند.
 ۹. پژوهش به دانش آموزان کمک می کند تا رشته ی دانشگاهی و در نتیجه شغل خود را با توجه به علایق و توانایی خود آگاهانه انتخاب کنند.
 ۱۰. اگر دانش آموزان موفق به کسب تندیس در جشنواره خوارزمی شوند می توانند از تسهیلات بنیاد ملی نخبگان بهره ببرند. [بخش نامه شماره ۱۰۴/۲۴۷۲۴۸ مرکز ملی پرورش استعداد های درخشان و دانش پژوهان جوان، ۱۳۹۳/۱۲/۱۲]

عرصه‌های حضور پژوهشی در کشور

۱. جشنواره‌ی خوارزمی

به‌طور حتم جدی‌ترین عرصه‌ی پژوهشی کشور جشنواره خوارزمی است و بیشترین مخاطب را در بین دانش‌آموزان دارد. طی سال‌های ۱۳۹۰، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ به ترتیب ۲۳۹۷۶، ۱۹۱۹۱ و ۲۰۵۴۸ فقره طرح در جشنواره‌ی خوارزمی پذیرفته و در ۱۶ رشته به داوری آن‌ها پرداخته شد. [کتابچه طرح‌های برگزیده پانزدهمین جشنواره جوان خوارزمی - ۱۳۹۲]

برق و الکترونیک	کامپیوتر	مکانیک	مکاترونیک	عمران	علوم زیستی و پزشکی	کشاورزی و منابع طبیعی	فیزیک و نجوم
نانو تکنولوژی	ریاضی	زبان و ادبیات فارسی	علوم دینی و قرآن‌پژوهی	علوم اجتماعی و روان‌شناسی	هنر و معماری	شیمی	زمینه‌های خاص علمی

جدول شماره ۱: رشته‌های جشنواره خوارزمی

مدارس معمولاً به‌دلیل مشکلات مالی وارد برخی از این عرصه‌ها نمی‌شوند، اگر رشته‌ها را به هشت رشته‌ی پرهزینه (برق و الکترونیک، مکانیک، مکاترونیک، عمران، علوم زیستی و پزشکی، فیزیک و نجوم، نانو تکنولوژی، شیمی) و هشت رشته‌ی کم‌هزینه (کامپیوتر، کشاورزی و منابع طبیعی، علوم دینی و قرآن‌پژوهی، علوم اجتماعی و روان‌شناسی، ریاضی، زبان و ادبیات فارسی، هنر و معماری، زمینه‌های خاص علمی) تقسیم کنیم نتایج آمار نشان می‌دهد که طرح‌های کم‌هزینه در مدارس بیشتر مورد اقبال بوده است. [کتابچه طرح‌های برگزیده پانزدهمین جشنواره جوان خوارزمی - ۱۳۹۲]

کم هزینه	پرهزینه	سال	
۴۹/۶	۵۰/۴	۱۳۹۰	کل طرح‌ها %
۵۲/۶	۴۷/۴	۱۳۹۱	
۵۴/۲	۴۵/۸	۱۳۹۲	
۴۱/۲	۵۸/۸	۱۳۹۰	راه یافته به کشوری %
۵۳/۰	۴۷/۰	۱۳۹۱	
۵۵/۶	۴۴/۴	۱۳۹۲	
۶۱/۷	۳۸/۳	۱۳۹۰	برگزیده کشوری %
۵۵/۶	۴۴/۴	۱۳۹۱	
۶۶/۷	۳۳/۳	۱۳۹۲	

جدول شماره ۲: مقایسه نتایج رشته‌های پرهزینه و کم هزینه

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد مدارس با سرمایه‌گذاری در رشته‌های کم هزینه می‌توانند در بخش مهمی از جشنواره‌ی خوارزمی حضور داشته باشند. رشته کشاورزی در مناطق روستایی بسیار مستعد برای کار دانش‌آموزان است و مدرسه می‌تواند با جهت‌دهی دانش‌آموزان در این قسمت بسیار تخصصی شرکت کند و به دستاوردهای مناسبی برسد.

۲. جشنواره‌های موضوعی

جشنواره‌های موضوعی با توجه به رشته‌های مختلف و ستاد برگزارکننده متفاوت است و از جمله می‌توان به نمایشگاه بین‌المللی نانو، جشنواره کشوری دانش‌آموزی نانو، جشنواره تیبان، جشنواره‌های وزارت نیرو، جشنواره‌های ایده‌های برتر و... اشاره کرد.

از مهم‌ترین دستاوردها، این جشنواره‌ها، می‌توان به تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر

و در معرض داوری قرار گرفتن آن‌ها اشاره کرد. دانش‌آموزان با شرکت در این جشنواره‌ها، به‌ویژه اگر با کسب موفقیت همراه باشد، انگیزه‌ای دوچندان پیدا خواهند کرد. جشنواره‌های منطقه‌ای با هزینه پایین می‌توانند قسمتی از این اهداف را برآورده کنند اما جشنواره‌های کشوری نیاز به بودجه‌های بسیار زیادی دارد تا بتوان دانش‌آموزان را سازماندهی کرد.

۳. مسابقات

این مسابقات بسیار گسترده است و اهمیت آن‌ها نیز متفاوت است و بیشترین مخاطب را در رشته‌های مهارتی دارد. بیشترین متقاضیان این مسابقات داوطلبان رشته‌های ریاضیات، هوافضا، IYPT و سازه‌ی ماکارونی هستند.

از معتبرترین این مسابقات IRAN OPEN در ریاضیات، مسابقات شریف و امیرکبیر در هوافضا، کفا و PYPT در پدیده‌های فیزیکی و... می‌باشد. از مشکلات این مسابقات هزینه‌های بسیار سنگین برای آماده کردن طرح‌ها جهت حضور در مسابقات است. در این مسابقات معمولاً یک مأموریت تعریف می‌شود و دانش‌آموزان دست‌سازه‌های خود را باید در جهت تحقق آن مأموریت بسازند، نقطه‌ی ضعف این شیوه آن است که عاملی می‌شود تا خلاقیت در پروژه‌ها به حداقل خود برسد و بیشتر فعالیت بچه‌ها در ساخت ایده‌ی دیگری خلاصه شود. مشکل بزرگ سایر مسابقات در این زمینه‌ها این است که معمولاً استاد برگزاری خود دارای تیم است و لذا معمولاً داوری‌ها بسیار دچار تردید و بحث‌انگیز می‌شود و این سؤال را بسیار پررنگ می‌کند که «حضور در کدام یک از این مسابقات در راستای اهداف مدرسه است؟»

پاسخ به این پرسش نیازمند تحقیق بیشتر و مشورت با متخصصین هر یک از این رشته‌ها است.

روش‌های پیشنهادی

۱. انجام پژوهش‌های مهارت‌محور به جای پژوهش‌های خلاقیت‌محور

پس از بررسی پژوهش‌های مهارتی چند نکته قابل توجه است، این پژوهش‌ها بسیار هزینه‌بر هستند، از این رو، معمولاً در مسابقات تکرار ایده رخ می‌دهد. اگر دانش‌آموزان بتوانند ابتدا مشکلی را در نظر بگیرند و ایده‌ای برای حل آن پیشنهاد کنند می‌توانند با صرف هزینه‌ی کمتر نتایج بهتری کسب نمایند.

۲. تغییر هدف‌گذاری در نتایج مسابقات بیرونی و برگزاری مسابقات درونی

مدرسه می‌تواند با برگزاری مسابقاتی مانند نجات تخم‌مرغ، داستان‌نویسی، پل ماکارونی و... درون مدرسه شور و اشتیاق را در عموم بچه‌ها ایجاد کند و این امر باعث احساس نیاز دانش‌آموزان به ادبیات پژوهشی می‌گردد. به راه انداختن این مسابقات درون مدرسه‌ای با حداقل هزینه می‌تواند باعث نشاط جمعی در بین دانش‌آموزان شود و از مشکلات مسابقات بیرونی مانند ناداوری و یا ساخت غیر دانش‌آموزی جلوگیری کند. البته این مهم نیازمند توجه مدرسه است. هر قدر مدرسه این مسابقات را جدی بگیرد، دانش‌آموزان در آن حضور پررنگ‌تری خواهند داشت. به‌عنوان مثال، با برپایی کارگاه داستان‌نویسی، اصول آن گفته شود و در ادامه به دانش‌آموزان فرصت داده شود تا داستان‌های خود را ارائه دهند. به این ترتیب علاوه بر کمک به رشد و شکوفایی استعداد آن‌ها می‌توان زمینه‌ی چاپ داستان‌ها را نیز فراهم کرد و همچنین دانش‌آموز می‌تواند با همین داستان‌ها در جشنواره‌ی خوارزمی شرکت کند.

۳. استفاده از استاد راهنما و استاد مشاور

یکی از مشکلات پژوهش در مدارس تک‌معلمی بودن آن است که اگر به هر

دلیلی اشتباهی از جانب استاد راهنما صورت بگیرد این اشتباه تا انتهای پژوهش مشخص نمی‌شود. در مواردی دیده شده است که یک سؤال بسیار مهم که باید در همان اول پروژه به آن جواب داده شود تا انتهای پروژه نادیده گرفته می‌شود و این امر می‌تواند باعث شکست پروژه گردد. برای بهبود روند کار می‌توان از معلمان مدرسه به‌عنوان مشاور بهره برد.

۴. برگزاری کارگاه‌های ترویج ادبیات پژوهش (اهمیت، مقاله‌نویسی، ارائه‌و...)

یکی از اهداف پژوهش در مدارس به راه افتادن ادبیات پژوهشی است، البته برخی از فاکتورهای آن نیاز به آموزش دارد که می‌توان این موارد را در قالب یک کارگاه آموزشی ایجاد کرد. برای این امر می‌توان از حضور استادان متخصص بیرونی و یا از دبیران ارزشمند مدرسه بهره برد.

کلام آخر

مدارس در هر گوشه از ایران عزیزمان و با هر توان مالی می‌توانند پژوهش‌هایی را در مدرسه راه‌اندازی کنند و با تحقق این امر مهم نیروی انسانی کارآمدی را تحویل کشور دهند.

با درس پژوهی بیشتر آشنا شویم

کامران حسینی

معاون آموزشی مدارس شهر لوشان

اشاره

سال‌های زیادی از طرح موضوع ضرورت فعالیت‌های پژوهشی در مدارس کشور می‌گذرد. طرح بحث‌هایی مانند به‌کارگیری الگوهای تدریس، مورد پژوهی، اقدام پژوهی، جشنواره الگوهای برتر تدریس و درس پژوهی حکایت از آن دارد که امر تحقیق و پژوهش همواره دغدغه‌ی معلمان ایرانی بوده است. شاید بتوان گفت که با طرح موضوع درس پژوهی در دهه‌های اخیر این امر وارد دوران تکامل خود شده و توانسته است با بهره‌گیری از ظرفیت این روش، مسیری نو و تازه را فرا روی معلمان بگشاید. روشی که شاید از قرن‌ها قبل در مکتب‌خانه‌های ایرانی هم در شکل بحث و مجادله درسی وجود داشته است و حوزه‌های علمیه نیز در شیوه‌ی درسی خود مبتنی بر بحث و گفت‌وگو بین طلاب این روش را به گونه‌ای دیگر از آغاز مورد توجه قرار داده‌اند.

۱۶

درس پژوهی (lesson study) چه ضرورتی دارد؟

تحولات پرشتاب اقتصادی و اجتماعی در هزاره‌ی سوم به‌ویژه گسترش و توسعه‌ی فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی اصلاحات آموزشی را اجتناب‌ناپذیر

ساخته است؛ به طوری که شوق ایجاد تغییر و تحول در بیشتر نظام‌های آموزشی دیده می‌شود. برنامه‌های بهسازی آموزش، همزمان با تحول در محتوا و برنامه‌های درسی به توانمندسازی معلم و کیفیت فرایند تعامل او با دانش‌آموزان در فرایند تدریس توجه بیشتری نشان می‌دهند. در سال‌های اخیر، «درس‌پژوهی» به عنوان الگویی مؤثر برای ایجاد تحول در آموزش از طریق تولید و ترویج دانش حرفه‌ای در مدرسه، نظر پژوهشگران و کارگزاران آموزشی بسیاری را در جهان به خود جلب کرده است.

تجربه‌های گوناگون از اجرای درس‌پژوهی در کلاس‌های درس نشان می‌دهد که معلمان در فرایند درس‌پژوهی همراه با دانش‌آموزان فرصت‌هایی غنی برای سازمان‌دهی تعامل اثربخش در کلاس درس، آموختن از یکدیگر و بهسازی آموزش متناسب با شرایط حرفه‌ای خود به‌ویژه از طریق بهبود تعامل میان دانش‌آموزان و معلم به دست می‌آورند.

پژوهش‌های اخیر در زمینه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، روشنگر جهت‌گیری‌های متفاوتی از اقدامات معمول در این حوزه است. این پژوهش‌ها بیشتر بر مدرسه و کلاس درس استوارند و می‌کوشند معلمان را بیش از پیش در تصمیم‌گیری‌های مربوط به شیوه‌های بهبود کیفیت آموزشی مدارس مشارکت دهند. این آموزش به معلمان کمک می‌کند تا هنگام کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای در حین کار به بازسازی فکری خویش و دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری توجه جدی مبذول دارند.

مفهوم درس‌پژوهی

درس‌پژوهی در واقع به معنای «پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس» می‌باشد. اما از لحاظ مفهوم الگوی عملی، بازبینی مداوم الگوهای ذهنی و بازاندیشی مشارکتی در عمل کارگزاران آموزشی است. این الگو مبتنی بر پژوهش مشارکتی

معلمان در کلاس درس است و الگویی مؤثر برای بهبود مستمر آموزش محسوب می‌شود. درس پژوهی به مثابه روش نوین پژوهش در عمل و هسته‌های کوچک تحول در آموزش، به گسترش پژوهش و تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه کمک می‌کند. به علاوه، بر فرایند یادگیری گروهی و بهسازی مستمر (تدوین برنامه، اجرا، بازبینی و بازاندیشی، یادگیری و ترویج یافته‌ها) مبتنی است و فرصتی برای سهیم شدن کارگزاران آموزشی در تجربه‌های یکدیگر را فراهم می‌آورد.

این مدل پژوهش در کلاس درس عملاً بر چرخه‌ی یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی شامل مراحل پنج‌گانه‌ی تبیین مسئله، طراحی، عمل، بازاندیشی و یادگیری استوار است.

رویکردهای درس پژوهی

- تأکید بر خلاقیت، نوآوری و تحول‌نگری
- تأکید بر ارائه‌ی تدریس‌های فراگیرمحور، سؤال‌محور و فرایندمدار
- تأکید بر بهره‌گیری از روش‌های نوین و فعال تدریس در تمام مراحل تدریس (طراحی، اجرا، ارزش‌یابی)
- تأکید بر به‌کارگیری نظریات جدید یادگیری (فراشناخت، ساختن‌گرا، ساخت و سازگرا و...) در فرایند تدریس
- تأکید بر صحت علمی - تخصصی و به‌روز بودن اطلاعات ارائه شده در تدریس
- قابلیت تعمیم تدریس‌های منتخب در محیط‌های واقعی آموزش
- استفاده‌ی بهینه از فناوری اطلاعات و ارتباطات
- تأکید بر کاربست درس‌پژوهی در کلیه‌ی مراحل تدریس و عملیاتی کردن مفاد اسناد بالا دست.

دکتر ابوالفضل بختیاری

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

دکتر عباس حبیب‌زاده

عضو هیئت علمی دانشگاه قم

اشاره

شتاب فزاینده‌ی تغییر و تحول‌های دنیای کنونی تأثیر عمده‌ای بر ابعاد مختلف جوامع امروزی گذاشته است و بسیاری از نظام‌های اجتماعی مجبور به همراهی با این تغییرات شده‌اند. یکی از این نظام‌ها، که نقش مؤثری در سرنوشت افراد و جوامع دارد، آموزش و پرورش است که برای همراهی با این تغییرات باید خود را پالایش کند تا از کارایی و کارآمدی لازم برخوردار شود. در این راستا، یکی از روش‌هایی که از دل مدرسه و کلاس درس در نظام آموزشی ژاپن پدید آمده است، درس پژوهی می‌باشد. آموزش و پرورش ژاپن مسئولیت اولیه‌ی بهبود فعالیت کلاس درس را به عهده‌ی معلمان گذاشته است و به بیان دیگر، اصلاح را از نقطه‌ی آغاز فرایند شروع کرده و سیستم از پایین به بالا (تحول از کلاس و مدرسه به سطوح بالا و نه برعکس) را اجرا می‌کند. معلمان ژاپنی از ابتدای فعالیت خود در کارورزی یا مطالعه و پژوهش شرکت می‌کنند که ما در زبان فارسی به آن «درس پژوهی» (مطالعه‌ی درس) می‌گوییم.

در این فرایند گروهی از معلمان (۳ تا ۱۶ نفر) که موضوع واحدی را در پایه‌ی مشخصی تدریس می‌کنند (مثلاً ریاضیات سوم ابتدایی)؛ دروسی را که خود در آموزش آن‌ها مشکل دارند یا دانش‌آموزان در یادگیری آن‌ها با مشکل مواجه‌اند، انتخاب می‌کنند و به‌طور مشارکتی در جلساتی که ممکن است ماه‌ها به‌طول انجامد برای آن‌ها طرح درس‌هایی تهیه می‌کنند. البته در این گروه‌ها معمولاً یک متخصص دانشگاهی، یک معلم باتجربه در درس پژوهی و احتمالاً مدیر مدرسه نیز حضور دارند.

در مرحله‌ی بعد، یکی از معلمان گروه برای اجرای طرح درسی که گروه در کلاس خود تهیه کرده بود داوطلبانه اعلام آمادگی می‌کند. در روز و ساعت مشخص شده او در کلاس واقعی خود شروع به اجرای طرح درس (تدریس) مزبور می‌کند. بقیه‌ی اعضای گروه نیز فعالانه کل فرایند آموزش و یادگیری را رصد می‌کنند و هر یک نقشی را برعهده می‌گیرند. ضمن اینکه تمام فعالیت‌ها تصویربرداری می‌شود. پس از پایان آموزش معلم و حل تمرین‌ها، که همگی مبتنی بر طرح درس تهیه شده توسط گروه است، اعضای گروه تشکیل جلسه می‌دهند و مشاهدات مستند و دقیق خود را ارائه می‌کنند و در موارد لازم دفتر تمرین دانش‌آموزان یا فیلم‌های تهیه شده را مورد بازبینی دقیق قرار می‌دهند. براساس تمامی مشاهدات و مستندات جمع‌آوری شده، طرح درس قبلی مورد بازبینی و ویرایش قرار می‌گیرد و اصلاح می‌شود.

در ادامه، طرح درس اصلاح شده توسط معلم داوطلب دیگری در کلاس درس واقعی اجرا می‌شود و تمام جزئیات اجرای اول در اینجا نیز مورد توجه قرار می‌گیرد. این توالی تا جایی ادامه می‌یابد که طرح درس نهایی به اذعان اعضای گروه و متخصص دانشگاهی بهترین و اثربخش‌ترین طرح باشد. در پایان، نتایج درس پژوهی (طرح درس نهایی، روند اصلاحات صورت گرفته و دلایل آن، و

فیلم‌های تهیه شده) به صورت بسته‌های آموزشی در اختیار سایر معلمان و مراکز آموزشی و پژوهشی قرار می‌گیرد و هم‌چنین در جشنواره‌ها و نمایشگاه‌ها برای استفاده‌ی عموم عرضه می‌شود.

مراحل درس پژوهی

شکل مطالعه‌ی درس (درس پژوهی) در سراسر ژاپن متفاوت است ولی مراحل‌ی را که نشان دهنده‌ی ویژگی‌های این روش باشد به شکل زیر می‌توان تبیین کرد:

تبیین مسئله: اساساً مطالعه‌ی درس (درس پژوهی) یک فرایند حل مسئله است؛ بنابراین، مرحله‌ی اول به بیان مسئله‌ای اختصاص دارد که فعالیت گروه مطالعه‌ی درس را برانگیخته است و هدایت می‌کند. مسئله می‌تواند یک سؤال عمومی باشد (برای مثال، برانگیختن علاقه‌ی دانش‌آموزان به ریاضیات) یا یک سؤال جزئی‌تر باشد (برای مثال، بهبود فهم دانش‌آموزان از روش جمع کردن کسرهایی با منفرجهای نامساوی). سپس گروه به مسئله شکل می‌دهد و بر آن تمرکز می‌کند؛ به نحوی که بتوان آن را در یک درس خاص کلاسی مطرح کرد. معمولاً معلمان مسئله‌ای را انتخاب می‌کنند که از فعالیت‌های خود به دست آورده‌اند یا برای دانش‌آموزانشان دشواری‌هایی ایجاد کرده است. می‌توان گفت مسئله از محیط واقعی کلاس درس بیرون می‌آید و معلمان در پی شناسایی و حل مسائل و مشکلات واقعی تدریس و آموزش خود و دانش‌آموزان هستند.

برنامه‌ریزی درس ۲: هنگامی که یک هدف یادگیری انتخاب شد، معلمان برای برنامه‌ریزی و طراحی درس تشکیل جلسه می‌دهند. اگرچه در نهایت یک معلم درس را به عنوان بخشی از فرایند پژوهش تدریس خواهد کرد، خود درس محصول گروهی تلقی می‌شود. اغلب معلمان برنامه‌ریزی خود را با نگاه

کردن به کتاب‌ها و مطالب تهیه شده توسط معلمان دیگر، که مسئله‌ی مشابهی را مطالعه کرده‌اند، شروع می‌کنند. در این روش، همراه با تهیه‌ی طرح درس، این فرضیه در ذهن شکل می‌گیرد که طرح درس تهیه شده باید آزموده شود و در قالب تمرین کلاسی روی آن کار شود. در اینجا هدف نه‌تنها تولید یک درس اثربخش بلکه درک چگونگی و چرایی کارکرد درس برای افزایش فهم (و یادگیری) مطالب در میان دانش‌آموزان است. اغلب، برنامه‌ی اولیه‌ای که گروه تولید می‌کند، در جلسه‌ای برای همه‌ی معلمان مدرسه مطرح می‌شود تا به نقد درآید. بر مبنای چنین بازخوردی نسخه‌ی تجدیدنظر شده آماده‌ی اجرا می‌شود، فرایند برنامه‌ریزی اولیه ممکن است چندین ماه طول بکشد.

یک قسمت ضروری برنامه‌ریزی درس شامل مشارکت دادن پاسخ‌های دانش‌آموزان به جریان تدریس و آماده کردن پاسخ‌های مناسب به وسیله‌ی معلم است، مثلاً اگر دانش‌آموز عمل x را انجام داد یا سؤال کرد، معلم جواب یا عمل y را انجام دهد.

هم‌چنین برای حفظ تمرکز بر یادگیری دانش‌آموزان، بحث‌ها باید بیشتر بر این متمرکز باشد که آن‌ها در گذشته چگونه این درس را آموزش دیده‌اند، آیا در یادگیری آن موفق بوده‌اند، و اگر آن را یاد نگرفته‌اند، علت چیست.

لوئیس (۲۰۰۲) معتقد است گروه مطالعه‌ی درس در مرحله‌ی طراحی باید به سؤالات زیر پاسخ دهد.

۱. دانش‌آموزان در حال حاضر درباره‌ی موضوع درس چه می‌دانند؟
۲. انتظار شما این است که دانش‌آموزان در پایان درس چه چیزهایی را بدانند؟
۳. چه توالی تمرین‌ها و تجربیاتی نیاز است تا دانش‌آموزان از مرحله‌ی یک به مرحله‌ی دو برسند؟
۴. انتظار دارید چه سؤالات، افکار و کج‌فهمی‌هایی در طول درس از طرف دانش‌آموزان بروز کند؟

۵. معلم چه سؤالات کلیدی‌ای را باید از دانش‌آموزان بپرسد؟
۶. چه پاسخ‌هایی از طرف دانش‌آموزان انتظار دارید؟
۷. چگونه این درس را به پایان می‌برید؟
- یوشیدا (۲۰۰۳) بیان می‌کند که در این مرحله اعضای گروه درباره‌ی موضوعات زیر بحث می‌کنند و به توافق می‌رسند:
- مسئله‌ای که درس با آن آغاز می‌شود، شامل جزئیاتی مانند اینکه دقیقاً از چه کلمات و عددهایی باید استفاده شود.
 - مواد درسی‌ای که باید به دانش‌آموزان داده شود تا برای حل مسئله از آن استفاده کنند.
 - مسائل پیش‌بینی شده، تفکرات و جواب‌هایی که دانش‌آموزان احتمالاً در جریان تلاش برای حل مسئله، آن‌ها را ارائه می‌دهند.
 - سؤالاتی که برای پرورش تفکر دانش‌آموزان در جریان درس باید از آن‌ها پرسید، و راهنمایی‌هایی که باید به آن دسته از دانش‌آموزانی که در فرایند تفکر خود دچار بدفهمی شده‌اند، ارائه کرد.
 - چگونگی استفاده از فضای تخته سیاه (معلمان ژاپنی معتقدند که سازمان‌دهی و نحوه‌ی استفاده از تخته سیاه عاملی کلیدی در سازمان‌دهی تفکر و فهم دانش‌آموزان است).
 - چگونگی تخصیص وقت کلاس به بخش‌های مختلف درس.

آموزش درس و مشاهده‌ی آن: برای تدریس و آموزش درس زمان خاصی تعیین می‌شود. معلم درس را آموزش می‌دهد ولی همه‌ی افراد گروه در آماده‌سازی آن مشارکت می‌کنند. شب قبل ممکن است گروه تا دیر وقت در مدرسه بماند؛ نقش هر یک از اعضا در کلاس درس تعیین می‌شود و زمینه‌های لازم برای اجرای

موفق درس در شرایط واقعی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در روز ارائه‌ی درس، معلم‌ان گروه کلاس‌های خود را برای مشاهده‌ی درسی که تدریس خواهد شد، ترک می‌کنند (دو دانش‌آموز به‌عنوان کنترل‌کننده‌ی کلاس منصوب و مسئولیت کلاس را عهده‌دار می‌شوند). پیش از شروع درس، معلم ابتدا مشاهده‌گران را به‌عنوان یک گروه همکار به کلاس معرفی می‌کند. سپس، آن‌ها با هم وارد کلاس می‌شوند. هنگام شروع درس، مشاهده‌گران در قسمت عقب کلاس می‌نشینند یا می‌ایستند ولی زمانی که از دانش‌آموزان خواسته می‌شود سر جای خود تمرین کنند، آن‌ها قدم می‌زنند، کار دانش‌آموزان را مشاهده می‌کنند و هم‌چنان که درس ادامه می‌یابد، از فعالیت دانش‌آموزان یادداشت برمی‌دارند. آن‌ها تصویری از طرح درس، نقشه‌ی نشستن دانش‌آموز، و کارهایی که در کلاس باید انجام شود در دست دارند. در طول مشاهده، درس و یادگیری ایجاد شده ارزیابی می‌شود نه معلم. مشاهده‌گران به‌دنبال شواهدی درباره‌ی تفکر، یادگیری یا سردرگمی دانش‌آموزان هستند. آن‌ها از آنچه دانش‌آموزان می‌گویند، نحوه‌ی همکاری و مشارکت آن‌ها در فرایند آموزش، نحوه‌ی انجام تکالیف مربوطه، و ویژگی‌های فعالیت‌های انجام شده نکاتی را یادداشت می‌کنند. آنچه مهم است یادگیری دانش‌آموزان و تعامل آن‌ها با هم است. گاهی به‌منظور تجزیه‌و‌تحلیل درس و بحث درباره‌ی آن در زمان دیگر از کلاس فیلم‌برداری می‌شود.

ویژگی‌های مشاهده‌ی کلاس درس

هاپکینز (۱۳۸۴) ویژگی‌های اصلی مشاهده در کلاس درس را به‌شرح زیر بیان کرده است.

۱. طراحی مشارکتی؛ لازم است از ابتدا بین مشاهده‌کنندگان و مشاهده‌شونده فضای تفاهم ایجاد شود و هر دو با ارزش و اهمیت مشاهده‌ی کلاس درس

آشنا شوند. آن‌ها باید درباره‌ی محتوای درس گفت‌وگو کنند، قاعده و مقررات کار را مشخص کنند، زمان و مکان مشاهده، جای نشستن، مدت زمانی که در کلاس می‌مانند و امثال آن را به‌طور مشارکتی تعیین کنند.

۲. **موضوع مشاهده؛** دو روش برای مشاهده‌ی فعالیت‌های کلاس درس وجود دارد، روش کلی و روش اختصاصی. روش اول نشان دهنده‌ی رویکردی است که در آن همه چیز مورد توجه قرار می‌گیرد. روش دوم به موارد خاص و تعریف شده از فعالیت‌های کلاس و یا نحوه‌ی تدریس محدود می‌شود. به‌نظر می‌رسد هرچه موضوع مشخص‌تر و توافق بیشتر باشد، احتمال دارد داده‌های جمع‌آوری شده برای مقاصد توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مفیدتر باشد.

۳. **ساختن معیار؛** هرگاه در اولین گفت‌وگوی طراحی برنامه‌ی مشاهده‌ی کلاس درس، معیارهای مشاهده تعیین شوند، سهم مشاهده در توسعه‌ی حرفه‌ای افزایش می‌یابد.

۴. **مهارت‌های مشاهده؛** در مشاهده از سه مهارت اصلی باید استفاده شود. اولین مهارت ایستادگی در مقابل قضاوت زود هنگام است که اگر موضوع مشاهده و معیارها به‌طور واضح مشخص شده باشند، دور از دسترس نیست. دومین مهارت، ایجاد حس اعتماد و پشتیبانی در فرد مورد مشاهده است و اینکه هدف، نفوذ به حریم کاری او نیست. مهارت سوم این است که از مشاهدات چگونه یادداشت‌برداری شود تا در جلسه‌ی بعد از مشاهده و تدریس، بتوان با ارائه‌ی شواهد و مدارک درباره‌ی فرایند آموزش و یادگیری در کلاس درس بحث کرد.

۵. **بازخورد سودمندی نتایج مشاهده‌ی کلاس درس** وقتی محقق می‌شود که بازخورد مناسبی داشته باشد.

ارزیابی درس و انعکاس تأثیر آن: همان روزی که درس آموزش داده می‌شود،

معمولاً گروه در مدرسه می ماند و تشکیل جلسه می دهد. معمولاً به معلمی که درس را آموزش داده است، اجازه داده می شود اول از همه صحبت کند و نظر خود را درباره‌ی چگونگی اجرای درس و مسائل عمده‌ی آن اظهار کند. سپس دیگر معلمان گروه، معمولاً از دیدی انتقادی، درباره‌ی قسمت‌هایی از درس، که به نظر آن‌ها مشکل داشته است صحبت می کنند. تمرکز بر درس است نه معلمی که آن را آموزش داده است. هرچه باشد، درس محصولی گروهی است و همه‌ی اعضای گروه در مورد نتیجه‌ی برنامه‌ی خود احساس مسئولیت می کنند. در واقع، آن‌ها از خود انتقاد می کنند. چنین کاری نه یک ارزیابی شخصی بلکه فعالیتی است که به بهبود فردی منجر می شود و از همین رو حائز اهمیت است. مغز مطالعه‌ی درس این مرحله است و تمام اعضای گروه، نه فقط معلم، از نتیجه‌ی شواهد عینی ارائه شده در جلسه درباره‌ی مطلوبیت موضوع تدریس، مواد آموزشی به کار رفته، روش‌های آموزشی، مسائل مرتبط با عملکرد معلم، و عکس‌العمل‌های فرد دانش‌آموزان بازخورد دریافت می کنند. به‌طور کلی، در این مرحله بحث‌ها روی این هدف تمرکز دارند که چه چیزی را، چگونه، و چرا دانش‌آموزان یاد گرفتند یا یاد نگرفتند.

هایپکینز (۱۳۸۴) معتقد است بازخوردها در این مرحله باید دارای ویژگی‌های

زیر باشد:

- در مدت ۲۴ ساعت پس از مشاهده ارائه شود.
- براساس ثبت و ضبط دقیق و اطلاعات واقعی باشد.
- تعبیر و تفسیر اطلاعات در درجه‌ی اول توسط معلم مورد مشاهده ارائه شود.
- گفت‌وگوها دوطرفه و هدف آن‌ها رشد و تعالی باشد.

تجدیدنظر در درس: معلمان گروه پژوهش در کلاس درس با توجه به مشاهدات

و بازخوردها در درس تجدیدنظر می‌کنند. آن‌ها ممکن است مواد آموزشی، فعالیت‌ها، سؤال‌ها و مسائل مطرح شده یا همه‌ی این موارد را تغییر دهند. تأکید آن‌ها اغلب بر تغییر مواردی است که در جریان کلاس درس شواهد دقیقی مبنی بر ضرورت تغییر آن‌ها یافته‌اند.

آموزش و مشاهده‌ی درس تجدیدنظر شده: زمانی که طرح درس تجدیدنظر شده آماده شد، درس در کلاس متفاوتی تدریس می‌شود. گاهی معلم درس، همان معلم قبلی است ولی در بیشتر موارد معلم دیگری از گروه پژوهشی تدریس را برعهده می‌گیرد.

ارزیابی و بازاندیشی مجدد: در این مرحله معمولاً همه‌ی اعضای گروه در یک جلسه‌ی طولانی شرکت می‌کنند. گاهی یک فرد متخصص از خارج از مدرسه برای شرکت در این جلسه دعوت می‌شود. همچون دفعه‌ی قبل معلمی که درس را آموزش داده است، اجازه دارد ابتدا درباره‌ی آنچه گروه سعی در دستیابی به آن دارد، سخن بگوید و ارزیابی خود را از میزان موفقیت درس و بخش‌هایی از آن که هنوز به تجدیدنظر نیاز دارد بیان کند. سپس، ناظران درس را نقد و تغییراتی را پیشنهاد می‌کنند. هنگام بحث کردن درباره‌ی درس، نه‌تنها یادگیری و فهم دانش‌آموزان بلکه آن دسته از مسائل عمومی که به وسیله‌ی فرضیه‌های اصلی پژوهش در کلاس درس بیان شده‌اند، مورد توجه قرار می‌گیرد و بالاخره درباره‌ی اینکه چه چیزی از درس و اجرای آن آموخته شده است، صحبت به میان می‌آید.

سهیم شدن در نتایج: این فرایند بر یک درس مشخص متمرکز است ولی چون

ژاپن کشوری است که اهداف آموزشی و خط‌مشی‌های برنامه‌ی درسی ملی معینی دارد، آنچه این گروه معلمان یاد گرفته‌اند، در ارتباط فوری با سایر معلمان ژاپنی است که می‌کوشند مفاهیم یکسانی را در همان پایه آموزش دهند. این اشتراک به روش‌های متعددی اجرا می‌شود. یکی از روش‌ها نوشتن گزارش است. بیشتر گروه‌های مطالعه‌ی درس برای بازگو کردن جریان فعالیت گروهی خود گزارشی تهیه می‌کنند. روش دیگر سهیم شدن، ارائه‌ی نتایج پژوهش کلاس درس در یک نمایشگاه و دعوت کردن از معلمان مدارس دیگر برای دیدن آموزش نسخه‌ی نهایی درس است. این بخش از پرورش حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود و به کمک آن سایر معلمان می‌توانند درباره‌ی نوآوری‌هایی که در مدارس دیگر انجام شده است، مطالبی بیاموزند.

درس پژوهی (تدریس پژوهی) الگویی برای تغییر و تحول در راهبردهای تدریس، تفکر و تأمل در فرایند یاددهی - یادگیری است که به بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌انجامد. هم‌چنین باعث ارتقای فرهنگ آموزش و تولید دانش حرفه‌ای در کلاس می‌شود. در این رویکرد معلمان به بازاندیشی تدریس می‌پردازند، می‌توان گفت درس پژوهی به مثابه هسته‌ی تغییر و تحول در نظام آموزشی است که پژوهش را از درون کلاس درس شروع می‌کند.

1. defining and researching a problem
2. planning the lesson
3. teaching and observing the lesson
4. revising the lesson
5. sharing the results

درس پژوهی نظریه‌ای برای به‌سازی عمل

دکتر محمدرضا سرکارآرانی*

اشاره

نخستین کسی که بحث «درس پژوهی» را در ایران مطرح کرد، محمدرضا سرکار آرانی بود. او به دلیل تحصیل و پژوهش در کشور ژاپن، از جمله کسانی بود که به‌طور عملی با مفهوم این تفکر در میان کارگزاران آموزشی ژاپن آشنا شد و خود به توسعه‌ی آن پرداخت. هم‌زمان با پرداختن به موضوع درس‌پژوهی در مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، از دکتر سرکار آرانی خواستیم که در این زمینه یادداشتی بنویسد. آن‌چه در پی می‌آید، متن تغییر یافته‌ی یادداشتی است که پیش از این در ویژه‌نامه‌ی داخلی اولین همایش انجمن مدیریت آموزشی ایران به نام «شوق تغییر» و با مدیریت سردبیر مجله‌ی رشد ابتدایی، از وی منتشر شده است.

۲۹

درس‌پژوهی الگوی به‌سازی عمل کارگزاران آموزشی است که بر چرخه‌ی پژوهش، یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی شامل تبیین مسئله، طراحی، بازاندیشی عمل و بازبینی یافته‌ها استوار است. ابتدا معلمان مسائل آموزشی مدرسه را بررسی و پرسش‌های پژوهشی در کلاس درس را تبیین می‌کنند.

سپس طرح درسی برای انجام پژوهش مشارکتی در آموزش پیشنهاد می‌کنند. آن‌گاه آن را به اجرا و مشاهده می‌گذارند و سپس به ارزیابی و بازاندیشی فرایند عمل و بازبینی پیش فرض‌های ذهنی کارگزاران آموزشی می‌پردازند. در این فرایند، یادگیری از یک‌دیگر به صورت مشارکتی سازمان‌دهی می‌شود و در عمل، ظرفیت مدارس برای گسترش یادگیری سازمانی، تولید و به‌کارگیری دانش حرفه‌ای، شوق تغییر در مدرسه و گسترش ظرفیت تغییر خودپایدار افزایش می‌یابد. در فرایند به‌سازی مداوم آموزش، معلمان به مشاهده و بازاندیشی در عمل خود برانگیخته می‌شوند و دانش‌آموزان در بهبود فرایند آموزش و یادگیری، شریک حرفه‌ای معلمان خود می‌شوند.

درس پژوهی فرایند عمل فکورانه‌ی کارگزاران آموزشی مبتنی بر شواهد عینی است. بنابراین تمرین مشاهده‌ی فعال، تفکر انتقادی، مشارکت در گفت‌وگوهای حرفه‌ای و بحث درباره‌ی سناریوهای آموزشی^۱ و نحوه‌ی تهیه، اجرا، بازبینی و تغییر آن‌ها، نیازمند زمان و ممارست مستمر است. به‌ویژه در شرایطی که بیشتر کارگزاران آموزشی آموخته‌اند با احتیاط در مقابل شرایط و پدیده‌های تازه و اکنش نشان دهند و از کنشی که مستلزم هزینه است، ماهرانه پرهیز کنند. سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری از طریق درس پژوهی به‌ویژه در برنامه‌های پرورش حرفه‌ای معلمان (پیش و ضمن خدمت) برای فراهم‌سازی امکان فعال‌بودن، خلاقیت، گفت‌وگو، یادگیری و پژوهش مشارکتی سازنده است. پژوهش‌های نگارنده نشان می‌دهد که توجه به راهبردهای زیر، کارگزاران آموزشی را برای انجام دادن این مهم یاری می‌کند:

۱. فرصت‌های گفت‌وگو و گردهمایی در محیط‌های غیررسمی را از بیش از پیش برای معلمان فراهم کنید.
۲. شبکه‌های ارتباطی اثربخشی برای سهیم‌شدن آموزگاران در ایده‌ها و تجربه‌های یکدیگر سازمان‌دهی کنید.

۳. نقش هر یک از شرکت کنندگان را در نشست‌های آموزشی، حرفه‌ای و پژوهشی - به‌ویژه اموری که مانند درس پژوهی از لحاظ ماهیت مشارکتی است - به روشنی معین کنید.

۴. از زبان مشترک برای تبیین ایده‌های یکدیگر استفاده و صبر کنید تا فهم جمعی از آن‌چه بیان می‌شود، شکل گیرد.

۵. به فرایندها و پیامدهای (نتایج عینی) برنامه‌های نوسازی آموزش به صورت هماهنگ و موزون توجه نشان دهید.

۶. زمینه‌ها، هدف‌ها و برنامه‌های عمل مشترک را به روشنی تبیین کنید.

۷. برای توانمندسازی معلمان، در جست‌وجوی چشم‌اندازها و ارزش‌های مشترک و ایده‌های قابل انتقال به فرایندهای آموزش و یادگیری باشید.

۸. برای ترویج فرهنگ تعامل، گفت‌وگو و مشارکت، به شیوه‌های تازه‌ای مانند کاهش سلسله‌مراتب سازمانی برای سازمان‌دهی امور بیندیشید.

۹. توجه کنید که به‌سازی مستمر آموزش، به ترویج الگوهای اثربخش آموزشی نیاز دارد و تغییر سناریوهای آموزشی امری زمان‌بر است.

۱۰. به‌سازی آموزش تنها به پرورش توانایی‌های فردی معلم محدود نمی‌شود. تجدیدنظر در روش‌های تدریس و تأکید بیشتر بر روش‌های آموزش و یادگیری گروهی و مشارکتی لازم است.^۲

به‌کارگیری این راهبردها به ترویج درس‌پژوهی در فرایند گسترش این ایده یاری می‌دهد که آموزش، امری فرهنگی است.^۳ بنابراین لازم است کارگزاران و پژوهشگران آموزشی هم‌زمان با توانمندسازی معلم به راهبردهای لازم برای تغییر سناریوهای آموزشی و فرهنگ مدرسه بیندیشند. پس به مدیران آموزشی توصیه می‌شود، به معلمان کمک کنند تا به تدریج درهای کلاس درس خود را به روی همکاران خود بگشایند، آن‌ها را به مشاهده‌ی فرایند تدریس خود دعوت کنند، پس

از تدریس با آن‌ها درباره‌ی کلاس درس و روش تدریس خود گفت‌وگو کنند و در تجربه‌های یکدیگر برای به‌سازی تدریس سهیم شوند. در مرحله‌ی بعد طرح درس مشترکی طراحی و با مشارکت فعال یکدیگر و همکاران پژوهشگران آموزشی آن را اجرا و بازبینی کنند. به این ترتیب، کارگزاران و پژوهشگران آموزشی در چرخه‌ی یادگیری (تبیین مسئله، طراحی، عمل، بازاندیشی و یادگیری) فعالی قرار می‌گیرند که به به‌سازی سناریوهای آموزشی کمک می‌کند.

نگارنده بر این باور است که تجربه‌ی «معلم پژوهنده» و برگزاری «جشنواره‌های تدریس برتر» در ایران، که از طریق بازاندیشی در فرایند تدریس، نحوه‌ی بیان، کیفیت انتقال مفاهیم، سازمان‌دهی فرصت‌های مفهومی‌سازی و تعامل میان دانش‌آموزان ارزیابی می‌شود، به ترویج ایده‌ی درس پژوهی برای پرورش حرفه‌ای معلمان می‌تواند مؤثرتر و به‌سازی مستمر سناریوهای آموزشی یاری می‌رساند.

* دکترای آموزش و پرورش تطبیقی و بین‌الملل و فوق‌دکترای روش‌های به‌سازی آموزش، مدیر بخش تحقیقات آموزش متوسطه‌ی بنیاد آموزشی ایشیدا گاکوئین در دانشگاه سیجو، مؤلف ده‌ها کتاب و مقاله. از جمله کتاب‌های وی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: «مدیریت دانش»، «اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی»، «الفبای مدیریت کلاس درس و آموزش و توسعه».

پی‌نوشتها

۱. منظور از سناریوهای آموزشی، تصویرهای ذهنی معلمان از الگوهای رایج آموزشی است. برای اطلاع بیشتر نگاه کنید به: جیمز استیگلر و جیمز هیبرت. شکاف آموزشی: بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس، مترجم: محمدرضا سرکارآرانی و علی‌رضا مقدم، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۳.
۲. نگاه کنید به: محمدرضا سرکارآرانی. درس‌پژوهی مدلی برای به‌سازی گفت‌وگوهای ریاضی در کلاس درس - مطالعه‌ی موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما -، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، سال بیست‌وهفتم، شماره‌ی یک، صص ۳۵-۶۱، ۱۳۹۰.
۳. محمدرضا سرکارآرانی. فرهنگ آموزش و یادگیری: پژوهشی مردم‌نگارانه با رویکرد تربیتی، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۹.



تأکید بر درس پژوهی در لابه‌لای اسناد بالادستی

اصغر ندیری

اشاره

پژوهش در آموزش و کلاس و تلاش برای پیدا کردن راه‌های اثربخش بهسازی و بازاندیشی در فرایند یاددهی و یادگیری جریانی است که در برنامه‌ی درسی ملی و مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی کشور بر آن تأکید شده است. تحول بنیادین در آموزش و پرورش یک دگرگونی ریشه‌ای است که با آن نگاه به معلم، مدرسه، کلاس و دانش‌آموز متحول خواهد شد و در آن علاوه بر ترغیب به سوی تعقل و خلاقیت از روش‌های نوین در تدریس بهره‌گرفته خواهد شد.

برنامه‌ی درسی ملی به‌عنوان یکی از زیرنظام‌های اصلی سند تحول بنیادین زمینه‌ی ایجاد تحولی عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم می‌آورد. برنامه‌ریزی درسی در کشور رشته‌ای نوپاست. پیش از این، تدوین برنامه‌های آموزشی، تألیف کتاب درسی و روش‌های تدریس از یک برنامه‌ی همه‌جانبه‌ی مبتنی بر فرهنگ اسلامی - ایرانی تبعیت نمی‌کرد و کاستی‌های فراوانی داشت. با گذشت زمان و افزایش دانش فنی در زمینه‌ی طراحی و تولید برنامه‌های درسی و پژوهش‌ها ضرورت تدوین یک برنامه‌ی راهبردی برای ساماندهی بهینه‌ی برنامه‌ی درسی و از جمله روش‌های تدریس احساس شد.

اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی

در این اصول یازده‌گانه علاوه بر دین‌محوری و تقویت هویت ملی و جلب مشارکت و تعامل به توسعه‌ی روحیه‌ی پرشگری و پژوهشگری در فرایند یاددهی - یادگیری توجه شده است.

سیاست‌ها و الزامات اجرایی

بخش سیاست‌ها و الزامات اجرایی برنامه‌ی درسی ملی در هشت بند به راهکارها و اتخاذ سیاست‌هایی کارآمد و فراهم آوردن منابعی اشاره می‌کند که اجرای برنامه‌ی درسی ملی را تسهیل می‌کند (برنامه‌ی درسی ملی، ۱۳۹۱: ۴۸). بند شش و هفت در تأکید بر پژوهش و ارتقای توانمندی‌های ذی‌نفعان تصریح می‌کند که برای پایش مستمر برنامه‌ی درسی ملی و انجام مطالعات و پژوهش‌های مورد نیاز، فراهم آوردن استلزامات اداری و ساختاری مناسب نیاز است. از طرفی ایجاد فرصت‌های متنوع و راهکارهای اثربخش برای ارتقای توانمندی‌های ذی‌نفعان، به‌ویژه معلمان و مدیران، ارتقای سطح عملکرد مدارس در اجرای برنامه‌ی درسی ملی را از نظر دور نداشته است.

مبانی نظری تحول بنیادین و پژوهش

تحقیق و روحیه‌ی پژوهش محوری مقدمه‌ای بر درس پژوهی است. بند ۶-۱-۴ مبانی نظری تحول می‌گوید: «پژوهش محوری و بهره‌مندی از نتایج پژوهش‌ها در حوزه‌های مرتبط، بهره‌مندی از تجارب بین‌المللی در عرصه‌ی اعتلای نظام تربیت رسمی و عمومی، توسعه‌ی توانمندی‌های فکری و عقلانی مربیان، توجه به شورا و خرد جمعی در سطوح نظام تربیت رسمی و عمومی و بهره‌گیری از حوزه‌های معرفتی مرتبط با تربیت به‌صورت میان‌رشته‌ای از مصادیق خردورزی و مواجهه‌ی

خردمندانانه با چالش هاست».

هم‌چنین در ادامه و با نگاه به «تعامل همه‌جانبه» می‌گوید: «همکاری مریبان در تولید طرح‌ها و برنامه‌های تربیتی و اصلاحی، تولید محتوا و تصمیم‌گیری‌ها در سطح مدارس، از طریق تشکل‌ها و انجمن‌های علمی و حرفه‌ای» از مصادیق این اصل است.

زیر نظام پژوهش و ارزش‌یابی

پژوهش و ارزش‌یابی در نظام تربیت رسمی و عمومی به عنوان یک فعالیت مأموریت‌گرا، بر مبنای رسالت، اهداف و مأموریت‌های نظام تربیت رسمی و عمومی استوار است. درک و بهبود مستمر موقعیت نظام تربیت رسمی و عمومی در سطح ملی و جهانی در قالب چرخه‌ی تولید دانش کاربردی، اشاعه، کاربست و ارزش‌یابی از یافته‌ها صورت می‌پذیرد.

وظایف

زیر نظام پژوهش و ارزش‌یابی از طریق تولید دانش کاربردی مبتنی بر فلسفه‌ی تربیت اسلامی و در سطوح مختلف و انجام فعالیت‌های مرتبط با آن، وظایف زیر را دنبال می‌کند:

- توسعه، تحول و ارتقای پیوسته‌ی کیفیت
- پیش‌بینی چالش‌ها، مسائل و بحران‌های پیش‌رو
- تشخیص مسائل و بحران‌های تربیتی و راه‌های مقابله با آن‌ها
- توسعه‌ی فرهنگ پژوهش.

رویکردها

در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی، زیرنظام پژوهش و ارزش‌یابی

در جهت گیری جامع و کل نگر و مأموریت گرا را برای پاسخ گویی به مسائل متنوع اتخاذ کرده است.

«مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ج.ا.» در ادامه می افزاید: «تحقق اصل خردورزی»، «مسئولیت» و «پویایی» در تمامی ابعاد و اجزای نظام تربیت رسمی و عمومی محتاج توسعهی پژوهش و ارزش یابی در این نظام است. پژوهش بدون برخورداری از یک فضای فرهنگی مساعد، ثمر چندانی عاید نظام نخواهد ساخت. فرهنگ به عنوان زیست بوم مناسب پژوهش عمل می کند و از این رو با گسترش آن، زمینهی توسعه و تأثیر گذاری یافته های پژوهش در نظام، ارتقا می یابد.

مدیریت حوزهی پژوهش هدایت منابع را در مسیر تولید دانش برعهده دارد که بتواند سرانجام در مسیر تأثیر گذاری بر عملیات تربیتی مورد استفاده کارگزاران قرار گیرد و به تسهیل کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی کمک روشنی کند. بدین ترتیب، ارزش عمدهی پژوهش نیز متعاقباً برحسب این ملاک مورد قضاوت قرار می گیرد و اصولاً درستی پژوهش و ارزش یابی تربیتی در پیوند با عمل آشکار می شود. تحقق این هدف و کوشش در انجام این تعهد در نظام تربیت رسمی و عمومی به نوبهی خود مستلزم توجه اصل پژوهش به بهبود کیفیت تربیت رسمی و عمومی و بهبود کیفیت تدریس در کلاس های درس است. بنابراین، ارتباط بخش پژوهش و ارزش یابی با مدرسه به عنوان کانون عمل نظام تربیت رسمی و عمومی باید بیش از پیش و به صورتی نظام مند تعریف شود.

مؤسسات و مراکز پژوهش

مؤسسات و مراکز پژوهش که وابسته به سطوح مختلف حاکمیت اند یا به طور مستقل فعالیت می کنند، وظیفه دارند در راستای اهداف نظام تربیت رسمی و

عمومی، این نظام را از طریق بررسی نیازها، آسیب‌شناسی وضع موجود و سنجش نتایج در دو سطح برونداد و پیامد یاری رسانند. عمده‌ترین وظایف این مؤسسات عبارت‌اند از:

- انجام طرح‌های پژوهشی در سطح منطقه‌ای، ملی، بین‌المللی و در اختیار قرار دادن نتایج به منظور تصمیم‌گیری در خصوص کیفیت سرمایه‌های انسانی جامعه و ارتقای مراتب وجودی آنان متناسب با نظام معیار اسلامی
- انجام پژوهش‌هایی به منظور بررسی عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره‌های زمانی خاص و ارائه‌ی پیشنهادهایی به عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت رسمی و عمومی برای کمک به بهبود و ارتقای عملکرد این نظام در دستیابی به مراتب حیات طیبه
- برگزاری نشست‌های مشترک با سطوح مدیریتی مختلف در نظام تربیت رسمی و عمومی برای بررسی موانع موفقیت جریان تربیت
- ارزیابی مستمر نتایج، عملکرد و پیامدهای فعالیت نظام تربیت رسمی و عمومی به منظور بهبود عملکرد این نظام در فرایند توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی متربیان با توجه به تفاوت‌های فردی ایشان و اقتضائات اجرایی
- اجرای طرح‌های پژوهشی به منظور ارتقای سطح استانداردها در ارائه‌ی خدمات تربیتی به نظام تربیت رسمی و عمومی، مدارس و مراکز علمی و پژوهشی
- اجرای طرح‌های پژوهشی بنیادی، کاربردی و تجربی به منظور روشن‌سازی ابعاد نظری و تبیین زمینه‌های اجرایی کسب مراتب حیات طیبه برای به‌کارگیری یافته‌ها در عرصه‌ی عمل تربیت
- اجرای پروژه‌های علمی و پژوهشی با مشارکت عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت در سطح ملی و ارائه‌ی یافته‌ها به مجامع علمی و پژوهشی در سطح بین‌المللی.

پژوهش درس پژوهی

علی حسابی نامقی

معلم، روستای اردکان شهرستان چناران، استان خراسان رضوی

امروزه کمتر معلمی را می‌توان یافت که از فرایند درس‌پژوهی اطلاع نداشته باشد. اکنون چندین سال است که انجام درس‌پژوهی یکی از پیشنهادهای و برنامه‌های آموزشی کلان وزارت آموزش و پرورش است و به صورت جشنواره‌ای، براساس دستورالعمل‌هایی که دبیرخانه‌ی کشوری درس‌پژوهی صادر می‌کند، به اجرا در می‌آید. با وجود این هنوز هم بعضی از معلمان برای انجام درس‌پژوهی رغبتی نشان نمی‌دهند. وقتی پای صحبت‌های این معلمان می‌نشینم از نافرجام بودن کارشان و دست نیافتنشان به نتیجه‌ی مطلوب گلایه دارند. باید پرسید، فعالیتی که در راستای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان طراحی شده است چگونه چنین سرانجامی پیدا می‌کند. جواب ساده است. بعضی از معلمان در انجام درس‌پژوهی سهواً خطاهایی را مرتکب می‌شوند که شیرینی و لذت انجام آن را به کامشان تلخ می‌کند! یکی از این خطاها انتخاب اشتباه موضوع درس‌پژوهی است. شاید این خطا برای شما کمی عجیب به نظر برسد. چگونه گروه درس‌پژوهی می‌تواند در انتخاب موضوع دچار خطا شود؟!

بعضی از گروه‌های درس‌پژوهی به سراغ موضوعاتی می‌روند که در آن مشکل ندارند و اعضای گروه نیز در آن احساس نیاز نمی‌کنند. آن‌ها فقط و فقط به علت اینکه آن موضوع قدرت مانور بیشتری برای تدریس دارد، به سوی آن می‌روند. وقتی شما موضوعی را انتخاب می‌کنید که در آن هیچ احساس نیازی نمی‌کنید، به چه دلیل یا علتی آن فعالیت را موضوع درس‌پژوهی قرار می‌دهید؟ هدف شما چیست؟ در پایان قرار است به چه چیزی دست پیدا کنید؟!

در این گونه موارد، معمولاً در اواسط درس‌پژوهی، به دلیل نبود هدف، از انگیزه‌ی افراد کاسته می‌شود. لذا کار را نیمه تمام رها می‌کنند.

پس نکته‌ای که معلمان باید بدانند این است که در انجام فعالیت‌های پژوهشی، شرط اول انتخاب موضوع، اهمیت و چرایی آن انتخاب است. وقتی شما در شروع یک پژوهش نتوانید برای انتخاب موضوع خود دلیلی ارائه دهید، به آن معنی است که آن پژوهش از پایه ایراد دارد.

درس‌پژوهی مانند دیگر پژوهش‌ها باید از قوانین کلی پژوهش پیروی کند. اهمیت و چرایی پژوهش برای شخص محقق بسیار مهم است. این موضوع فعالیت‌های محقق را هدفمند می‌کند و عاملی انگیزشی برای به سرانجام رساندن پژوهش محسوب می‌شود. در انتخاب موضوع درس‌پژوهی، همگی افراد باید در مورد آن دغدغه‌ی فکری داشته باشند. گروه درس‌پژوهی موفق آن است که موضوع مورد نظر برای همه‌ی اعضایش جذاب به نظر برسد و احساس کنند در آن مفهوم درسی به اطلاعات بیشتری نیاز دارند. این گونه گروه‌ها می‌کوشند با تعامل با یکدیگر و منابع اطلاعاتی در اختیار، در راه پیدا کردن تدریسی با کارایی بالا گام بردارند.

نکته‌ای که باید به معلمان درس‌پژوه یادآوری کرد، این است که در درس‌پژوهی موضوع سخت یا آسان معنایی ندارد و نمی‌توان براساس موضوع، گروهی را از دیگری برتر دانست. معلمان می‌توانند در مفاهیم درسی که در آن‌ها احساس نیاز

می‌کنند و درس پژوهی‌های انجام شده‌ی قبلی جوابگوی مشکلشان نبوده است گروهی درس پژوهی با همکاران تشکیل دهند.

در پایان باید بر این نکته تأکید کرد که درس پژوهی مانند دیگر پژوهش‌ها باید دارای هدف باشد. انتخاب موضوع درست یکی از معیارهایی است که می‌تواند به درس پژوهی روح ببخشد.

درآمدی بر فرایند درس پژوهی

دکتر رضاعلی نوروزی

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

لیلا حشمتی فر، ماهان مؤمنی، زهره رحمانی

کارشناسان علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

اشاره

از آغاز سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱، تأکید بر اجرای درس پژوهی توسط معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش در دبستان‌های کشور آغاز و این فعالیت، جزو برنامه‌های اصلی مدارس قلمداد شده است. به همین منظور در این شماره مقالات و نوشته‌هایی را در این زمینه در مجله منتشر کرده‌ایم. آن چه در پی می‌آید، چکیده‌ی پژوهشی است که در دانشگاه اصفهان و به سرپرستی دکتر رضاعلی نوروزی انجام شده است. در شماره‌های بعدی باز هم درباره‌ی درس پژوهی مطالبی منتشر خواهیم کرد.

درس‌پژوهی یک حلقه‌ی پژوهش است که در آن معلمان به صورت گروهی درباره‌ی موضوعات برنامه‌ی درسی به پژوهش می‌پردازند. درحقیقت، در این مدل پیشرفته معلمان و متخصصان با یکدیگر همکاری می‌کنند. گروه ارزیاب (معلمان)

تمامی نیروی خود را بر آموزش دانش‌آموزان در کلاس درس متمرکز می‌کنند تا موجب رشد و پالایش درس مورد مطالعه شوند. معلم از طریق درس پژوهی و اقدام‌پژوهی با عمل پژوهش ارتباط برقرار می‌کند تا عمل تدریس را بر تفکر و عمل بنیان نهد.

عمل فکورانه و مبتنی بر پژوهش در واقع مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌ها را معرفی می‌کند که فرد را در یک موضع انتقادی برای حل مشکلات و مسائل قرار می‌دهد؛ فعالیتی که در آن افراد بر تجربه‌های خود و بازاندیشی پیرامون آن‌ها متمرکز می‌شوند، درباره‌ی آن‌ها تفکر و ژرف‌اندیشی می‌کنند؛ آن‌ها را ارزیابی می‌کنند و از این مسیر به راه‌های نو و مؤثر دست می‌یابند (ساکي، ۱۳۸۹).

درس پژوهی در ژاپن پایه‌ای است برای دانش‌آموز محوری که نباید بدون شبکه‌ای از مدیران و کارشناسان لازم، اجرا شود. در اصل این حلقه به سمت هدف که همانا ارتقای زندگی دانش‌آموزان پیش می‌رود.

اجرای درس پژوهی به این گونه است که کارکنان مدرسه جمعیت دانش‌آموزان را با توجه به هدف، که استقلال فکری دانش‌آموزان است، به دقت تحلیل و بررسی می‌کنند. به این ترتیب، گروه به طراحی و برنامه‌ریزی درس خاص می‌پردازد. سپس یکی از معلم‌ها عهده‌دار اجرا و تدریس می‌شود. گروهی که درس نمی‌دهد، به‌عنوان گروه محقق، عکس‌العمل دانش‌آموزان را ضبط می‌کند و به بررسی تفکر آن‌ها می‌پردازد. در آخر هر جلسه اعضای گروه با ترتیب دادن یک بحث جمعی تمامی مشاهدات خود را نقد می‌کنند. با توجه به نتایج، این چرخه دوباره شروع می‌شود که با پالایش آن درس با انتخاب موضوعی جدید برای پرورش درس بعد، این اقدامات به کار گرفته می‌شود. این گروه ممکن است دو درس را در دوره‌ای از سال تحصیلی ارائه دهند و این نشان

می‌دهد که اجرای درس پژوهی شاید زمان زیادی را به خود اختصاص دهد. تحقیقات پژوهشگران در این زمینه نشان داده است که باید مراحل را برای درس پژوهی معین کرد و این باید توسط تیم کاری صورت بگیرد (جانیز ایتزل، ۲۰۰۲، سیندیا سنچز، ۲۰۰۲، لین لیپ تک، ۲۰۰۲، هارپر، ۲۰۰۲).

راهبردهایی که برای مشاهده‌ی قبل از درس تعیین شده، به شرح زیر است:

۱. دعوت به مشاهده‌ی بیرونی: منظور آن است که از معلمان و مدیران و افراد با صلاحیت خارج از محیط مدرسه دعوت شود (تعداد مربیان منتخب به راحت بودن اعضای گروه برای ادامه‌ی کار بستگی دارد).

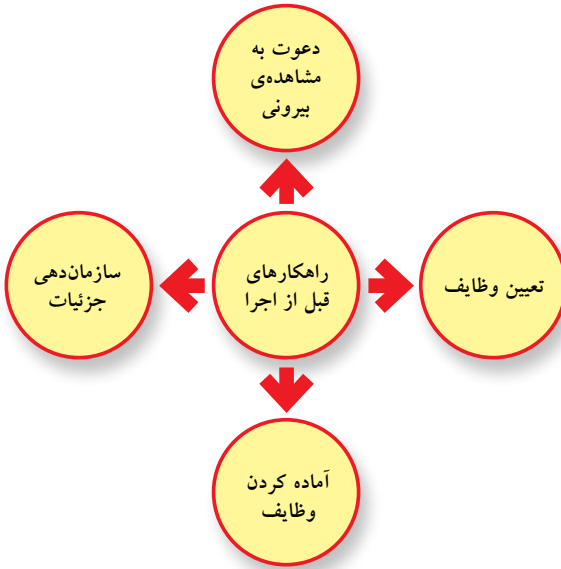
- از یک فرد با صلاحیت دیگر (خارج از گروه) برای گزارش آخر درخواست همکاری شود.

۲. تعیین وظایف مخصوص برای هر کدام از اعضا و استفاده از یک ناظر برای بحث‌های گروهی؛ همچنین عده‌ای از گروه باید به مشاهده و ضبط رفتارهای دانش‌آموزان بپردازند.

- تهیه‌ی دوربین برای ضبط اعمال دانش‌آموزان (البته نباید فراموش شود که مشاهده زنده‌ی وقایع بسیار مهم‌تر از گرفتن عکس و فیلم‌برداری است).

۳. استفاده از وسایل و تجهیزاتی برای مشاهده که شامل برنامه‌ی درسی است و در آن هدف‌های درس، چگونگی ارتباط آن با اهداف مدرسه و پیشرفت درس مشخص می‌شود.

۴. سازمان‌دهی جزئیات مشاهده که شامل وجود مکانی مشخص برای مشاهده‌گران است. هم‌چنین، دادن جدول زمانی برای مشاهده‌ی کارکرد دانش‌آموزان و زمانی برای استراحت مشاهده‌گران برای بحث با یکدیگر.



بعد از مراحل قبلی، مشاهده‌گران به شرح زیر، مسئولیت‌هایی دارند که بایستی آن‌ها را در حین مطالعه‌ی درس انجام دهند:

۱. احترام گذاشتن به جو طبیعی کلاس

الف) باید کمترین مکان را در کلاس اشغال کند و برای دانش‌آموزان مانعی در جهت دیدن تخته سیاه نشوند.

ب) باید کمترین تعامل را با دانش‌آموزان داشته باشند و اگر تعاملی صورت گرفت، محتاطانه و با هدف فهمیدن تفکر دانش‌آموزان باشد.

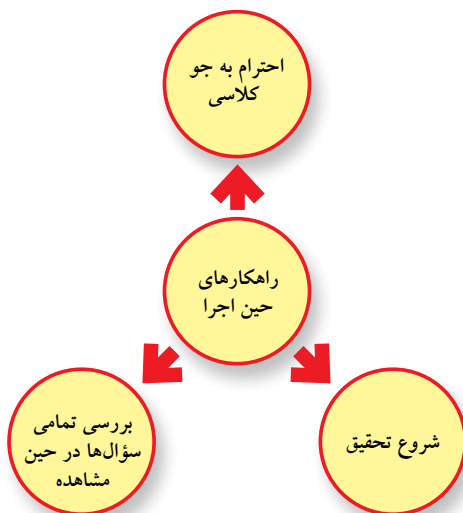
۲. شروع تحقیق

الف) هدف را باید به‌طور کامل در ذهن آماده کنند (آمادگی کامل برای اجرا).

ب) استفاده از یک برنامه‌ی درسی، نموداری برای نشستن و داشتن برگه‌هایی برای نوشتن اطلاعات.
 ج) توجه به تمامی تعاملات در کلاس (بحث‌های گروهی، تعامل با معلم، مسئولیت‌های فردی)

۳. بررسی تمامی سؤال‌ها در حین مشاهده

هدف چیست؟ آیا فعالیت‌های انجام شده، ما را برای رسیدن به هدف یاری می‌کند؟
 آیا بحث‌های کلاسی کمکی به ارتقای فهم دانش‌آموزان می‌کند؟



اما بحث بعدی درباره‌ی درس پژوهی، آن است که درس پژوهی علاوه بر این که راهنمایی برای مشاهده کردن است، مجموعه‌ای اقدام را برای سؤال کردن، بیان می‌کند که با عنوان درس پژوهی و راهنمایی برای سؤال کردن، از آن یاد می‌شود (باک والتز و رونی، ۲۰۰۲).

مسئولیت‌های افراد گروه قبل از پرسیدن سؤال

۱. آماده کردن و تنظیم سؤال‌ها

- نگه‌داشتن و پرسیدن سؤال از تمام دانش‌آموزان و بحث کردن با آن‌ها
- سازمان‌دهی و ایجاد ملاقات‌های بسیار کوچک برای اعضای گروه در ارتباط با سؤال‌ها و برگشتن آن‌ها به کلاس در حالی که هنوز ذهن دانش‌آموزان تازه است.

۲. تشخیص ساختار سؤال‌ها از طریق نوشته‌های گروه و طرز تفکر معلم و مشاهده‌گران صورت می‌گیرد.

۳. تعدادی از نقش‌های کلیدی که باید در حین پرسیدن سؤال رعایت شود:

- حفظ مسیر سؤال و حدود زمانی آن‌ها
- اجازه‌ی صحبت و اظهارنظر به کسانی که در وقت تعیین‌شده، خواستار صحبت هستند.

- استفاده از ده دقیقه‌ی آخر برای گزارش کار.

در آخر، گروه کاری باید یادداشتی از سؤال‌ها داشته باشد تا اعضا بتوانند در یک جمعی، با یکدیگر و درباره‌ی هر یک صحبت کنند و نتیجه‌ی نهایی را به‌عنوان پایه‌ای برای تحقیقات بعدی قرار دهند تا حداکثر بهینه را برای هر گروه به همراه داشته باشد.

مراحل اجرای درس پژوهی

قبل از شروع	حین درس پژوهی	بعد از انجام کار
<ol style="list-style-type: none"> دعوت به مشاهده‌ی بیرونی تعیین وظایف مخصوص برای هر کدام از اعضا آماده کردن و استفاده از وسایل و تجهیزات برای مشاهده سازمان‌دهی جزئیات مشاهده 	<ol style="list-style-type: none"> احترام گذاشتن به جو طبیعی کلاس شروع تحقیق بررسی تمامی سؤال‌ها در حین مشاهده 	<ol style="list-style-type: none"> بحث‌های گروهی توسط محققان اصلاح روش‌های خود

مشکلات و موانع درس پژوهی	راه‌حل‌هایی برای مشکلات	مزایای درس پژوهی
<ol style="list-style-type: none"> کمبود زمان همکاری نکردن مدرسه‌ها مداخله‌ی عوامل گوناگون سیستم ارزش‌یابی براساس نمره‌محوری 	<ol style="list-style-type: none"> درس پژوهی در ابعاد کوچک باشد. تشویق مدیر به پژوهش مشارکتی تشویق معلمان به پژوهش مشارکتی ارزش‌یابی توصیفی به جای نمره‌محوری ایجاد مدرسه‌ای مشارکتی در همه‌ی ابعاد آموزش ضمن خدمت دعوت از والدین، معلمان به کلاس درس 	<ol style="list-style-type: none"> ایجاد خلاقیت ایجاد حس مالکیت در دانش‌آموزان پیدایش معلمان ماهر

* منابع فارسی و لاتین مورد استفاده در این مقاله‌ی پژوهشی در دفتر مجله موجود است. پژوهشگران می‌توانند در صورت لزوم با مراجعه به مجله، از آن‌ها آگاهی یابند

نگاهی به جایگاه و ارتباط تحول در آموزش و پرورش با درس پژوهی درس پژوهی تدریس فرصت‌ساز

دکتر رخساره فضلی

مشاور معاون آموزش ابتدایی آموزش و پرورش

اشاره

در سال تحصیلی جاری، معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش اجرای درس پژوهی را در دستور کار قرار داده است. به همین منظور در مجموعه‌ای که برای درس پژوهی تدارک دیده‌ایم، بی‌مناسبت نیست نوشته‌ای در این ارتباط از خانم دکتر فضلی، مدیر بخش آموزش برای همه در وزارت آموزش و پرورش را در مجله درج کنیم. با این توضیح که بخش اول مقاله به دلیل تکرار مفاهیم مندرج در آن در دیگر مقاله‌های ویژه‌نامه، کنار گذاشته شده است.

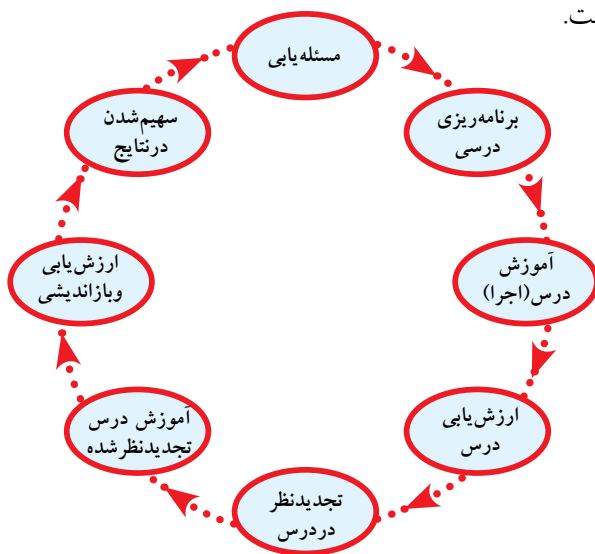
درس پژوهی چیست؟

اگر با یک گروه از معلمان هم‌رشته، روش خود را مورد مطالعه و آزمون قرار دهیم با هم با نقد شرایط موجود و در جهت نیل به وضع آرمانی طرح مسئله کنیم، در جهت شناخت بهترین روش ممکن پژوهش کنیم، نتایج پژوهش را در کلاس

درس و به صورت طبیعی بیازماییم، نتیجه‌ی آزمایش را نقد کنیم، طرح را اصلاح و دوباره در یک کلاس دیگر آن را اجرا کنیم، نتایج پژوهش خود را منتشر کنیم و در اختیار دیگران قرار دهیم، در مسیر درس پژوهی گام نهاده‌ایم، روشی که پایه‌ی توسعه‌ی مستمر حرفه‌ای ماست و ما را در مسیر تبدیل شدن به یک معلم حرفه‌ای و فکور به حرکت وامی‌دارد. منطق درس پژوهی ساده است اگر بخواهیم آموزش را بهبود بخشیم، اثربخش‌ترین جا برای چنین کاری، کلاس درس است. اگر این کار را با بهبود تدریس و یادگیری شروع کنیم، مسئله‌ی چه‌گونگی کاربرد نتایج تحقیق در کلاس درس پاسخ داده می‌شود.

فرایند درس پژوهی

بهبود تدریس در کلاس درس به منظور ارتقای کیفیت آموزش در درجه‌ی اول اهمیت است.



مسائل از کجا می آیند؟

معمولاً معلمان مسئله‌ای را انتخاب می‌کنند که از فعالیت‌های خود به دست آورده‌اند یا برای دانش‌آموزانشان دشواری‌هایی ایجاد کرده است.

تشخیص مشکل و تعیین اهداف

● در این مرحله مدیران مدارس، آموزگاران و دیگر اعضای گروه با نگاهی انتقادی موقعیت تدریس و یادگیری را براساس استانداردها مورد بررسی قرار می‌دهند و ضعف‌ها و دشواری‌ها را در این زمینه مشخص می‌سازند. اغلب، اطلاعات موجود از عملکرد تحصیلی و نتایج آزمون‌ها یا مشکلات یادگیری مشترک مبنای تعیین مشکل می‌شود:

- دانش‌آموزان در درک کدام مباحث و دروس مشکل دارند؟
- ابزار تشخیص این مشکل چه بوده است؟
- چه درصدی از دانش‌آموزان با مشکل موجود مواجه‌اند؟
- چه فرصت‌های یادگیری در مدرسه برای حل این مشکل وجود دارد؟
- به چه سؤالی باید پاسخ داده شود؟
- چالش‌های مشترک تحقیق برای یادگیری دانش‌آموزان چیست؟
- تدریس در چه زمینه‌هایی مشکل است؟
- درک و یادگیری چه موضوعاتی همیشه برای دانش‌آموزان مشکل است؟
- در تدریس، چه موضوعاتی معلم را دچار چالش می‌کنند؟

مفهوم مسئله

● مسئله می‌تواند یافتن روشی برای انتقال یک مفهوم جدید در کلاس درس یا یافتن روش‌های بهتر برای اداره‌ی کلاس درس باشد.

- مسئله می‌تواند یک سؤال عمومی (برای مثال برانگیختن علاقه‌ی دانش‌آموزان به ریاضیات) یا سؤال‌ی جزئی‌تر باشد (برای مثال بهبود فهم دانش‌آموزان از چه‌گونگی جمع کردن کسرهایی با مخرج‌های نامساوی).
- معلمان در گروه درس‌پژوهی، هر یک موضوعات و اهدافی را مشخص و سپس اولویت‌بندی می‌کنند. در این فرایند بیش از یک هدف ممکن است شناسایی شود. بهترین راه برای اولویت‌بندی این است که معلمان موضوعاتی را انتخاب کنند که نسبت به آن دغدغه‌ی بیشتری دارند.

مهارت‌های مورد نیاز درس‌پژوهی

انجام دادن درس‌پژوهی در قالب کارگروهی و مشارکتی مستلزم مهارت‌هایی است که به برخی از آن‌ها در جدول شماره‌ی ۱ اشاره شده است.

مهارت‌های شناختی	مهارت‌های شخصی
ارزش‌یابی عقاید دیگران	تعامل با دیگران
مقایسه	احترام به دیگران
پرسش کردن	توجه به نظر دیگران
تخمین زدن	نقدپذیری
طبقه‌بندی کردن	تحمل نظر مخالف
مدیریت اطلاعات	مخالفت مؤدبانه

جدول شماره‌ی ۱

طراحی برنامه‌ی درس پژوهی

برای طراحی برنامه‌ی درس پژوهی لازم است سؤالاتی به شرح زیر مورد توجه قرار گیرد:

- چه موضوعی از دروس مطالعه می‌شود؟
- چه کسانی در اجرای کار همکاری می‌کنند؟
- چه امکاناتی مورد نیاز است؟
- ابزار گردآوری اطلاعات کدام‌اند؟
- چه کسی درس را اجرا خواهد کرد؟
- نقادی چه‌گونه انجام می‌شود؟
- درس چه‌گونه ارائه می‌شود؟
- فرایند بهبود و پیشرفت کار چه‌گونه تضمین می‌شود؟
- چه کسی کار را رهبری می‌کند؟
- زمان انجام کار چه‌قدر است؟
- تدریس مؤثر دارای چه ابعادی است؟

اجرای تدریس و مشاهده‌ی آن

زمانی که طرح درس کامل شد، یک نفر درس را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد. به این ترتیب، دیگر اعضای گروه به عنوان جمع‌کننده‌ی داده‌ها به کار گرفته می‌شوند. گاهی از افراد دعوت شده به گروه درس پژوهی (شامل معلمان و افراد مطلع با مهارت و آشنا به محتویات یا دانش مربوط به طراحی درس) نیز خواسته می‌شود که این کار را انجام دهند. تدریس توسط یکی از اعضای داوطلب گروه به مرحله‌ی اجرا درمی‌آید و دیگران به مشاهده و گردآوری اطلاعات درباره‌ی آن می‌پردازند. در این جلسه ممکن است برخی از اولیا، دیگر معلمان علاقه‌مند و مدیر

معاون و یا سایر صاحب نظران نیز حضور داشته باشند. هدف مشاهده، جمع آوری اطلاعات در خصوص اثربخشی دروس و نه ارزش یابی معلمان است.

گزارش گیری از تدریس و بازتاب و اصلاح آن

بعد از یک استراحت کوتاه، معلمان و مدعوین جلسه می گذارند و شروع به تهیهی گزارش از مشاهدات خود در زمینهی درس می کنند. اعضای گروه درس پژوهی و دیگر مشاهده کنندگان به این دلیل حضور دارند که شواهد یادگیری دانش آموزان را که جمع آوری کرده اند، با یکدیگر مبادله کنند.

- آیا برنامهی درسی به خوبی اجرا شد؟
- چه آموزه هایی از روند تدریس قابل برداشت است؟
- چه گونه می توان برنامه را بهتر اجرا کرد؟

تدریس مجدد و مشاهدهی آن

مرحلهی اصلاح و تدریس مجدد در چرخهی درس پژوهی، فرصتی برای آموزگاران برای استفاده از داده های جمع آوری شده در طول مشاهده و گزارش اولین تدریس برای یادگیری بیشتر است. پس از آن، نوبت به اجرای مجدد طرح تکمیلی می رسد. گروه برای اجرای طرح (ویرایش دوم) برنامه ریزی می کند. طرح درس آماده شده توسط یکی دیگر از معلمان اجرا می شود و اعضا از روند آن گزارش تهیه می کنند.

نظر یک هماهنگ کنندهی درس پژوهی در ژاپن

«ما همیشه درس پژوهی را آزمایشی برای معلمان می دانیم. سعی می کنیم آن را امتحان کنیم و عملکرد آن را ببینیم و از همکاران می خواهیم به ما بگویند که

آیا موفق بوده است یا خیر. سپس سعی می‌کنیم در آن تغییراتی بدهیم و دوباره امتحانش کنیم. این بدان معنی است که می‌خواهیم بفهمیم که آیا این نوع پژوهش در عمل، موفق بوده است. به نظر من همیشه انتقال از طرح درس اول به طرح درس دوم، بزرگ‌ترین تفاوت را به وجود می‌آورد. شما خط پایان را گم می‌کنید، اگر درس را بازمینی و اصلاح نکنید.»

بازتاب و مبادله‌ی یافته‌ها

مرحله‌ی نهایی فرایند درس‌پژوهی ایجاد گزارشی درباره‌ی طرح تحقیق درس است. گروه به بررسی بازتاب درس و عملکرد درس‌پژوهی می‌پردازد. سپس هر یک از اعضای گروه آموخته‌های خود از پژوهش را مطرح می‌کند و به این ترتیب همه در مسیر هم‌افزایی شغلی قرار می‌گیرند. سرانجام با تهیه و انتشار یک گزارش، معلمان کار خود را مستندسازی می‌کنند و به مبادله‌ی دانش حرفه‌ای و شغلی خود می‌پردازند.

حوزه‌های تعامل در درس‌پژوهی

● معلمان با خودشان

(خود بهبودی، خودنوسازی، خودارزیابی، خودآموزی)

● معلمان با معلمان

(توسعه‌ی مشارکتی با تبادل تجربیات، همکاری در طرح نقشه‌ی یادگیری از طریق مشارکت، دست‌یابی به گفت‌وگوهای حرفه‌ای)

● معلمان با دانش‌آموزان

(تعامل معلم - دانش‌آموز، مشارکت معلم - دانش‌آموز و روابط معلم - دانش‌آموز در یاددهی - یادگیری)

● معلمان با والدین

(همکارای معلم - والدین، گفت‌وگوی معلم با والدین، مسئولیت مشترک درباره‌ی دانش‌آموزان و هماهنگی معلم و والدین در طراحی برنامه‌های درسی).

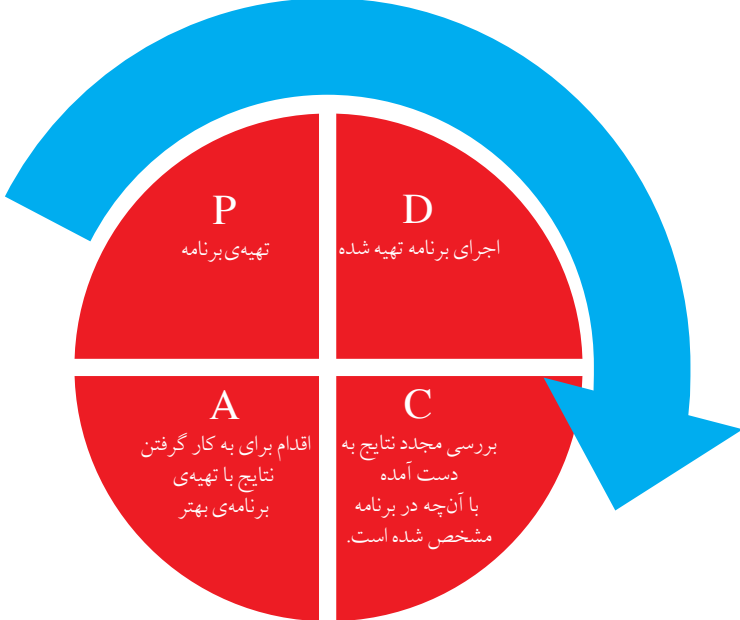
شروع کار با آمادگی لازم

ایجاد آمادگی، اولین مرحله در مطرح کردن موضوع درس پژوهی است. اگر اعضای گروه‌های درس پژوهی به اجبار مشارکت کنند، به موفقیت نمی‌رسند. معلمان بایستی مشتاق صحبت کردن درباره‌ی عقاید و روش‌هایشان و علاقه‌مند به همکاری با یکدیگر باشند. از دانش‌آموزان یاد بگیرند، روش تدریسشان را تغییر دهند و ایده‌های جدید را امتحان کنند. در ابتدا نیازی به اعتقاد و باور حقیقی معلمان نیست اما چنانچه درس پژوهی را به عنوان کار اجباری به جای داوطلبانه انجام دهند، احتمال این‌که تلاش‌ها به یک برنامه‌ی مؤثر و پایدار منتهی شود، کمتر است. درس پژوهی به تعیین زمان برای برنامه‌ریزی، مشاهده و بحث درباره‌ی طرح درس‌های پژوهشی معلمان نیاز دارد. یک راهبرد برای ایجاد زمان، قبل یا بعد از مدرسه، در طول روزهای خارج از خدمت یا تعطیلات آخر هفته است. البته این امر به اولویت‌های معلمان و خط مشی‌ها و روش‌های مدرسه نیز بستگی دارد. بدون مدیری که درس پژوهی را درک می‌کند و برای آن ارزش قائل است، پی‌گیری این برنامه بسیار دشوار است. مدیران باید با تمام امکانات و منابع، حمایت لازم را از گروه‌ها در زمان برخورد با مشکلات درس پژوهی معمول دارند. برای گنجاندن و پیش‌بینی اجزای لازم مانند معلمان، زمان و حمایت مدیران، گروه درس پژوهی باید یک برنامه‌ی عمل به وجود آورد. ارائه‌ی یک برنامه‌ی کاملاً حساب شده به متقاعد کردن افرادی که به قابل قبول بودن سسرمایه‌گذاری زمان و بودجه در این رویکرد (که به پیشرفت و توسعه‌ی حرفه‌ای بینجامد) شک دارند، کمک می‌کند.

برنامه‌ی عمل درس پژوهی

۱. فهرست کردن نتایج مورد انتظار
۲. مشخص کردن گروه درس پژوه و اعضا
۳. تعیین زمان درس پژوهی
۴. حمایت‌های مدیر مدرسه
۵. حمایت‌های برون سازمانی
۶. فرایند مستندسازی
۷. جبران خدمات.

بهبود فرایند براساس چرخه‌ی دومینگ



جو همکاری گروهی در مدرسه

ایجاد محیطی که یادگیری معلم و یادگیری دانش آموز را بهبود بخشد، به حمایت از درس پژوهی کمک می کند. یادگیری می تواند روندی دشوار برای معلمان باشد؛ وقتی آنان با روش های ناآشنا سروکار داشته باشند. احساس ایمنی و احترام به معلمان کمک می کند تا از یکدیگر سؤال کنند، ایده هایشان را توضیح دهند، ریسک های عقلانی کنند و با یکدیگر در تعامل باشند. معلمان نمی توانند بدون جو همکاری، مشارکت فعالی در درس پژوهی و فعالیت های مرتبط داشته باشند. درس پژوهی زمانی قوی تر است که معلمان مدرسه مشارکتی گسترده داشته باشند؛ زیرا یادگیری معلمان از طریق همکاری گروه ها به دست می آید.

نکته های کلیدی

- هدف درس پژوهی، تدریس مؤثرتر و آگاهی از نحوه تفکر و یادگیری دانش آموزان است نه ارائه نمایش و مسابقه.
- نظرات، توصیه ها و اندیشه ها باید بر هدف های تنظیم شده توسط گروه (تیم) متمرکز باشد، نه بر برنامه ی یک معلم خاص یا سفارش و تأکید هر کس دیگر.
- همه ی اعضای گروه باید در تهیه ی درس مشارکت داشته باشند و همه نظرها و ایده ها باید محترم شمرده شوند.
- در فرایند کار، عجله آسیب زاست. معلمان اغلب سعی دارند با طرح درسی که در ذهن خود دارند، کار را آغاز کنند، نه با هدف هایی که باید دنبال شود.
- فرایند درس پژوهی و اصلاح آن با استفاده از رویکردهای مختلف از جمله مدیریت کنترل کیفیت باید به طور مداوم پی گیری شود.
- تدریس و آموزش باید در راستای تحقق اهداف پیش بینی شده و در خدمت دانش آموزان باشد.

منابع

۱. استیگلر، جیمز و هیبرت، جیمز؛ شکاف آموزشی؛ بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس، چاپ دوم، مترجمان: محمدرضا سرکار آرانی و علیرضا مقدم، تهران، مدرسه، ۱۳۸۴.
 ۲. بختیاری، ابوالفضل و ایرانی، یوسف؛ پژوهش عملی یا اقدام پژوهی، چاپ سوم، تهران، لوح زرین، ۱۳۸۶.
 ۳. بختیاری، ابوالفضل و بنوشت فرهنگ مدرسه، ۱۳۸۷.
 ۴. خاکباز، عظیمه‌السادات؛ فدایی، محمدرضا و موسی‌پور، نعمت‌الله، «تأثیر درس پژوهی بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ریاضی». فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، نشریه‌ی پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، تابستان ۱۳۸۷.
 ۵. دلاور، علی؛ روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران، انتشارات ویرایش، ۱۳۷۵.
 ۶. رؤوف، علی و محسن‌پور، بهرام؛ پژوهش در آموزش «مجموعه مقاله‌ها»، تهران، واحد انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۷.
 ۷. سرکار آرانی، محمدرضا؛ پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس: تجربه‌ی ژاپن در پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، نشریه‌ی پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، سال یازدهم، شماره‌ی پیاپی، ۱۳۷۸.
 ۸. سرکار آرانی، محمدرضا؛ درس پژوهی: الگویی برای تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه، رشد مدیریت مدرسه، دوره‌ی ششم، شماره‌ی ۵۱، ۱۳۸۶.
 ۹. سرکار آرانی، محمدرضا؛ درس پژوهی: هسته‌ی تحول در آموزش و پرورش رشد مدیریت مدرسه، شماره‌ی ۵۲، ۱۳۸۷.
 ۱۰. فضلی، رخساره؛ چرا بچه‌ها مدرسه را دوست ندارند؟، تهران، انتشارات کورش، ۱۳۸۹.
1. Gay, R.L. Educational research, Mac Millan International Editions... 1990.
 2. Cerbin, Bill and Brian Kopp (2006) _ Lesson Study as a Model for Building Pedagogical.
 3. Knowledge and Improving Teaching, _ International Journal of Teaching and Learning in.
 4. Higher Education (Special Issue: Using Lesson Study to Advance Teaching and Learning), Vol. 18, pp. 250 _257.
 5. Dudley, P. (2008b) Improving Practice and Progression through Lesson Study: Handbook for Headteachers, Leading Teachers and Subject Leaders.
 6. www.lesson research.net

تأثیر درس پژوهی بر فرایند یاددهی - یادگیری

لیلا سادات مؤمنی

دبیر آموزش و پرورش اراک، استان مرکزی

اشاره

درس پژوهی واژه‌ی نوینی است که در دهه‌ی اخیر در جهت کیفیت‌بخشی به عملکرد آموزشی معلمان مطرح شده است. اجرای درس پژوهی در مدرسه مزایای فراوانی دارد که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به بهبود فرایند یاددهی - یادگیری و تولید علم تدریس اشاره کرد. در این مطالعه دو سؤال پژوهشی مطرح بوده که در آن‌ها درباره‌ی متغیرهای بهبود فرایند یاددهی - یادگیری و تولید علم تدریس پرسش شده است. مطالعه به روش کتابخانه‌ای انجام گرفته و ابزار جمع‌آوری داده‌ها، برگه‌ی کتابخانه بوده است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که ژاپن به‌عنوان ابداع‌کننده‌ی درس پژوهی از آموزش و پرورش موفق‌تری برخوردار است، به‌طوری که پژوهشگران قلب این نظام آموزشی را درس پژوهی اعلام کرده‌اند. معلمان، دانش‌آموزان و نظام تعلیم و تربیت دیگر کشورهایی نیز که مجری درس پژوهی بوده‌اند، از مزایای آن بهره‌مند شده‌اند.

سرآغاز

درس پژوهی عبارت است از فراهم آوردن فرصت‌های سازمان‌دهی شده برای معلمان که طی آن‌ها روش‌های تدریس خود را در شکلی گروهی تدوین و اعتباریابی کنند (ساکي، ۱۳۹۲: ۳۷). درس پژوهی فعالیتی است مشارکتی با حضور گروهی از معلمان، مدیران و معاونان مدرسه و در صورت نیاز اعضای مدعو، که طی آن در جلساتی، در خصوص چالش‌های شغلی، پیشرفت‌های حرفه‌ای، آموزش یک درس مشخص، هم‌اندیشی درباره‌ی طرح درس و یا روش تدریس تبادل نظر می‌شود تا همگی به تفاهم یا چاره‌اندیشی درباره‌ی مسئله‌ی مطرح شده دست یابند (همان، ص ۳۸). این جلسات را می‌توان به صورت پیاپی و دوره‌ای برگزار کرد و ضبط صدا و فیلم‌برداری از آن برای استفاده‌ی اعضا و سایر علاقه‌مندان مفید خواهد بود.

درس پژوهی تمرین آمادگی برای دستیابی به بهترین روش تدریس است که توسط معلمان مشارکت‌کننده در جلسات درس پژوهی سازمان داده می‌شود. معلمان هر پایه‌ی تحصیلی و یا یک درس معین می‌توانند به تشکیل گروه‌های درس پژوهی مبادرت کنند تا به اهداف عالی آن نائل آیند. درس پژوهی بیش از آنکه یک روش فنی مطالعاتی باشد، فعالیتی مبتنی بر زیرساخت‌های فرهنگی است. انگیزه و علاقه شرط اصلی حضور و عضویت و موفقیت در گروه‌های درس پژوهی است (سرکارآرانی، ۱۳۹۰: ۳۵).

با توجه به مزایا و اثربخشی فرایند درس پژوهی و تجربه‌ای که در این زمینه در حوزه‌ی علوم پایه وجود داشته است، می‌توان برای آموزش فیزیک از فرایند درس پژوهی بهره گرفت. معلمان فیزیک با شرکت در جلسه‌ی درس پژوهی می‌توانند از طریق هم‌افزایی، هم‌اندیشی و توافق روی یک طرح درس، به بهبود فرایند یاددهی - یادگیری فیزیک مبادرت کنند. حال، سؤال اساسی این است که «اجرای درس پژوهی چگونه موجب بهبود آموزش فیزیک در دوره‌ی متوسطه می‌شود؟»

درس‌پژوهی را معلمان ژاپنی ابداع کرده‌اند. این فرایند رویکردی داوطلبانه در گروه‌های معلمان ژاپنی بود که با هدف بهبود سبک تدریس انجام گرفت. معلمان طی برگزاری جلساتی تجربیه‌های خود را مطرح و در یک رویکرد هم‌افزایی به توافق بر سر روش تدریس، بهبود روش تدریس و طراحی درس‌های گوناگون مبادرت کردند (Eisuke, 2012: 181).

همچنین، در یک تحقیق میدانی، فرایند درس‌پژوهی با هدف آزمون درستی روش‌های یاددهی - یادگیری در برخی درس‌های ابتدایی انجام گرفت. این اقدام با مشارکت معلمان در چند مدرسه به صورت مشترک انجام شد. در پایان آخرین جلسه روشی مؤثر و مورد تأیید شرکت‌کنندگان تدوین و بازخورد اجرای آن در هفته‌های بعد دریافت و مقایسه شد. در گزارش این درس‌پژوهی بهبود آموزش دانش‌آموزان به تأیید رسید (Suzuki, 2012).

برخی پژوهشگران معتقدند درس‌پژوهی به توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان می‌انجامد. این فرایند نظریه و عمل آموزشی را به یکدیگر پیوند می‌دهد. به عبارت دیگر، دانش پداگوژیک در خدمت عمل تدریس قرار می‌گیرد. در یک مورد درس‌پژوهی در ژاپن، طراحی و تولید طرح درس‌های متفاوت در اختیار معلمان مجری قرار گرفت. جلسات هم‌اندیشی معلمان در ارائه‌ی بازخورد این طرح‌درس‌ها بر اثربخشی طرح درس‌ها دلالت داشت (Eisuke, 2012).

سابقه‌ی پیشرفت تحصیلی بالای دانش‌آموزان ژاپنی و ارتباط آن با روش‌های آموزشی متفاوت، پژوهشگران دیگر کشورها را بر آن داشت تا رویکرد آموزش و پرورش ژاپن را در بهبود یاددهی - یادگیری بررسی کنند. این بررسی‌ها نشان دادند که مسئولان آموزشی ژاپن نظامی را ترتیب داده‌اند که به بهسازی تدریجی و افزایش اثربخشی آموزش در طول زمان منجر می‌شود، و در قلب این نظام فرایندی به نام درس‌پژوهی وجود دارد (Lewis, 2009).

مبانی قلمرو تدریس

ثورندایک را می‌توان برجسته‌ترین و نافذترین شخصیتی دانست که تلاش کرده است، قلمرو و تعلیم و تربیت را به‌طور عام و عرصه‌ی تدریس را به‌طور خاص توسعه دهد. جمله‌ی معروف او چنین است: «طرح درس که از آن به‌عنوان ابزار تدریس یاد می‌شود، روند و توالی فعالیت‌ها را در کلاس درس مشخص می‌سازد تا با استفاده‌ی بهینه و هدفمند از امکانات موجود وقت، فرایند یاددهی - یادگیری را اثربخش کند. حال اگر طرح درس معلم از کارآمدی لازم برخوردار نباشد، باید درصدد چاره‌اندیشی برآید. اینجاست که تغییر در طرح درس و تولید طرح درس جدید ضرورت می‌یابد. اصلح آن است که در این تولید، معلم از علم روز، تجربه‌های دیگران، و هم‌اندیشی همکاران بهره‌مند شود (استیگلر، ۱۳۸۳).

بهره‌برداری از فرایند درس‌پژوهی و طی کردن مراحل آن می‌تواند در تولید علم تدریس گره‌گشا باشد. حاصل هم‌اندیشی جلسات معلمان می‌تواند به‌صورت مشروح، مبسوط، مکتوب و نظام‌مند خروجی قابل استفاده‌ای را ارائه دهد و در صوت نیاز، به تولید یک طرح درس نوین بینجامد (ساکی، ۱۳۹۲).

در فرایند یاددهی - یادگیری گاهی معلمان احساس می‌کنند بین محتوای درسی، نیازهای آموزشی و رغبت‌های دانش‌آموزان فاصله وجود دارد. اینجاست که هنر تدریس، ایده‌های نو و تجربه‌های همکاران می‌تواند در برطرف شدن این شکاف آموزشی مؤثر افتد (استیگلر، ۱۳۸۳). فرایندی که بتواند در برطرف شدن شکاف آموزشی اثرگذار باشد و نیز مشکلات آموزشی معلمان را رفع کند، درس‌پژوهی خواهد بود. حتی بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نیز تسهیل یاددهی - یادگیری از طریق اجرای مراحل درس‌پژوهی امکان‌پذیر است (حبیب‌زاده، ۱۳۸۹). بنابراین، توجه به فرایند درس‌پژوهی و اجرای آن در طول سال تحصیلی، موجب توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری می‌شود (حجازی، ۱۳۸۸).

تولید علم تدریس

تولید علم باید همواره مبتنی بر قواعد و قوانین منظم و شناخته شده و نیز مبتنی بر آزمون‌های تأییدکننده صورت گیرد. دانشمندان از طریق طرح سؤال و فرضیه به جمع‌آوری داده‌ها می‌پردازند و براساس الگوی مشخصی داده‌ها را پردازش و یافته‌های خود را آزمون می‌کنند و اگر تأیید شد آن‌ها را در قالب علم و دانش جدیدی ارائه می‌دهند (خاکباز، ۱۳۸۷: ۳۵). حوزه‌ی تعلیم و تربیت به‌ویژه علوم تربیتی از گستره‌ی دامنه‌داری برخوردار است. در دهه‌های گذشته در سطح جهانی تحقیقات متنوعی در زمینه‌ی آموزش و پرورش صورت گرفته است.

اگرچه این اطلاعات می‌تواند مورد استفاده‌ی دست‌اندرکاران از جمله معلمان قرار گیرد، ولی گاهی ممکن است مشکل پیش روی معلم در کلاس، از طریق دانش در اختیارش مرتفع نشد. لذا چاره‌اندیشی از طریق آگاهی از تجربه‌های دیگران و هم‌اندیشی و تعامل با همکاران ضرورت می‌یابد (ساکي، ۱۳۹۲: ۱۳۱).

اساساً گزارش جلسات درس‌پژوهی به‌منزله‌ی معرفی نوآوری آموزشی تلقی می‌شود. زیرا یافته‌های یک گروه درس‌پژوهی، دستاوردی نوآورانه از انجام یک فعالیت پژوهی نظم‌یافته و هدفمند به‌شمار می‌رود که البته یافته‌های آن در کلاس درس به‌کار می‌رود. معلمان علاوه بر اینکه از سوابق گذشته‌ی درس‌پژوهی مدرسه‌ی خود کمک می‌گیرند، می‌توانند از تجربه‌های سایر مدرسه‌ها نیز بهره‌مند شوند؛ کاری که در آموزش و پرورش ژاپن بسیار موفقیت‌آمیز بوده است (استیگلر، ۱۳۸۳).

بدین ترتیب می‌توان گزارش مدون و نظم‌یافته‌ی جلسات درس‌پژوهی را علم تدریس به‌شمار آورد. به‌ویژه آنکه ممکن است در این گزارش انواع الگوها، طرح درس‌ها، ابزارهای آموزشی، روش‌های ارزشیابی و فعالیت‌های تکمیلی یادگیری نیز مطرح باشد. بنابراین حاصل نهایی فرایند درس‌پژوهی تولید علم تدریس است.

نتیجه‌گیری

در فرایند یاددهی - یادگیری عوامل و عناصر بسیاری دخالت دارند و معلم ناگزیر است این مجموعه عوامل را در جهت اثربخشی مثبت کلاس خود سازمان‌دهی کند. به‌همین دلیل، وی از امکانات، ابزار و دانش حرفه‌ای در اختیار خود استفاده می‌کند تا بهترین فرایند یاددهی - یادگیری را شاهد باشد. روش‌هایی وجود دارد که می‌تواند در بهبود این فرایند مؤثر باشد. از جمله‌ی این روش‌ها می‌توان به بهره‌مندی از یافته‌های علمی، نظریه‌های جدید، و اقدام‌پژوهی یا تحقیق در عمل اشاره کرد. در دهه‌ی اخیر درس‌پژوهی نیز به‌عنوان روشی نوین برای بهبود یاددهی - یادگیری معرفی شده است. اکنون معلمان یک پایه‌ی تحصیلی و یا یک ماده‌ی درسی در یک مدرسه می‌توانند در طول سال تحصیلی با تشکیل گروه درس‌پژوهی از مزایای آن بهره‌مند شوند.

یکی دیگر از دستاوردهای تشکیل گروه درس‌پژوهی معلمان در مدرسه، تولید علم تدریس است. در جلسات هم‌اندیشی تجربه‌های مفید معلمان یا مشکلات آن‌ها مطرح می‌شود. چاره‌اندیشی درباره‌ی مشکلات و یا تبادل تجربه‌های مفید آموزشی می‌تواند مورد استفاده‌ی دیگر معلمان واقع شود. وقتی این تجربه‌های و یافته‌ها مدون، نظم‌یافته و هدفمند گزارش شوند، می‌توان آن‌ها را در قالب علم تدریس تنظیم کرد که در این صورت مورد استفاده‌ی گروه‌های دیگر معلمان خواهد بود. چه بسا در گزارش‌های درس‌پژوهی، الگوهای آموزشی جدید، سبک‌های نوین تدریس، ابزارهای آموزشی جدید، روش‌های ارزشیابی، محتوای تکمیلی، و تکالیف تکمیلی نوین دانش‌آموزی مطرح شده باشد که جملگی آن‌ها به‌شرط تأیید شدن توسط آزمون‌های خاص در زمره‌ی علم تدریس به‌شمار می‌روند.

منابع

۱. استیگر، ج. وهیبرت، ج. (۱۳۸۳). شکاف آموزشی. ترجمه‌ی محمدرضا سرکارآرانی و علیرضا مقدم. انتشارات مدرسه. تهران.
۲. حبیب زاده، عباس (۱۳۸۹). مطالعه‌ی تأثیر روش درس‌پژوهی و نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و خودکارآمدی تصویری معلمان. رساله‌ی دکترای دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
۳. حجازی، یوسف (۱۳۸۸). رویکردهای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان. دانشگاه تهران.
۴. خاکباز، عظیمه‌سادات و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۷). تبیین نقش درس‌پژوهی در کاهش فاصله بین سطوح برنامه درسی

- هفتمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران. انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران. تهران. تهران.
۵. ساکی، رضا (۱۳۹۲). درس پژوهی، مبانی، اصول و روش اجرا. جهاد دانشگاهی. تهران.
۶. سرکارانی، محمدرضا (۱۳۹۰). درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفت‌واری ریاضی در کلاس درس. فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت. بهار.
7. Eisuke,saito.(2012).lesson study as an instrument for school reform: a case of japans, management in education, 26(4).181-186.
8. Lewis,Catherine.(2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? Educational action research,17(1).95-110.
9. Suzuki.yuta.(2012).teachers 'professional discourse in a Japanese lesson study, international journal for lesson and learning studies.1(3).216-231.

اخلاق، روح درس پژوهی

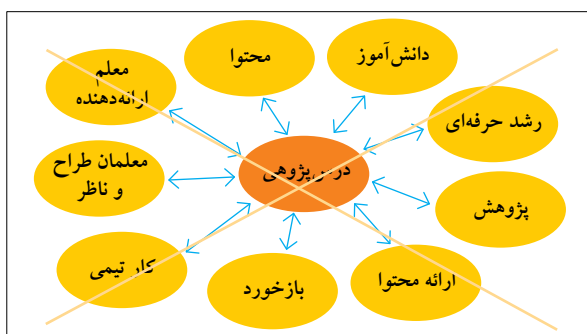
محمد رضا حشمتی

آقای دکتر یوشی کیا شیباتا، استاد دانشگاه ناگویا، در دانشکده‌ی تحصیلات تکمیلی و توسعه‌ی انسانی مشغول فعالیت است. زمینه‌های پژوهشی ایشان شامل مطالعه‌ی فرایندهای کلاس درس و تجزیه و تحلیل درس است. از ایشان مقالات متعددی در زمینه‌ی «درس پژوهی»^۱ و «درس کاوی»^۲ در مجلات بین‌المللی منتشر شده است.

همه‌ی ما قصه‌ی فیل مولانا را خوانده یا شنیده‌ایم. درس پژوهی نیز در کشور ما مثل «فیل» شده است. هر یک از ما از ظن خود یار درس پژوهی شده‌ایم و گاهی به حاشیه بیش از متن توجه کرده‌ایم. دوم خرداد ماه سال ۹۷، در نشست با دکتر شیباتا، دکتر سرکار آرائی و دکتر ذکی پور، درباره‌ی «درس پژوهی» به گفت‌وگو نشستیم.

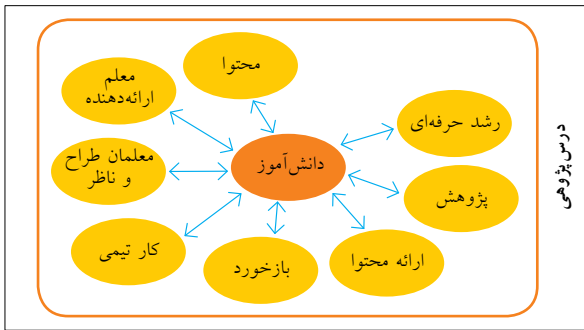
■ ما در درس پژوهی مؤلفه‌های متنوعی را می‌بینیم که باید به آن‌ها توجه کنیم. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: دانش آموز، محتوا، معلم ارائه دهنده، معلمان طراح و ناظر، چگونگی انجام کار تیمی، بازخورد سایر معلمان بعد از ارائه‌ی کلاسی

معلم، چگونگی تولید و ارائه‌ی محتوا، مشارکت، پژوهش و رشد حرفه‌ای معلم. آیا اولویت‌بندی این مؤلفه‌ها کار درستی است یا این‌ها به شکل شبکه‌ای هستند و مجموعشان درس‌پژوهی را ایجاد می‌کنند؟ می‌توانیم بگوییم همه‌ی این‌ها در خدمت رشد حرفه‌ای معلم یا رشد تحصیلی دانش‌آموزند و یا در خدمت تولید غنی‌تر محتوا؟



مؤلفه‌هایی را که شما برشمردید، نباید جدا از هم، بلکه باید همه را مجموعه و شبکه‌ای متعامل در نظر بگیریم. وقتی شما یک مؤلفه را در نظر می‌گیرید، مثلاً اگر معلمی خوب است، این بچه هم خوب می‌شود و یا اگر متن درسی خوب باشد، پس این بچه هم خوب می‌شود و یا اگر این مدرسه خوب است، این بچه هم خوب می‌شود. در حالی که لزوماً چنین نیست که اگر معلم خوب باشد، حتماً بچه هم موفق شود و یا اگر متن درسی یا مدرسه خوب باشد، بچه هم موفق شود. بلکه باید این شبکه را مجموعه روابطی در نظر بگیریم که بین دانش‌آموز، معلم، مدرسه و متن درسی برقرار می‌شود. شاید روش مدرسه‌ای برای رشد یک بچه اثربخش باشد، اما برای برادر او اثربخشی مشابه را نداشته باشد! این طور بگوییم که نه درس‌پژوهی، بلکه دانش‌آموز در مرکز قرار دارد و بقیه‌ی موارد اعم از معلم،

نوع درس، کتاب درسی و فضای آموزشی در اطراف او هستند. در واقع، همه به دانش آموز لینک می‌شوند. و درس پژوهی یک شیوه است. مدل درس پژوهی، با وجود اینکه دانش آموز در مرکز قرار می‌گیرد، همین دانش آموز پیرامون خودش شبکه‌ای کاملاً منسجمی درست می‌کند از معلم و موارد دیگری که در خدمت او خواهند بود. یعنی رابطه‌ای کاملاً مشترک و تعاملی بین همه‌ی مؤلفه‌ها برقرار می‌شود.



■ دربارهی درس پژوهی در ایران یک بدفهمی وجود دارد. بعضی‌ها می‌گویند درس پژوهی یک پژوهش است و جنبه‌ی پژوهش آن را پررنگ می‌کنند. بعضی می‌گویند مشارکت است و بعضی‌ها هم تولید محتوای غنی را در نظر می‌گیرند. متأسفانه، الان به شکل‌هایی بحث فیلم‌برداری کردن از کلاس درس برای نشان دادن آن به مسئولان ستادی و غیره هم مطرح شده است!

به نظر شما در درس پژوهی چه کارهایی انجام بدهیم و چه کارهایی انجام ندهیم؟ در درس پژوهی فقط به نتیجه نگاه نکنید. نگاه کردن صرف به نتیجه اثربخشی کمی دارد لازم است به‌طور مستمر به فرایندها نگاه کنید. اگر می‌خواهید یک ایده

درست باشد، باید فرایند و نتیجه را توأم و با هم در نظر بگیرید. نگاه کردن صرف به نتیجه، کار کم‌اثری است و دوام ندارد.

در ضمن ما نباید بگوییم تنها یک مدل نتیجه‌بخش است و اگر یک مدل را برای جایی به کار می‌بریم، باید آن را برای دانش آموز دیگر و در جای دیگر هم استفاده کنیم. فقط نباید روی یک مدل یا نحوه‌ی آموزشی تأکید کرد، بلکه الگوها و مدل‌های ما باید سیال باشند. مشکلی که الان نه تنها ایران، بلکه بیشتر کشورها را فرا گرفته، نگاه صرفاً علمی است. نگاه علمی همه چیز را بخش‌بندی، تکه‌تکه و خرد و کوچک می‌کند؛ از جمله نقش معلم را. این نگاه به‌نظر من اثربخشی کمی دارد. چیزی که به خصوص در درس پژوهی اهمیت دارد، این است که ما همه‌ی این فرایندها و مؤلفه‌ها را در مجموعه‌ای با اتصال و تعامل کامل قرار دهیم. بنابراین، برخلاف نگاه علمی که غالباً به نتیجه نگاه می‌کند، ما باید به فرایند توجه کنیم و به روندی که دارد شکل می‌گیرد، چون این روند است که مجموعه‌ی روابط را نشان می‌دهد.

■ آیا شما موافق هستید که در درس پژوهی رشد حرفه‌ای معلمان مهم است؟
یعنی معلمان باید به واسطه‌ی انجام درس پژوهی (نوشتن طرح درس مشارکتی، ارائه‌ی درس با حضور همکاران مشاهده‌گر و ارائه‌ی بازخورد همکاران پس از اجرا) یاد بگیرند و توانمندتر شوند؟

بله. اما هدف از شیوه‌ی تدریس درس پژوهی، رشد دانش آموز است. هر چند، که هر چقدر مهارت معلم ارتقا پیدا کند، به همان اندازه دانش آموز هم می‌تواند مهارت پیدا کند و رشد کند. در ضمن، در این شیوه، معلم یا معلمان نباید تنها به گروهی از دانش‌آموزان (مثلاً فعال) توجه کنند، بلکه باید با تک‌تک بچه‌ها ارتباط داشته باشند و برای تک‌تک آن‌ها بررسی‌ها آموزش‌های لازم را انجام دهند. این

رفتار یک کار اخلاقی است. به عبارت دیگر، درس پژوهی به اخلاق حرفه‌ای تبدیل می‌شود.

■ در کشورهای دیگر چه آسیب‌هایی به بحث درس پژوهی حس می‌کنید؟ آیا آنها نیز با این مسائل برخورد کرده‌اند؟ به عبارت دیگر، این مسئله تا چه حد به فرهنگ وابسته است؟

بیشترین مشکل یا بیشترین مسئله‌ای که می‌توانم به کل دنیا تعمیم بدهم، ارتقای سطح معلمان است. کاری را که معلمان انجام می‌دهند، مثل بالا رفتن از کوه در نظر بگیرید. معلم به واسطه‌ی مهارت‌هایی که می‌آموزد، باید از این کوه بالا برود. هر چقدر بالاتر برود، مشتقت بیشتری هم می‌کشد و همان اندازه هم بر مهارت‌هایش افزوده می‌شود. این احتمال هست که معلم مانند کوهنورد خسته شود، جا بزند یا بخواهد از کوه پایین بیاید و از صعود منصرف شود. بنابراین، سختی جان‌فروسی است که معلم در این راه متحمل می‌شود، ما را نگران می‌کند که مبادا منصرف شود و بخواهد مثل آن کوهنورد خسته، از صعود منصرف شود. البته حمایت جامعه و نظام سیاسی و اجتماعی هم خیلی تأثیرگذار است. یعنی میزان حمایتی که نظام سیاسی و جوامع محلی مرتبط با مدرسه، از لحاظ معیشت، درآمد و موقعیت حرفه‌ای، بودجه‌ی تخصیص یافته و امنیت اقتصادی معلم نشان می‌دهند، مهم است. معلم به خودی خود دوست ندارد با کیفیت بد آموزش دهد، ولی هر چه حمایت و پشتیبانی سیستم کمتر باشد، به همان اندازه کارایی او هم کاهش پیدا می‌کند و برعکس.

■ به اخلاق حرفه‌ای هم اشاره کردید. منظور شما از اخلاق حرفه‌ای چیست؟ اخلاق یا وجدان چیزی است که در همه‌ی ما وجود دارد. در حوزه‌ی معلمی،

معلم باید دقت کند گوهر و زیرساخت درس پژوهی اخلاق است. اخلاق در اینجا یعنی معلم متعهد می شود به تک تک دانش آموزان رسیدگی کند. در این راه، همکاران درس پژوهی وظیفه دارند موارد اخلاقی عمل نکردن معلم را برای او نمایان کنند. آنچه در درس پژوهی انجام می شود، صرفاً یک کار تکنیکی نیست. در مثال کوهنوردی، جایی که کوهنورد خسته می شود، رویکرد اخلاقی به او انرژی می دهد تا راه را طی کند. این نکته ی ظریفی است، به ویژه در حرفه ی معلمی. درس پژوهی مثل فرش ایرانی است. رشته ها و ریشه های متعامل و در هم تنیده ی پشت فرش شواهد عینی بیشتری از فرایندهای تولید و میزان کیفیت فرش ارائه می دهند. این را همیشه دکتر سرکار آرانی به ما یادآوری می کند!

پی نوشتها

1. lesson study
2. lesson Analyze

درس پژوهی چه چیز نیست؟

دکتر محمود محمدی

معاون آموزش ابتدایی، ناحیه ۲ زنجان

دکتر حمداله محمدی

معاون آموزشی منطقه ۱ افشار، زنجان

مقدمه

اینکه در مدرسه‌ها و مراکز آموزشی، معلمان و آموزش دهندگان در حوزه‌ی درسی و محتوایی به فرایند درس پژوهی می‌پردازند، مغتنم و محترم است، اما آنچه از این مراکز مشاهده و شنیده می‌شود، حاکی از کژتابی‌ها و کژفهمی‌هایی احتمالی است که نشان می‌دهد درس پژوهی از مسیر اصلی خود خارج شده است.

به نظر می‌رسد، این روند و فرایند به نگاهی دوباره نیاز دارد. بنابراین، در این پژوهش، ضمن مطالعه‌ی انگاره‌های معلمان درباره‌ی درس پژوهی، ابتدا به کژفهمی و کژتابی‌های مفهوم و فرایند درس پژوهی با عنوان «درس پژوهی چه چیز نیست» پرداخته شده است و سپس خود درس پژوهی تبیین می‌شود.

درس پژوهی چه چیز نیست؟

مسابقه یا جشنواره‌ی تدریس نیست...

یکی از آسیب‌های طرح‌های تربیتی در نظام آموزشی ایران، تبدیل آن‌ها به جشنواره و مسابقه، صورت‌گرایی و تهی کردن محتوا و اصول اصلی آن است. اینکه معتقد باشیم درس پژوهی صرفاً منحصر و منجر به شرکت در مسابقه‌ها و جشنواره‌ها شود، و برای حضور در صحنه رقابت با دیگران انجام گیرد، جفا به درس پژوهی و نبود رفاقت با آن و غور در رقابت با آن است و توجه نکردن به فرایند عادی آن را در بر خواهد داشت. درس پژوهی صرفاً یک مسابقه یا رقابت جشنواره‌ای نیست و بیشتر از اینکه مبتنی بر رقابت باشد، متکی بر تعامل سازنده است.

برای ارزشیابی و رتبه‌بندی معلمان نیست...

اینکه درس پژوهی نشان‌دهنده‌ی علم و دانش معلم و علاقه‌ی او به تدریس و یادگیری نحوه‌ی تدریس باشد، به معنی این نیست که صرفاً برای شرکت معلم در رتبه‌بندی معلمان، اخذ امتیاز و مانند آن باشد. اگر هدف از انجام آن در این جهت باشد، حالت مکانیکی، تکراری بودن، کپی‌کاری و بازاری بودن آن ظهور خواهد کرد. در نتیجه، راه راستش بیراهه‌ای بیش نخواهد بود. بنابراین، درس پژوهی بیشتر از اینکه ابزاری برای ارزشیابی معلم باشد، فضایی غیررسمی برای یادگیری اوست.

ابزار تعیین پژوهشگر نیست...

درس پژوهی شاید نشان از علم، دانش، پژوهشگری و اهل تحقیق بودن معلم داشته باشد، اما صرفاً ابزاری برای تعیین معلمان به مثابه پژوهشگر نیست؛

چرا که هدف آن برانگیختن معلم به تفکر و خودانتقادی در باب تدریس با رویکردی سازنده و رو به سوی بهبود است. گرچه پژوهیدن و پژوهش با حرفه‌ی معلمی آمیخته است، ولی آموزش درس پژوهی نباید با آموزش مهارت‌های پیشرفته‌ی پژوهش درهم آمیخته شود.

کار مکانیکی نیست...

ارائه‌ی قالبی واحد برای درس پژوهی و تأکید مفرط بر آن، به آن آسیب می‌رساند. درس پژوهی کاری مکانیکی هم محسوب نمی‌شود، بلکه کاری علمی، دقیق، همکارانه، مشارکتی و حاصل هم‌فکری و هم‌افزایی دانشی معلمان است.

کار فردی نیست...

درس پژوهی در ماهیتش کاری گروهی و همیارانه است. لذا نمی‌توان به‌صورت فردی درس پژوهی انجام داد. مشارکت فعال معلمان در کار تدریس خود، درس پژوهی را معنا می‌کند و ماهیت درس پژوهی بهره‌گیری از مشاهده و نظرات دیگر همکاران است.

برای ارائه‌ی گزارش نیست...

در درس پژوهی بیشتر از اینکه گزارش آن اهمیت داشته باشد، فرایند کار اولویت دارد. هدف از درس پژوهی ارائه‌ی گزارش نیست. تهیه و ارائه‌ی گزارش، ابزاری است برای درس پژوهی. تأکید صرف به مهارت نوشتن، شاید از دقت دیدن بکاهد و ارزش مشاهده را کم کند. بنابراین، درس پژوهی صرفاً گزارش‌دهی و گزارش نوشتن نیست.

برنامه‌ای بدون آگاهی مدیر مدرسه و بدون همراهی او نیست...

معلمان نمی‌توانند بدون اطلاع و همراهی مدیر مدرسه درس‌پژوهی انجام دهند، چرا که دو نقطه‌ی ضعف در پس خواهد داشت؛ یکی اینکه مدیر از کار علمی و عملی معلمان بی‌اطلاع خواهد بود و دیگر آنکه از برنامه‌ی آنها حمایت نخواهد کرد. بنابراین، بدون مدیری که درس‌پژوهی را درک کند و برای آن ارزش قائل باشد، پیگیری آن بسیار دشوار است.

معلمان مطمئن هستند که مدیران منابع حمایتی لازم را دارند و در زمان برخورد با مشکلات درس‌پژوهی، از گروه‌ها حمایت می‌کنند (استیپانک، ۱۳۸۹).

درس‌پژوهی چیست؟

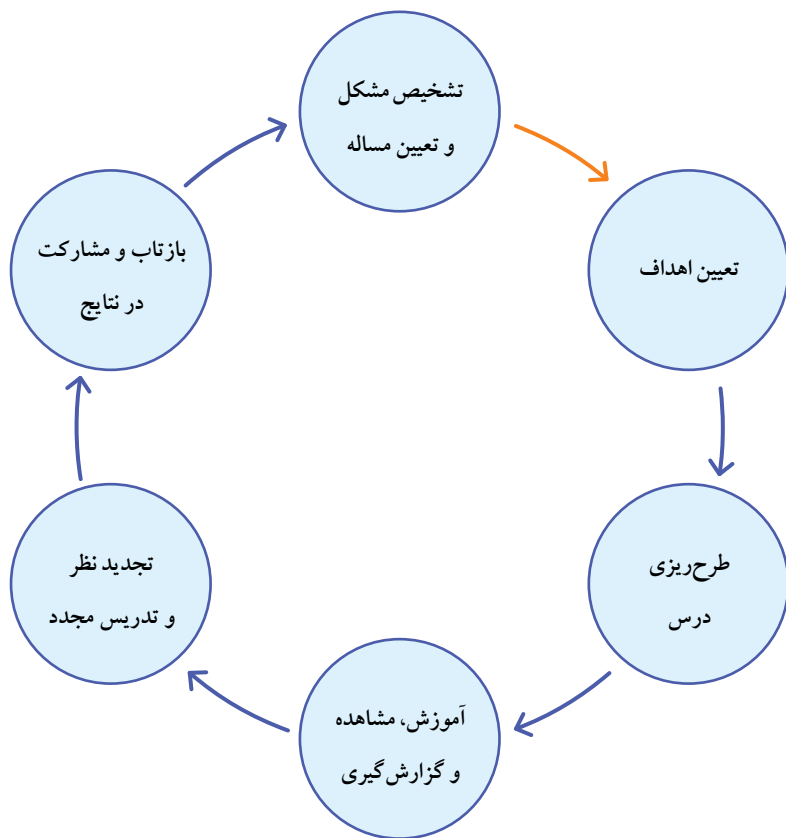
درس‌پژوهی رویکرد توسعه‌ی حرفه‌ای، صمیمانه و دوستانه‌ی معلمان برای بهسازی آموزش و تدریس و غنی‌سازی یادگیری است. معلمی که علاقه‌مند است و انتقادپذیر، معلمی است که دیگران را از تدریس و آموزش خود آگاه می‌سازد و اشتیاق و علاقه به مشاهده‌ی کلاسش توسط همکاران دارد و نظرات آنان را اخذ می‌کند. این معلم در زمانی که همکار یا معلمی به کلاس او می‌آید، به دانش‌آموزان می‌گوید فلانی آمده است کلاس ما را ببیند و پس از کلاس با هم گفت‌وگویی خواهیم داشت که آیا می‌توانیم بهتر با هم حرف بزنیم تا مفاهیم بهتر دریافت شوند، و قطعاً آنها هم ذوق می‌کنند (سرکارآرانی، ۱۳۹۴). درس‌پژوهی آینه است؛ در آینه‌ی معلم دیگری، خود را دیدن (پیشین، ۱۳۹۴). درس‌پژوهی وقتی فرهنگ می‌شود که دوستانه و در حلقه‌های کوچک یادگیری شروع شود و آرام آرام گسترش یابد و ادامه داشته باشد.

درس پژوهی فرصتی غیررسمی برای یادگیری معلمان در فضای تعاملی و سازنده است. به عبارت دیگر، درس پژوهی مجموعه‌ای از برنامه‌ریزی‌ها و اقدامات حرفه‌ای برای بهبود تدریس معلمان است. در فرایند درس پژوهی، معلمان حول محور یک مسئله‌ی درسی، به صورت جمعی، به پژوهش و مطالعه در باب تدریس روزمره می‌پردازند و از این طریق شرایط را برای بهبود مداوم یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کنند (Rock & Wilson, 2005).

برخی از اهداف درس پژوهی را می‌توان به صورت زیر بیان کرد:

- ارتقای دانش حرفه‌ای معلمان؛
- گسترش فرهنگ یادگیری در مدرسه‌ها؛
- فراهم کردن محیط یادگیری معلمان از یکدیگر؛
- بازاندیشی در رفتار خود؛
- توسعه‌ی محیطی انعطاف‌پذیر برای دستیابی به یادگیری سازمانی؛
- احساس مسئولیت بیشتر در اداره‌ی مدرسه؛
- ترویج تفکر انتقادی؛
- توسعه‌ی فرهنگ مشارکت حرفه‌ای معلمان؛
- ارتقای مدیریت آموزشی و مدرسه به مثابه‌ی سازمان یادگیرنده.

مراحل درس پژوهی را نیز به طور خلاصه می توان چنین ترسیم کرد:



براساس این نمودار، افراد بعد از تشکیل تیم درس پژوهی و تعیین نقش ها و مسئولیت ها، به تعیین، تشخیص و بیان مسئله خواهند پرداخت؛ مسئله ای که در فرایند آموزش و یادگیری، ذهن معلمان را به خود مشغول ساخته است و آن ها را برای بهسازی و بهبود تدریس ترغیب می کند. سپس هدف

از درس پژوهی تیم مشخص می‌شود. در مرحله‌ی بعد، معلمان طرح مناسبی برای درس مورد نظر و تحقق هدف یا اهداف، برنامه‌ریزی و طراحی می‌کنند. بعد از طراحی، تدریس اجرا می‌شود. به نظر می‌رسد مهم‌ترین بخش در این مرحله، غیر از تدریس، یادداشت‌برداری و تهیه‌ی گزارش است. چرا که راهگشای مرحله‌ی تجدیدنظر است و راهبر تدریس مجددی خواهد بود که در مرحله‌ی بعد انجام خواهد شد. بازتاب و بازخورد، مرحله‌ی پایانی و فرجام کار است. این بازخورد باید در تدریس سایر معلمان مؤثر باشد. اینکه طبق این نمودار، بعد از مرحله‌ی پایانی، دوباره به مرحله‌ی اول برگشت داده می‌شویم، نشان می‌دهد روند کار درس پژوهی و تدریس همچنان ادامه می‌یابد و ادامه خواهد داشت؛ چنانکه تولید نظریه‌های تعلیم و تربیت همچنان ادامه دارند و خواهند داشت.

برای بهره‌گیری از ظرفیت درس پژوهی برای بهبود گام‌به‌گام فرایند تدریس و فرهنگ سازمانی مدرسه، نیاز است ابتدا بدفهمی‌های موجود در این مسیر اصلاح شوند. نباید درس پژوهی را به مسابقه یا فرایندی برای رقابت کاست و نباید آن را جایگزین فرایند پرآسیب جشنواره‌ی سابق الگوهای برتر تدریس کرد. درس پژوهی را نباید با صورت‌گرایی به فرایندی پیچیده و زمان‌بر کاست، بلکه باید از طریق ایجاد فضای تعامل بین معلمان در فرایند شورای معلمان و گروه‌های حرفه‌ای، آن را توسعه داد. برای رسیدن به این هدف لازم است در فرایند مدیریت مدرسه و سیاست‌گذاری آموزشی به این نکات توجه شود:

● ایجاد فرصتی برای تعامل حرفه‌ای معلمان در مدرسه از طریق کاهش محتواهای درسی؛

● فراهم ساختن نیروهای انسانی مناسب برای راهنمایی و مشاوره‌ی معلمان در باب درس پژوهی؛

- توانمندسازی مدیران مدرسه‌ها در باب درس پژوهی و رویکردهای نوین تدریس؛
- تدوین بانک اطلاعاتی درس پژوهی‌های صورت گرفته در مدرسه‌ها و قرار دادن آن‌ها در دسترس معلمان؛
- تقویت گروه‌های آموزشی در اداره‌های مناطق، برای نظارت بالینی و فرایندی بر درس پژوهی.

منابع

۱. استیپانک، جنیفر و همکاران (۱۳۸۹). هدایت درس پژوهی. ترجمه‌ی رضا ساکی و داریوش مدنی. انتشارات حکمت علوی، تهران.
۲. سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۴). رشد معلم، شماره ۲۹۱.
3. Rock, T. & Wilson, C. (2005) Improving Teaching through Lesson Study. *Teacher Education Quarterly*. 77- 92.

روش آموزش قرآن پایه‌ی پنجم ابتدایی به شیوه‌ی درس پژوهی

محمد رضا حشمتی

اشاره

در گروه قرآن و معارف اسلامی قرار گذاشتیم که در سال تحصیلی جاری (۹۵ - ۱۳۹۴) فیلم روش تدریس آموزش قرآن پایه‌ی پنجم را به شیوه‌ی درس پژوهی ارائه کنیم تا هم تنوعی صورت گرفته باشد و هم در ارائه‌ی قالب‌های جدید یادگیری، با شیوه‌ی درس پژوهی بیشتر آشنا شویم و آن را در درس آموزش قرآن عملاً تجربه کنیم. مسئولان و مدیران محترم دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی و همچنین دوستان دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی هم از این پیشنهاد استقبال کردند و اجازه‌ی ساخت فیلم روش تدریس قرآن پایه‌ی پنجم ابتدایی به روش تدریس پژوهی (سفر یادگیری) را صادر کردند.

همچنین، طرح درس اشتراکی معلمان هم‌پایه، پس از مراحل تبیین و طراحی، برای دکتر محمد رضا سرکارآرانی ارسال شد و وی پس از مطالعه، این یادداشت را مرقوم کرد:

«هر کوششی در راه بهسازی آموزش، مغتنم و سازنده است؛ هم خواندن، هم نوشتن و هم ترویج دادن آن. کوشش فردی و سازمانی شما هم در این راستا قابل تقدیر است.»

قدم در راه بهسازی آموزش نهید. راه خود بگویدت که چون باید رفت.»
ضمن تشکر از استاد سرکارآرانی و نیز خانم ناهید ناصری نژاد، مدیر محترم مدرسه‌ی پیشگامان تقوا در منطقه‌ی یک تهران، و همکاران با اخلاص ایشان که ما را در تحقق این برنامه یاری رساندند، امیدواریم این شیوه‌ی ارائه مورد استقبال آموزگاران عزیز قرار گیرد.
منبع اصلی برای مطالعه و طراحی شیوه‌ی درس پژوهی در این فیلم، مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی شماره‌ی ۱۴۶ (بهمن ۱۳۹۳) است.

ارتقای حرفه‌ای

پژوهش‌های اخیر در زمینه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، روشنگر جهت‌گیری‌های متفاوتی از اقدامات معمول در این حوزه است. این پژوهش‌ها بیشتر بر مدرسه و کلاس درس استوار است و می‌کوشد آموزگاران را بیش از پیش در تصمیم‌گیری‌های مربوط به شیوه‌های بهبود کیفیت آموزشی مدارس مشارکت دهد. این آموزش به آموزگاران کمک می‌کند به‌هنگام کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای در حین کار، به بازسازی فکری خویش و دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری توجه جدی مبذول دارند. درس پژوهی یکی از الگوهای مناسب از پژوهش‌های مشارکتی در کلاس درس است که برای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مدرسه، مدنظر صاحب‌نظران و پژوهشگران آموزشی قرار دارد.

۸۱

لذا آنچه در این لوح تقدیم می‌شود، در راستای ارتقای علمی و عملی آموزگاران گرامی و بهبود کیفیت شیوه‌های آموزشی در درس قرآن دوره‌ی دوم ابتدایی و به‌ویژه پایه‌ی پنجم ابتدایی است.

چیستی درس پژوهی

از نظر سرکارآرانی، درس پژوهی الگوی عملی، بازبینی مداوم الگوهای ذهنی،

بازاندیشی مشارکتی عمل کارگزار آموزشی و الگویی مؤثر برای بهبود مستمر آموزش در مدرسه است.

اهداف درس پژوهی قرآن

از اهداف درس پژوهی قرآن می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. گسترش فرهنگ یادگیری درس قرآن در مدارس و فراهم کردن محیط یادگیری معلمان از یکدیگر؛
۲. تبادل تجربه‌های قرآنی مفید آموزشی و تغییر در دیدگاه آموزشی همکاران؛
۳. ارتقای سطح دانش حرفه‌ای معلمان در تدریس قرآن و بازاندیشی معلمان در رفتار خود با دانش‌آموزان؛
۴. ارائه‌ی الگوی اثربخش برای پژوهش‌های عملی معلمان در موضوعات آموزشی مدرسه؛
۵. ترویج تفکر انتقادی بین همکاران فرهنگی.

مراحل درس پژوهی

الف. تبیین مسئله

گروهی از معلمان هم‌پایه (پایه‌ی پنجم ابتدایی) دور هم جمع می‌شوند تا یکی از درس‌های کتاب آموزش قرآن پایه‌ی پنجم را برای درس پژوهی انتخاب کنند. پس از بررسی، به اتفاق درس چهارم کتاب آموزش قرآن پایه‌ی پنجم را انتخاب می‌کنند. آن‌ها این درس را به عنوان واحد کار، طراحی، اجرا و ارزشیابی خواهند کرد. حاصل این تجربه، تدریس بهتر درس قرآن پایه‌ی پنجم ابتدایی خواهد بود.

ب. طراحی

در جلسه‌ی طراحی محتوا موارد زیر اتفاق می‌افتد:

۱. طرح درس‌های انفرادی، با مشورت و همدلی، به طرح درسی مشترک تبدیل می‌شوند.

۲. بین اعضا تقسیم کار صورت می‌گیرد.

- یکی از اعضای گروه، تدریس این درس را عهده‌دار می‌شود.

- دیگری مسئولیت تصویربرداری از کلاس و تدریس را برعهده می‌گیرد.

- یکی دیگر هم مسئول ثبت گزارش مراحل اجرای تدریس معلم می‌شود.

- دیگری مسئولیت کنترل نحوه‌ی تعامل معلم با دانش‌آموزان را برعهده می‌گیرد.

ج. عمل

در این مرحله، گروه درس‌پژوه تلاش می‌کنند تدریس کلاسی را ابتدا خوب مشاهده کنند تا در مرحله‌ی بعد به نقد و بررسی آن بپردازند.

به یاد داشته باشیم، به این دلیل تقسیم کار صورت گرفته است که:

اولاً: همه‌ی اعضا به یک اندازه در امر آموزش و موفقیت درس‌پژوهی سهم داشته باشند.

ثانیاً: مسئولیت موفق شدن یا نشدن تدریس بر عهده‌ی همه‌ی اعضا باشد (زیرا مجری طبق طرح درس مشترک عمل می‌کند).

د. بازاندیشی

پس از اتمام تدریس آموزگار مجری، همکاران در اولین فرصت جلسه‌ی نقد را برگزار می‌کنند. در صورت نیاز، فیلم ضبط شده نیز بازبینی می‌شود.

۵. یادگیری

در فرایند تدریس، آموزگاران فقط آموزش نمی‌دهند، بلکه می‌کوشند از دانش‌آموزان و نیز جریان آموزش بیاموزند.

آنچه در این دی‌وی‌دی خواهید دید

با توجه به مطالب بیان شده، آنچه از روش آموزش قرآن پایه‌ی پنجم ابتدایی در این فیلم خواهید دید، شامل مراحل ۱ تا ۷-۱؛ ۲۲ گانه است:

کلیات: (قطعه فیلم‌های ۱-۱ تا ۷-۱؛ ۴۵ دقیقه)

۱. آغاز سخن

۲. تبیین رویکرد برنامه‌ی درسی قرآن دوره‌ی ابتدایی و مقدمه‌ی کتاب درسی

۳. روش تدریس روخوانی، روان‌خوانی و روش رفع اشکال روخوانی؛ جلسه‌ی اول

۴. تمرین قرائت و تبیین روش تدریس عبارات معنا شده و کار در کلاس؛ جلسه‌ی دوم

۵. خواندن از روی قرآن کامل و روش تدریس پیام قرآنی؛ جلسه‌ی سوم

۶. انس با قرآن در خانه؛ جلسه‌ی چهارم

تبیین مسئله: (قطعه‌ی ۸؛ ۷ دقیقه)

در این مرحله، شورای آموزگاران پایه‌ی پنجم (به اتفاق مؤلف کتاب) برگزار می‌شود و موضوع «تدریس کتاب آموزش قرآن پایه‌ی پنجم ابتدایی» بررسی می‌شود. پس از انتخاب درس، مقرر می‌شود هر یک از همکاران برای جلسه‌ی بعد (یا همان جلسه) طرح درس بنویسند و به جلسه بیاورند.

طراحی: (قطعه‌ی ۹؛ ۱۰ دقیقه)

۱. طرح درس‌ها پس از بررسی به یک طرح درس مشترک تبدیل می‌شوند.

۲. یکی از آموزگاران داوطلب تدریس می‌شود.

۳. ضمن تقسیم کار، وظیفه‌ی هر یک از همکاران در هر مرحله مشخص می‌شود. - تعیین تاریخ تدریس و مسائلی از قبیل طرز نشستن معلمان هنگام تدریس در عقب کلاس و انجام فیلم‌برداری؛ نظارت بر تدریس معلم براساس طرح درس تعیین شده توسط یکی از همکاران؛ بررسی واکنش‌ها و عملکرد دانش‌آموزان در هنگام تدریس معلم.

عمل: (قطعه‌های ۱۰ تا ۱۹؛ هر یک ۵ تا ۷ دقیقه)

این مرحله در طول چهار جلسه انجام می‌شود. روش تدریس روخوانی، روش تدریس قرائت، هم‌خوانی آیات و تمرین قرائت جلسه‌ی قبل، از مراحل آن هستند.

بازاندیشی: (قطعه‌ی ۲۰: ۱۰ دقیقه)

۱. بازبینی فیلم تدریس معلم (در صورت لزوم)؛
۲. نقد و بررسی تدریس انجام شده، طبق وظایف و مسئولیت‌های تعیین شده؛
۳. جمع‌بندی و تصمیم‌گیری برای کاربرد نتایج درس پژوهی در تدریس‌های بعدی.

یادگیری: (قطعه‌ی ۲۱؛ ۱۰ دقیقه)

آنچه را در طول برگزاری درس پژوهی از معلم، دانش‌آموزان و فضای آموزشی آموخته‌ایم، در قالب پیشنهاد و راهکار برای سایر همکاران بیان می‌کنیم. - در این مرحله، از معلمان سؤال می‌شود: چیزی از درس پژوهی و اجرای آن آموختند؟

- یادگیری و فهم دانش‌آموزان و مسئله‌ای که به خاطر آن پژوهش انجام شد، بررسی می‌شود و گروه از خود می‌پرسند: «تا چه اندازه خوب عمل کردیم؟»

– نوشتن گزارش پایانی (تشریح فرایند درس پژوهی و یافته‌ها همراه با مستندات، گزارش‌ها، فیلم‌ها، عکس‌ها، صورت‌جلسات، نقطه‌نظرات معلمان و دانش‌آموزان و اولیا)

– بازدیدهای افراد متخصص و تبادل تجربیات

روش تدریس قواعد: (قطعه‌های ۲۲ تا ۲۵؛ هر یک ۳ تا ۵ دقیقه)

پس از پایان تدریس به شیوه‌ی درس پژوهی، روش تدریس قواعد روخوانی و روان‌خوانی کتاب به‌طور خلاصه ارائه شده است.

روش ارزش‌یابی: (قطعه‌ی ۲۶؛ ۱۰ دقیقه)

مؤلف کتاب درسی درباره‌ی روش ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی درس قرآن پایه‌ی پنجم ابتدایی (کیفی – توصیفی، مستمر و پایانی) توضیحی اجمالی می‌دهد و نکات مهم را می‌گوید.

اشاره

درس پژوهی به‌عنوان روش پژوهش مشارکتی در کلاس درس به آموزگاران کمک می‌کند تا ضمن آموزش، به پژوهش نیز بپردازند. این رویکرد به دنبال توانمندسازی معلمان در فرایند بهسازی آموزش است. آن‌ها را با پژوهش در عمل آشنا می‌سازد و با گسترش تعامل میان آنان حرفه‌ی معلمی را دلپذیرتر می‌کند.

توجه به مبانی نظری این رویکرد، بازنمایی وجوه تازه‌ای از تأثیرات جوهری آن بر بهبود فرهنگ حرفه‌ای معلم و مدرسه، تأکید بر بهسازی «معلمی» و نه صرفاً معلم، توجه به اهمیت مفهوم‌سازی دی‌ان‌ای آموزش و ترویج پیامدهای درس پژوهی - مانند تاب‌آوری اجتماعی، کش‌سانی و مفاهیم دیگری با بار معنایی ویژه - از دیگر وجوه این اندیشه‌ی مهم است که در مقاله‌ای از دکتر محمدرضا سرکارآرانی^۱ با عنوان ساحت معلمی آمده است. نگارش این مقاله - که از تکامل اندیشه‌ی درس پژوهی در نگاه دکتر سرکارآرانی حکایت می‌کند - می‌تواند موضوعات تازه‌ای را درباره‌ی درس پژوهی، معلمی و یادگیری، در برابر اندیشه‌ی صاحب‌نظران، پژوهشگران، سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی و معلمان قرار دهد.

تاب‌آوری و تعلق اجتماعی

درس پژوهی پرورش حرفه‌ای آموزگاران را در فرایند بهسازی تدریجی و مستمر سناریوهای فرهنگی آموزش جست‌وجو می‌کند و هدف اساسی خود را توانمندسازی همه‌ی عناصر تشکیل‌دهنده‌ی فرایند آموزش و یادگیری برای پرورش کودکانی تاب‌آور می‌داند. کلاس درس، مدرسه و جامعه را در ارتباط با هم می‌خواهد و به ترویج راه‌های پرورش مادران تاب‌آور، پدران تاب‌آور، خانواده‌ی تاب‌آور، مدرسه‌ی تاب‌آور، محله‌ی تاب‌آور، اجتماعات تاب‌آور و جامعه‌ی تاب‌آور نیز می‌اندیشد.^۲

جوهره‌ی تاب‌آوری «کش سانی» است. البته تاب‌آوری ابعاد دیگری هم دارد. یکی از آن‌ها نحوه‌ی روبه‌رو شدن با مسئله است. دیگری پرسشگری است که از مهارت حل مسئله مهم‌تر است؛ زیرا در جهان امروز مسئله‌یابی یا توانایی طرح پرسش به مراتب از مهارت پیدا کردن پاسخ پرسش‌های مطرح شده اهمیت بیشتری دارد. پرسشگری یکی از عناصر اساسی تاب‌آوری و البته هدف اساسی مدرسه‌داری در جهان امروز است.

از این منظر درس‌پژوهی، معلم، برنامه‌ی درسی، مدرسه، هدف روش، محتوا و ارزش‌یابی را با خانواده و جامعه پیوند می‌دهد و سعی می‌کند به خانواده، مدرسه و جامعه کمک کند تا به مثابه سازمان‌های یادگیرنده درگیر بهسازی مستمر آموزش و یادگیری شوند و مهارت‌های لازم برای پرسش از خود و دیگران را تمرین کنند. به این معنی که با خود و دیگران به گفت‌وگو بپردازند و به تعبیر ویگوتسکی «گفت‌وگوهای خود را درونی سازند» و این یعنی تفکر.

برای این مهم تعلق اجتماعی و پرورش مهارت‌های تعلق آن لازم است. اینکه چرا تعلق اجتماعی چون هدف تاب‌آوری توانمندسازی سازه‌های اجتماعی است. سازه‌هایی که تنش‌های میان‌فردی را کاهش دهند، آرامش روانی اجتماعی فراهم



سازند و در تعامل با یکدیگر رشد و توسعه پیدا کنند. برای اینکه انسان بتواند تنش‌های گوناگون را به نحو معقولی مدیریت کند، نیازمند توانایی کش‌سانی است و این به عبارتی یعنی توانمندسازی سازه‌های اجتماعی و فرهنگی. (نفیسی، ۱۳۶۶) اینکه جامعه‌ی ژاپن در رقابتی نفس‌گیر توانست خود را به یکی از بالاترین مرتبه‌های اقتصادی و ثبات اجتماعی در جهان برساند، ناشی از سازه‌های اجتماعی، فرهنگی و فکری قوی است. مهم‌ترین عاملی که این سازه‌های فکری و فرهنگی را به هم متصل می‌کند، تعلق اجتماعی است. بنابراین، «تعلق اجتماعی» مسئله‌ی اول مدرسه‌ی امروز و فرداست.

یکی از هدف‌های اساسی مدرسه‌داری هم همین است. البته برای این پرسش که «مدرسه در عمل چه کار باید بکند» آحاد مردم نیازمند تبیین موضع خود نسبت به جامعه‌اند و فراتر از آن، باید دست‌کم به اجماعی (حداقلی) از کارکردهای آموزش برسند. تا مشخص نباشد چه جامعه‌ای می‌خواهید، قطعاً موضع خاصی نسبت به آموزش مدرسه‌ای نخواهید داشت. چه جامعه‌ای می‌خواهید، سازه‌های اجتماعی جامعه‌ی مطلوب شما چیست و آن گاه از مدرسه و معلم و کارگزاران آموزشی و برنامه‌های درسی چه انتظاری برای ساختن آن‌ها دارید. زیربنای این پرسش بازبینی توانایی سازه‌های اجتماعی و بازاندیشی در کارکرد آن‌هاست.

بازبینی سازه‌های اجتماعی

سازه‌های اجتماعی کم‌توان، تعلق اجتماعی و تاب‌آوری اجتماعی کمی دارند و در حل مسئله ناتوان و ناکام‌اند. بنابراین، واری سازه‌های اجتماعی و فرهنگی و بازاندیشی در کارکردها و اثربخشی آن‌ها لازم است. مطالعه‌ی اینکه «ما کجا ایستاده‌ایم؟» پرسش حیاتی و تاب‌آورانه است. یعنی سازه‌های اجتماعی خانواده، مدرسه و مناسبات اجتماعی در چه نقطه‌ای از اثربخشی قرار دارند، چقدر تاب‌آورند،

چقدر هاضمه‌های قوی دارند و چقدر می‌توانند برنامه‌های بهسازی خود، خانواده و جامعه را به‌طور مداوم پیگیری کنند. چقدر حوصله و پشتکار دارند، چقدر اصل تداوم برای بهبود را جدی می‌گیرند، چقدر می‌توانند تنش‌ها را مدیریت کنند و به ترویج گفتمان اصلاح یاری رسانند و چقدر تغییر را در جهت بهبود می‌خواهند. سازه‌های کم‌توان تاب‌آوری را کم می‌کنند و فاقد توان کش‌سانی‌اند. پس شکننده و آسیب‌زاینده. در این شرایط دیالوگ شکل نمی‌گیرد و این انگاره که خرد و دانش در میان ماست و از طریق گفت‌وگوهای دو و چندجانبه زاده و یافته می‌شود، ترویج نمی‌گردد. هم‌چنین، خطابه‌های یک‌طرفه همه‌جا از خانه تا مدرسه و جامعه رایج است و البته شوقی بر نمی‌انگیزد. مهارت‌های «بیان مقصود» تمرین نمی‌شوند و ساختارهای اجتماعی و روانی ضعیف و سازه‌های فرهنگی ناجورند. بنابراین، بدفهمی همه‌جا به‌وفور یافت می‌شود، پذیرش مسئولیت جمعی تضعیف می‌شود و افراد تلاش زیادی می‌کنند تا بار مسئولیت خود را بر عهده‌ی دیگران بیندازند. در چنین شرایطی انتظارات از یکدیگر مبهم، بیان شفاف مقصود دشوار و پیش‌بینی فرآورده‌ها چیزی بیش از توان هاضمه‌ی فرایندهاست. تغییرات شتاب می‌گیرند ولی الزاماً به اصلاح منجر نمی‌شوند. شتاب دگرگونی‌ها زیاد است ولی انتظار همگانی برای بهسازی را برآورده نمی‌سازند. در نتیجه، فهم درست فرآورده‌ای ناب و هنر بیان مقصود به روشی منطقی، شفاف، رسا و اثرگذار دست‌نیافتنی جلوه می‌کند. برای مثال، در چنین شرایط اجتماعی به پرسش رایج «یک مدرسه‌ی خوب سراغ دارید؟» نگاهی دوباره بیندازید. از گزارش‌ها و تجربه‌های زیسته‌ی خود از این جست‌وجوهای طاقت‌فرسا چه می‌دانید؟ واکنش‌ها و کارکردهای سازمان‌های آموزشی را که براساس این تقاضاها شکل می‌گیرند، چگونه ارزیابی می‌کنید؟ روش‌های آن‌ها برای توجیه مشتریان خود را چطور می‌بینید؟ آیا تاکنون فرایندهایی که آن‌ها را در جوامع محلی و خانواده‌ها صاحب‌برند می‌کند، تحلیل کرده‌اید؟

مناسبات این مؤسسات آموزشی را با هم و با سازمان‌های آموزشی عمومی چگونه می‌بینید؟ و پرسش‌هایی بسیار از این دست که لازم است مطرح و برای پاسخ‌های آن جست‌وجوها و گفت‌وگوهای بسیاری صورت گیرد.

اندیشه در این پرسش‌ها تصویری از موقعیت و توان سازه‌های اجتماعی و فرهنگی آموزش و ساحت معلمی را ارائه می‌دهد تا متوجه باشید که کجا ایستاده‌اید. برای نمونه مطالعه‌ی موردی فنلاند را از این منظر ملاحظه کنید.

موردکاوی فنلاند

فنلاند یکی از الگوهای موفق در این زمینه است و از دهه‌ی پیش نگاه‌های بین‌المللی را متوجه کامیابی‌های خود کرده است. براساس آنچه مدیرکل دفتر برنامه‌ریزی درسی می‌گوید: «سیاست‌گذاران آموزشی فنلاند هیچ وقت به دنبال تهیه و اجرای برنامه‌ی درسی برای اول شدن در آزمون‌های بین‌المللی مانند پیزا و تیمز نبوده‌اند. همه‌ی ما دغدغه‌ی ساختن کشوری را داریم که آحاد مردم در آن احساس خوشبختی کنند، قابلیت‌هایشان ظاهر شود و امکاناتی که دارند در عمل متجلی گردد. بنابراین، پرسش اساسی ما این بوده است که برای ساختن جامعه‌ای که همه‌ی مردم در آن خوشبخت باشند، چه مدرسه‌ای لازم داریم؟ همسایه‌ی ما سوئد است، با مناسبات تاریخی فراموش نشدنی میان ما برای قرن‌ها، ولی باور کنید که ما سیاست‌های آموزشی خود را برای سبقت گرفتن از آن‌ها در آزمون‌های بین‌المللی تدوین نمی‌کنیم. یعنی سیاست‌های آموزشی فنلاند مبتنی بر رتبه‌ی ما در مقایسه با سایرین در رقابت‌های بین‌المللی نیست بلکه سیاست‌گذاری مبتنی بر شواهد عینی و نیازهای اجتماعی است «زالبرگ، ۲۰۱۰» که بعضاً با نمونه‌های جهانی آن در تعارض است. برای نمونه، در فنلاند مدرسه‌ی خصوصی وجود ندارد. مواد درسی (ریاضی، علوم، هنر، تربیت بدنی و...) وزن متعادلی دارند و تربیت موزون دست و دل و

ذهن مورد توجه است. هرکسی وارد می‌شود و می‌گوید یک مدرسه‌ی خوب سراغ دارید، می‌گویند هر کجا بروید، مدارس خوب‌اند. در این کشور هزینه‌ی تحصیلی تا دوره‌های عالی رایگان است. هزینه‌های آموزش از بیشتر کشورهای عضو سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه کمتر است، مدارس ساعات تدریس کمتری دارند، حجم محتوای کتاب‌های درسی، مقتصدانه سازماندهی شده و تکالیف درسی دانش‌آموزان در مقایسه با سایر کشورهای توسعه‌یافته کمتر است. آزمون‌های کمی، استاندارد و سراسری وجود ندارد و دانش‌آموزان براساس نتایج آن‌ها از یکدیگر جدا یا طبقه‌بندی نمی‌شوند و رقابت دانش‌آموزان، معلمان و مدارس جای خود را به مشارکت و آموختن از یکدیگر داده است. در عین حال، دانش‌آموزان فنلاندی از بیشتر کشورهای توسعه‌یافته با هزینه‌ی سرانه‌ی آموزش بیشتر، ساعات تدریس بیشتر و امتحانات استاندارد و رقابت‌های طاقت‌فرسا عملکرد بهتری دارند.

مدارس بیش از تلاش برای توجیه یا موجه‌سازی امور، بر اخلاق حرفه‌ای، اعتمادسازی، مسئولیت‌پذیری و شفاف‌سازی استوارند. عدالت آموزشی، نوسازی مداوم سناریوهای آموزشی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را جدی گرفته‌اند و رابطه‌ی آموزش و توسعه را بر عدالت اجتماعی بنیان نهاده‌اند. آموزش خلاق فنلاند زیربنای اقتصاد شفاف و کارآی آن است. موفقیت خانواده کاملاً با موفقیت مدرسه ارتباط دارد. آموزش مدرسه‌ای و خانواده، سازه‌های اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی تاب‌آور لازم برای پیشرفت را در چهار دهه‌ی گذشته بنیان نهاده است. مثال بارز آن شرکت «نوکیا» ست که تا خاورمیانه آمده و بخشی از بازار ژاپن را نیز در دست دارد و امروز جامعه‌ی فنلاند در صدر جدول مقایسه‌ای ملل یا جامعه‌ای با احساس خوشبختی ایستاده است.

مدیرکل دفتر برنامه‌ریزی درسی فنلاند با بیان خاطره‌ای ادامه می‌دهد: «روزی وزیر آموزش و پرورش برای تضمین کیفیت آموزشی طرح امتحانات سراسری را

پیشنهاد کرد. پیش او رفتم و پرسیدم: آقای وزیر، شما به پزشک مراجعه می‌کنید؟ گفت بله، سالی یکی دو بار برای «چکاپ» می‌روم. گفتم وقتی به پزشک مراجعه می‌کنید، آیا همه‌ی خونتان را می‌گیرند و آزمایش می‌کنند یا فقط نمونه می‌گیرند؟ گفت: البته که نمونه می‌گیرند! گفتم بسیار خوب. چرا برای ارزش‌یابی آموزشی می‌خواهید کل نظام آموزشی را درگیر سازید و چرا با نمونه‌گیری پاسخ پرسش‌های خود را جست‌وجو نمی‌کنید؟ می‌خواهید کل نظام آموزشی کشور، همه‌ی معلمان، دانش‌آموزان و اولیا را هر سال یا سالی چند بار درگیر جریانی استرس‌زا کنید که اثربخشی آن در حاله‌ای از ابهام است؟ (همان).

مورد فنلاند نشان می‌دهد که در سیاست‌گذاری‌های آموزشی «ساختن جامعه» و اینکه چه جامعه‌ای می‌خواهیم، نقطه‌ی عزیمت گفت‌وگو برای بهسازی آموزش و مدرسه‌داری است. بر این اساس، معلمی پیوند فلسفه‌ی آموزش با فلسفه‌ی سیاسی است.

ساختن جامعه

اندیشه در ساختن جامعه، آرمان و کارکردهای مدرسه‌ی امروز و فردا را مشخص می‌کند. البته این امر ساده‌ای نیست و در این مورد، تناقض‌های جدی فرا روی ما قرار دارد. راه‌حل‌های جهانی خیلی وقت‌ها کمک می‌کنند ولی تصویربرداری از آن‌ها بعضاً برای جوامع محلی مسئله‌های تازه‌ای می‌سازد. صرف تقلید از راه‌حل‌های دیگران مسائل ما را حل نمی‌کند. وارد کردن بسته‌های معرفتی و نظریه‌ها بدون درکی ژرف از مبانی اجتماعی و بسترهای فرهنگی ظهور آن‌ها، بعضاً بر پیچیدگی مسائل می‌افزاید. دست کم، بخشی از مسائل جوامع محلی راه‌حل‌های محلی مبتنی بر تجربه‌های بین‌المللی و جهانی می‌طلبند. البته کوشش جوامع محلی برای حل مسائل خود نیز بعضاً راه‌حلی به دست می‌دهد که ممکن است مورد توجه سایر جوامع قرار گیرند.

برای یافتن این نوع راه‌حل‌ها به اندیشه در چهار سطح مرتبط با هم نیاز است: تئوری، رویکرد، روش و تکنیک. به علاوه، لازم است مناسبات و جایگاه این چهار سطح نیز به خوبی درک شود، چون هرکدام شأن خاص خود را دارد. می‌توان از تئوری، روش و تکنیک‌های دیگران آموخت ولی رویکرد گرفتنی نیست. رویکرد به مثابه نوآوری است و هر جامعه برای حل مسائل خود به رویکرد اختصاصی خود نیاز دارد. «پرواز را بیاموز، پرنده رفتنی است» (معدن‌دار آرنی و سرکار آرنی، ۱۳۸۸، مقدمه). در بازار اندیشه و تکنیک جهانی، نظریه‌ها، روش‌ها و تکنیک‌ها می‌آیند و می‌روند و به سرعت نو می‌شوند.

تئوری‌ها به رونق بازار اندیشه برای نوآوری و یافتن رویکردهای ویژه‌ی جوامع محلی یاری می‌رسانند و تصویرهایی از واقعیت ارائه می‌دهند ولی همیشه و الزاماً همه‌ی واقعیت را نمایندگی نمی‌کنند. هر جامعه‌ای برای مناسبات اجتماعی و فرهنگی خود در مجموعه‌ی مناسبات جهانی و روند تحولات اجتناب‌ناپذیر، چشم‌اندازهایی ترسیم می‌کند و تحلیلی از وضع موجود خود ارائه می‌دهد. این همان رویکرد است. البته به زعم نگارنده، رویکرد به مثابه نوآوری است. اگر بخواهم از ادبیات فارسی وام بگیرم داستان «منطق‌الطیر» عطار و سفر مرغان برای یافتن سیمرغ است. شدنی است نه وارد کردنی، فرایندی و ارگانیک است نه مکانیکی و دستوری. مرغان در پایان داستان متوجه می‌شوند که رسیدن به سیمرغ، در واقع کشف خودشان در حالتی شهودی بوده است.

به عبارت دیگر، سطح نزاع جوامع گوناگون درباره‌ی کیفیت معلمی نشانگر این است که هر یک از جوامع کجا ایستاده‌اند. همان‌طور که سطح نزاع و جنس دیالوگ در ایران مشخص می‌کند که ما کجا ایستاده‌ایم. در این جا چند مثال از تجربه‌های بین‌المللی برای روشن شدن ابعاد این پرسش «ما کجا ایستاده‌ایم؟» مطرح می‌شود.

یکم: «های برید» پداگوژی

یکی از نزاع‌های فعلی در تغییر برنامه‌ی درسی برای بهسازی آموزش، چگونگی دست‌یابی به برنامه‌ی درسی «های برید» پداگوژی «های برید» و فراهم ساختن محیط‌های یادگیری آن است. ریشه‌ی لاتین پداگوژی ناظر به کسی است که نقشه‌ی راه را نشان می‌دهد. بر این اساس، آموزش طراحی و صحنه‌پردازی یادگیری است و چیزی فراتر از سخنرانی یا نصیحت کردن (سرکارآرانی، ۱۳۹۳).

«های برید» یکی از نشانگرهای خودروهای پیشرفته است. ماشین‌های «های برید» کم‌مصرف، دو یا چند گانه سوز (عدم وابستگی به یک منبع تغذیه)، دو موتور، هوشمند یعنی یک راننده‌ی مجازی هم‌هم‌زمان با راننده‌ی واقعی فرایند رانندگی را نظارت، کنترل و پشتیبانی می‌کند و در همه حال مراقب ماشین، راننده و سرنشینان است، نسبت به محیط‌زیست پاک است، جعبه سیاه ثبت و ضبط و تصویربرداری دقیقی از وقایع دارد و در شرایط اضطراری قادر است به‌صورت خودکار با مراکز حمایتی مانند پلیس، اورژانس و آتش‌نشانی ارتباط برقرار کند. در ترن‌های «های برید» نیز این سروصداها و آلودگی‌ها زیاد نیستند. هر واگنی به منبع انرژی مستقلی وصل است و موتور و سیستم کنترل و نظارت ویژه‌ی خود را دارد. یعنی یک سیستم متمرکز و پرهزینه به چندین موتور، ترمز و سیستم کنترل مبدل می‌شود. در این شرایط، هر واگن خودگردان است؛ ضمن اینکه حرکتش با واگن‌های دیگر هماهنگ می‌شود. براساس گفتمان توسعه و عدالت، در این فرایند هر انسانی عنصر پیش‌برنده‌ی توسعه است (سوبوتینا، ۱۳۹۰). وقتی قدرت، اختیار، مسئولیت، منابع، نظارت، کنترل و مدیریت تقسیم شود، به موتور اولی فشار نمی‌آید؛ چون ده‌ها موتور وجود دارد. هاضمه‌ها قوی می‌شوند، دشواری‌ها تقسیم می‌شوند، حرکت و سرعت موزون می‌شود و سازه‌های اجتماعی برای پیشرفت تاب‌آوری یا توان‌کش‌سازی بیشتری دارند. در این شرایط انباشت تجربه، دانایی و سرمایه ممکن

می‌شود. واکن‌ها شورش نمی‌کنند و تعلق خاطر اجتماعی ضامن بسط اندیشه، اخلاق و عدالت اجتماعی و پیشرفت همگانی است. در این شرایط، هر فردی از آحاد جامعه نیروی پیش‌برنده‌ای برای توسعه‌ی اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی است و معلمی نه به عنوان عملی حرفه‌ای بلکه به مثابه عاملی برای بسط عدالت اجتماعی از طریق شناسایی قابلیت‌ها و یاری‌کننده‌ی فرایند «شدن» آدمی تکریم می‌شود.

دوم: دانش‌سازنده

نمونه‌ی دیگری از سطح نزاع بحث توانایی استفاده از دانش یا آگاهی از دانش است. در جهان امروز آنچه مهم است، توانایی به‌کارگیری دانش است. به نحوی که عنوان گزارش پیزای سال ۲۰۱۲- که در پایان سال ۲۰۱۳ منتشر شد- عبارت است از: «دانش‌آموزان چه می‌دانند و با آنچه می‌دانند چه کاری می‌توانند انجام دهند.» پرسش اساسی این است که دانش شما چقدر زنده و اثربخش است و به حل مسئله کمک می‌کند. در مقابل، دانش مرده و غیرمفید، که جلوه‌گری می‌کند ولی به مثابه «پزشکی بدون درمان» راهی به رهایی از آلام نمی‌گشاید، یا از مصادیق بد درمانی است و بعضاً آفت‌زا پرسش تازه‌ای را مطرح نمی‌کند و در حل مسائل هم قابلیت کافی از خود نشان نمی‌دهد.

گزارش‌های پژوهشی سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه نشان می‌دهد که جمهوری چک، مجارستان و کشورهای اروپای شرقی در حیطه‌ی دانستن دانش مرتبه‌ی بالایی در آزمون‌های بین‌المللی دارند ولی در کاربردی کردن دانش رتبه‌ی فرانسه، انگلستان و کانادا بالاتر است. در تقسیم‌بندی دانش هم کشورهای دسته‌ی اول در جست‌وجوی دانشی هستند که به رویه‌ها می‌پردازد و به دنبال پاسخ پرسش‌هایی چون «چه چیزی»، «کجا»، «چه کسی»، «چه زمانی» هستند در حالی که دانش مفهومی به ریشه‌ها می‌پردازد و اندیشه‌ها را تقویت می‌کند، با پرسش‌هایی از

جنس چرا شروع می‌شود و به دنبال پیدا کردن نقشه‌ی راه است. البته به نظر نگارنده، یادگیری واقعی از وقتی شروع می‌شود که پرسش چرا مطرح می‌شود. «چرا» شروع یادگیری و «تغییر» نتیجه‌ی آن است.

سوم: توازن حق و تکلیف

نزاع دیگری که عمری به اندازه‌ی پیشینه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی دارد، چالش میان دو انگاره‌ی بنیادی در برنامه‌ریزی درسی است؛ برنامه‌ی درسی حق اندیش و برنامه‌ی درسی تکلیف‌اندیش. برنامه‌های درسی معمولاً از تکلیف سخن می‌گویند؛ در حالی که مخاطبان آن‌ها و گروه‌های هدف به‌ویژه معلمان و دانش‌آموزان دل در گرو حقوق خود دارند. البته چالش توازن حق و تکلیف و تعادل اختیار و مسئولیت، چالشی بین‌المللی و فراگیر است و برای یافتن راه‌های برون رفت اثربخش‌تر به مطالعات بیشتری نیاز دارد. با چه رویکردی می‌توان برنامه‌های درسی هوشمند و «های‌برید» تدوین کرد تا توازنی معقول و شدنی از تکلیف و حقوق، مسئولیت و اختیار را در نظام آموزشی نهادینه سازند و آن را در مدرسه، خانواده و جامعه ترویج کنند.

برنامه‌های درسی تکلیف‌اندیش در عمل با چالش‌های بسیاری، حتی از سوی مجریان آن‌ها مواجه‌اند. بنابراین، پی‌درپی دچار تغییر و تفسیر می‌شوند و بعضاً تغییرات و تفسیرها بر ابهام‌های کارگزاران آموزشی می‌افزاید. این چالش‌ها بحران کارآمدی را به وجود می‌آورند و در نتیجه بنیان‌های نظری آن را نیز به چالش می‌کشند. در جهانی که بزرگسالان از تکلیف سخن می‌گویند و کودکان، نوجوانان و جوانان در جست‌وجوی حقوق خویش‌اند، آنچه معقول می‌ماند مسئولیت است و برقراری توازن معقول آن با اختیار.

چهارم: توانایی حل مسئله

نمونه‌ی چهارم از سطح نزاع به مهارت‌های پرسیدن، نحوه‌ی طرح و حل مسئله مربوط می‌شود. به زعم نگارنده، زندگی مساوی مسئله است و زندگی کردن یعنی طرح مسئله و کوشش برای حل مسئله. شما (به مثابه فرد یا جامعه) چگونه زندگی می‌کنید یعنی چگونه مسائلتان را حل می‌کنید یا با مسئله‌ی خود مواجه می‌شوید؟ چگونه مسئله‌تان را تعریف، داده‌ها را طبقه‌بندی، تجزیه و تحلیل و برای مسائل خود راه‌حل پیدا می‌کنید؟

نحوه‌ی مواجهه با مسئله و حل آن هم همان سبک زندگی است. سبک زندگی شما در واقع، سبک شما برای حل مسئله‌هایتان است. اگر کسانی را می‌شناسید که بر این باورند که زنده‌اند ولی زندگی نمی‌کنند، احتمالاً معنی آن این است که توان حل مسئله‌ی خود را ندارند یا اساساً پریشانی برای رسیدن ندارند و بعضاً مسائلتان را جابه‌جا می‌کنند یا آن‌ها را می‌پوشانند و انکار می‌کنند یا به شیوه‌ای حل می‌کنند که «راه‌حل»، خود به مسئله‌ی تازه‌ای تبدیل می‌شود؛ در حالی که تصور می‌کنند آن را حل کرده‌اند. به قول پیتر سنگه، «بعضی از مسائل امروز ما، ناشی از راه‌حل‌های دیروز است. دیروز فکر می‌کردیم مسئله‌مان را حل کرده‌ایم؛ غافل از اینکه شیوه‌ی طرح مسئله و روش و فرایند حل آن یا راه‌حل‌ها خودشان مسئله‌ی امروز ما شده‌اند». این نکته احتمالاً ناشی از این است که انسان‌ها گاهی به جای حل مسئله آن را مثل توپ گلف جابه‌جا می‌کنند؛ یعنی آن را به یکدیگر پاس می‌دهند و تلاش و مسئولیتی برای حل آن در خود احساس نمی‌کنند.

پی‌نوشت

۱. محمدرضا سرکارآرانی، دانش‌آموخته‌ی رشته‌ی اول دانشگاه‌های شهیدبهبشتی و تربیت مدرس است. او در سال ۱۳۷۸ دکترای تخصصی خود را در رشته‌ی آموزش تطبیقی و بین‌الملل از دانشگاه ناگویای ژاپن گرفت. در مهرماه ۱۳۸۳ به عنوان پژوهشگر برگزیده «انجمن توسعه‌ی علم ژاپن» انتخاب شد و در سال ۱۳۸۵ دوره‌ی فوق‌دکترایش را در «روش‌های بهسازی آموزش» در دانشگاه ناگویای ژاپن به پایان رساند. در کارنامه‌ی علمی وی سوابقی چون دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی، استاد وابسته دانشکده مطالعات جهان در دانشگاه تهران، استاد مدعو دانشگاه ناگویا، دانشگاه کوبه و دانشگاه سی‌جو، پژوهشگر مدعو

مؤسسه‌ی ژاپن‌شناسی دانشگاه آکسفورد و دانشیار دانشگاه تیکو در توکیو به چشم می‌خورد. او اکنون استاد تمام دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه تیکو است. سرکارآرانی بیش از چهار سال مدیر بخش تحقیقات آموزش متوسطه‌ی بنیاد آموزشی ایشیدا گاکوئین در دانشگاه سی‌جو بوده و یکی از معروف‌ترین پژوهشگران «درس‌پژوهی» در جهان و از بنیان‌گذاران انجمن جهانی درس‌پژوهی و عضو هیئت تحریریه‌ی این مجله‌ی بین‌المللی است. او تاکنون بیش از ۷۹ مقاله‌ی علمی پژوهشی به زبان‌های فارسی، انگلیسی و ژاپنی در مجلات معتبر ملی (ایران و ژاپن) و بین‌المللی به چاپ رسانده و در کنفرانس‌های بین‌المللی بسیاری مقاله ارائه داده و بیش از هفده کتاب در ایران و خارج از کشور به چاپ رسانده است. مهم‌ترین محورهای پژوهشی سرکارآرانی عبارت‌اند از فرهنگ آموزش، مطالعات تطبیقی آموزش و یادگیری، سنت‌های آکادمیک و فرهنگ دانشگاهی، و مدل‌های اثربخش بهسازی آموزش به‌ویژه «درس‌پژوهی».

۲. این کتاب اولین اثر در این حوزه‌ی علمی به زبان فارسی است و به زودی وارد بازار اندیشه‌ی ایران می‌شود. نگاه کنید به تاب‌آوری روان‌شناختی، (زیر چاپ) حمید علیزاده، انتشارات ارسباران، تهران.

منبع

۱. استیگلر، جیمز و جیمز هیبرت؛ شکاف آموزشی: بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس، انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۸۳.
۲.؛ اصلاحات آموزشی اجتناب‌ناپذیر و جهانی است، همشهری آنلاین، ۱۳۸۶.
۳. سرکارآرانی، محمدرضا؛ اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی، نشر روزگار، تهران، ۱۳۸۲.
۴.؛ «تغییر برنامه‌ی درسی برای بهسازی آموزش»، رشد معلم، شماره‌ی ۷، فروردین ۹۳.
۵. نفیسی، عبدالحسین؛ آموزش و پرورش در ژاپن و استرالیا، مرکز مدارک اقتصادی و اجتماعی و انتشارات سازمان برنامه و بودجه، تهران، ۱۳۶۶.
۶. سوپوتینا، تاتیانا؛ فراسوی رشد اقتصادی: پیش درآمدی بر توسعه‌ی پایدار، مترجمان: محمدرضا سرکارآرانی و عباس معدن‌دارآرانی، نشر نی، تهران، ۱۳۹۰.
۷. معدن‌دارآرانی، عباس و محمدرضا سرکارآرانی؛ آموزش و توسعه، نشر نی، تهران، ۱۳۸۸.

8. Sahlberg, 2010, Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New york: Teachers college press.

معلمی، نه معلم

درس پژوهی در نگاه دکتر محمدرضا سرکارآرانی

تنظیم: شهلا فهیمی

درس پژوهی چیست؟ چه کمکی به معلم می‌کند، چگونه به بهسازی آموزش می‌انجامد و ...

این سؤال‌ها را خانم صدیقه حسینی نژاد، مسئول تکنولوژی و گروه‌های آموزشی دوره‌ی متوسطه، و خانم سمیه سادات میرمعینی، مدیر اجرایی درس پژوهی شهر تهران روز شانزدهم اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۳، در جلسه‌ای صمیمی، از دکتر محمدرضا سرکار آرانی، عضو هیأت علمی دانشگاه تیکو (توکیو، ژاپن) پرسیدند. ایشان همیشه برای با معلمان، به‌خصوص معلمان دوره‌ی ابتدایی، احترام ویژه‌ای قائل است و گاهی درباره‌ی آن‌ها تا آنجا پیش می‌رود که بغض می‌کند و چشمانش بارانی می‌شود. او از درون به تعلیم و تربیت به‌ویژه دوره‌ی آموزش عمومی عشق می‌ورزد. آنچه در پی می‌آید، سخنان ایشان در پاسخ به سؤالات معلمان است.

نکته اول اینکه درس پژوهی جشنواره‌ی تدریس برتر نیست. حتی مدل و ابزار

انتخاب پژوهشگر هم نیست. وقتی می‌خواهیم در مورد آموزش صحبت کنیم، بهتر است بیشتر سراغ یادگیری برویم که نتیجه‌ی آموزش است. این نکته‌ی اول بود. نکته‌ی بعدی این است که پیش از معلم برویم سراغ معلمی. وقتی می‌گوییم معلمی، انتظارات والدین، محتوای کتاب درسی، درک ما از دانش‌آموزان و چیدمان کلاس و... و در مجموع فرایند معلمی اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. در حالی که در تاکید به معلم معمولاً روی شخص زوم می‌کنیم و می‌گوییم تو باید چه کار کنی. و این آدم از انتقاد خوشش نمی‌آید. از اینکه ضعف‌هایش را دیگران بدانند خوشش نمی‌آید. همه‌ی ما این جور هستیم و به‌همین خاطر اصلاحی جدی صورت نمی‌گیرد. در صورتی که در درس‌پژوهی معلمی در کانون توجه و تجزیه و تحلیل و تفکر قرار می‌گیرد. درس‌پژوهی فرایند است و شاید ما چاره‌ای نداریم جز اینکه بیاییم و اول با زمینه‌های فرهنگی خودمان حرکتی ایجاد کنیم بعد آهسته‌آهسته درس‌پژوهی را به فرهنگ حرفه‌ای در مدارس تبدیل کنیم. درس‌پژوهی در واقع یک فرهنگ است.

● آقای دکتر شما بدون اینکه سؤال ما را بدانید رفتید سراغ موضوعی که می‌خواستیم مطرح کنیم. آیا واقعاً در کشور ما درس‌پژوهی می‌تواند جواب بدهد؟

ما گرفتاری‌ها و مسائل متعددی داریم و برای اینکه مسائلمان را حل کنیم، مجبوریم از روش‌های یادگیری اثربخش‌تری استفاده کنیم. یکی از راه‌هایی که به بهسازی آموزش یاری می‌دهد و در نتیجه ما را به یادگیری بهتری می‌رساند درس‌پژوهی است.

● آیا بومی‌سازی درس‌پژوهی لطمه‌ای به اصولش نمی‌زند؟ صلاح نمی‌دانید ما نسخه‌هایی از درس‌پژوهی داشته باشیم؟

سؤال خوبی است. ما در درس‌پژوهی تنوع داریم. درس‌پژوهی امری سهل و

ممتنع است، مکانیکی نیست. ارگانیکی است، در تبیین ساده به نظر می‌رسد، ولی در عمل با دشواری‌های فرهنگی زیادی روبه‌رو می‌شود.

قهوه‌تان را می‌خورید چایتان را می‌نوشید و می‌روید و این می‌شود یک رگه‌هایی از فرهنگ درس‌پژوهی. به مدیر هم نمی‌گویید. جایی در دفترچه‌ی خاطرات می‌نویسید. آهسته‌آهسته تمرین می‌کنید که مثلاً گاهی چندمان کلاس را عوض کنید. گاهی به جای کلماتی که خودت می‌دانی، به دانش‌آموز فرصت می‌دهی که او بگوید تا بقیه تشویقش کنند و فکر می‌کنی همه چیز در کنترل است. پس گاهی اوقات باید به قول حرفه‌ای‌ترها بروی کنار تا بچه‌ها نفسی بکشند. یقه‌ی همه را گرفته‌ای. بالاخره همه‌ی این کتاب‌ها تمام می‌شود و آن‌ها فارغ‌التحصیل می‌شوند. از روزی هم که مدرسه در ایران درست شده، این اتفاق‌ها افتاده است. ولی ما به چیزهایی که می‌خواستیم شاید نرسیده‌ایم. بیشتر از این که یاد بگیریم از یادگیری به معنی تغییر پیش رو هراس داریم. اگر می‌بینیم جاهایی اشکال داریم و باید آن‌ها را اصلاح کنیم، درس‌پژوهی دانش این اصلاح است. دانش بهسازی آموزش است برای فراهم آوردن محیطی شوق‌انگیز برای یادگیری.

درس‌پژوهی، فرایندی حرفه‌ای و دوستانه

من با معلمان ۶۱ کشور در دنیا دارم کار می‌کنم و به آن‌ها می‌گویم نترسید. درس‌پژوهی یک چیز مکانیکی نیست. درس‌پژوهی برای برگزاری جشنواره‌ی برتر نیست. درس‌پژوهی برای انتخاب پژوهشگر نیست. درس‌پژوهی برای جایزه دادن نیست. درس‌پژوهی برای گزارش دادن به اداره نیست. درس‌پژوهی برای ارزشیابی و رتبه‌بندی معلمان هم نیست. فرایندی حرفه‌ای و خیلی دوستانه است. اگر شما از مطمئن‌ترین آدم در مدرسه‌تان، یا از خواهرتان یا برادرتان که در مدرسه‌ی دیگری درس می‌دهد، یک نصف روز بخواهید تا ساعتی سرکلاس شما بنشیند، این می‌شود

تلاشی برای ترویج درس پژوهی. آهسته آهسته مدیر یاد می‌گیرد و این نوع رفتار را تأیید می‌کند. کم‌کم معلمان دیگر نمی‌گویند که چرا کسی دیگر را آورده بودی سرکلاس. آهسته آهسته این فرهنگ باعث می‌شود بچه‌ها عادت کنند که معلمان دیگر بیایند سرکلاس. نه تنها عادت که شما را تشویق می‌کنند که این کار را بیشتر انجام دهید. چون دانش‌آموزان از این که شما هم برای بهسازی آموزش تلاش می‌کنید تا یاد بگیرید سرشوق می‌آیند و به تدریج حس مسئولیت‌پذیری و همیاری بهتری در کلاس درس پیدا می‌شود. همین که شما به بچه‌ها می‌گویید فلانی آمده کلاس ما را ببیند و پس از کلاس ما با هم گفت‌وگو می‌کنیم که آیا می‌توانیم بهتر با هم حرف بزنیم تا مفاهیم بهتر دریافت شوند، بچه‌ها ذوق زده می‌شوند. می‌گویند معلم ما دنبال راهی است که ما در اینجا راحت‌تر باشیم و زندگی شوق‌انگیزتری را تجربه کنیم. آسایش بهتری داشته باشیم. بهتر فهم کنیم مسئله را. به تدریج این فهم مشترک در بچه‌گسترش می‌یابد که معلم ما هم دارد یاد می‌گیرد. پس ما هم باید کمی همت کنیم. همین که به بچه‌ها می‌گویید: امروز دکتر محمدرضا سرکارآرانی مهمان ماست. خیلی لطف کردند تشریف آوردند. بچه‌ها می‌دانید برای چه آمده‌اند؟ آمده‌اند که بعد از کلاس، ما بنشینیم و صحبت کنیم که آیا طرز حرف زدن من با شما خوب است؟ شما به اندازه‌ی کافی فعال هستید؟ بچه‌های کلاس ما چگونه‌اند؟ من چه بکنم تا شما و البته همه ما کلاس بهتری بسازیم؟

۱۰۳

با این پیام‌های کلامی و غیرکلامی و بعضاً غیرمستقیم فضای روانی مدرسه به تدریج بهتر می‌شود. آرام‌آرام در کلاس‌ها باز می‌شود. اگر مدیر سرزده آمده سرکلاستان نشست نمی‌ترسید. قرار نیست مچ کسی را بگیرند. قرار نیست این کار برای رتبه‌بندی باشد. درس پژوهی برای این است که درد دل حرفه‌ای کنیم. مثلاً بگوییم که خانم فلانی شما طرح درس نوشتید؟ طرح درس شما چند صفحه است؟ می‌پرسیم: چی توی طرح درس می‌نویسند؟ می‌گوید: طرح درس برای این است

که ببینیم امروز چه می‌خواهیم درس بدهیم، چند دقیقه خودم می‌خواهم حرف بزنم و چقدر بچه‌ها باید مشارکت کنند. این مشارکت روی کاغذ انجام می‌شود یا نه. باید گفت و گو کنند و حرف بزنند. یا با خودشان باید حرف بزنند یا با معلم حرف بزنند. یا هر چه شما می‌پرسی جواب بدهند. این‌ها روح درس پژوهی است. مشارکتی است. در درس پژوهی کس دیگری باید باشد: یا دانش‌آموز یا اولیا یا معلم همکار. من در تهران سال‌ها پیش درس پژوهی را با اولیا شروع کردم، چون معلم‌ها در ابتدا اکراه داشتند در حضور هم تدریس کنند. می‌گفتند وقت نداریم یا رویشان نمی‌شد.

فرهنگ درس پژوهی

درس پژوهی آینه است. در آینه‌ی معلم دیگری، شما خودتان را می‌بینید. آقا یا خانمی که می‌آید سر کلاس شما، در واقع خیلی جاها به رفتار خودش هم فکر می‌کند. با خودش می‌گوید: این کارها را من هم می‌کنم. یا او خیلی روی تخته قشنگ می‌نویسد، ولی من قشنگ نمی‌نویسم. حالا دو نفر می‌شوند سه نفر. ولی اگر بخش‌نامه یا جشنواره شد، خوف دارم دیگر ادامه پیدا نکند. درس پژوهی وقتی فرهنگ می‌شود که دوستانه و در حلقه‌های کوچک یادگیری شروع شود و آرام آرام گسترش پیدا کند و ادامه داشته باشد. ابتدا مثلاً از درس ریاضی، بعد علوم، بعد فارسی و آرام آرام تجربه‌ها منتقل می‌شوند. کمی که جا افتادیم، ترسان می‌ریزد. متوجه می‌شویم اصلاً برای رتبه‌بندی و انتخاب‌های برتر نیست. حرف‌هایمان در مهمانی‌ها هم تغییر پیدا می‌کند. زنگ تفریح هم محتوای حرف‌مان تغییر می‌یابد. مثلاً می‌گوید «تو گفتی این مسئله در دو دقیقه حل می‌شود و من گوش ندادم. نیمه دوم کلاس به سختی گذشت.»

حتی طبق تجربه‌ی من، در تهران خانم‌ها و آقایان معلم وقتی از مدرسه خارج می‌شوند، بعضاً گفت‌وگوهایشان درباره‌ی کلاسشان است:

- راستی تو در فرایند تدریس چقدر جمله‌بندی‌ات خوب است!

- این چیزهایی که بچه‌ها می‌گفتند ما نفهمیدیم، شما فهمیدی؟

این‌ها روح درس‌پژوهی است. اصلاً معلم‌ها با هم دوست می‌شوند. خیلی وقت‌ها مهمانی می‌گیرند تا طرح درس بنویسند. در همین تهران اتفاق افتاد که مهمانی گرفتند تا درباره‌ی کلاسی که مشاهده کرده بودند، با هم بحث کنند. می‌گویند: «آقای مدیر اجازه می‌دهید من بروم به مدرسه‌ای که خواهرم آنجاست؟ او فعال‌تر است.» به آن مدرسه می‌روید، شرایط دیگری را می‌بینید و تجربه‌ها را منتقل می‌کنید و می‌نویسید.

معلمی، نه معلم

در درس‌پژوهی بحث ما بیش از معلم، معلمی است. معلمی محور بحث است. ما با شخص و فرد سروکار نداریم. یاد می‌گیریم با هم گفت‌وگو کنیم. یعنی می‌گوییم اگر من جای شما بودم. نه اینکه شما مدام نقد کنی و بعد معلم بگوید: اگر شما جای من بودی چکار می‌کردی. این می‌شود دعوا. درس‌پژوهی برای این است که از هم یاد بگیریم. برای این نیست که ما صرفاً انتقاد کنیم. یاد می‌گیریم اول نکات مثبت را بگوییم. آقا یا خانم فلانی خسته نباشید. خیلی برایم جالب بود که.... در عمر کاری‌ام اولین بار بود که.... مثلاً خود من وقتی رفتم سرکلاس دیگری نشستم. تازه فهمیدم ۰۵ دقیقه چقدر طولانی است برای کسی که می‌شنود! ولی وقتی حرف می‌زنیم، چقدر وقت کم می‌آوریم! وقتی آخر کلاس نشستم، چندبار به ساعت نگاه کردم. من فکر می‌کنم خودم هم اینجوری‌ام که این خوب نیست. خودمان را جای بچه‌ها بگذاریم: ۰۵ دقیقه خیلی طولانی است، ولی برای ما که معلم هستیم ۰۵ دقیقه کم است. بچه‌ها از طولانی بودن وقت کلاس می‌نالند و معلم‌ها مدام می‌گویند وقت کم می‌آوریم. درس‌پژوهی به این تناقض‌های فراگیر می‌پردازد.

معلم یادگیرنده

آرام آرام یاد می‌گیریم که بگوییم کلاس چگونه اداره شود بهتر است. و در فرایند درس‌پژوهی یاد می‌گیریم که درباره‌ی کلاس چگونه حرف بزنیم. یاد می‌گیریم که مثلاً ما مدام می‌گوییم این دانش‌آموز مشکل دارد، یا مشکل کلاس است یا مشکل من معلم است. اگر دانش‌آموزی در کلاس شلوغ کرد، می‌ترسیم اگر به دفتر کشیده بشود، پای خانواده وسط بیاید. دائم خودخوری می‌کنیم و غصه می‌خوریم. فکر می‌کنیم من مشکل دارم. برای نمونه معلمی به من گفت: دانش‌آموزی دارم که وقتی وارد کلاس می‌شود، همه چیز به هم می‌ریزد. من گفتم: این مشکل تو نیست. اصلاً آرام شد. گفت: آقای سرکارآرانی راست می‌گویید؟ گفتم: بله، این مشکل شما نیست. بچه‌ای در خانواده‌ای به دلایلی مسائلی دارد که وقتی به مدرسه می‌آید، این مسائل را هم با خود می‌آورد. جامعه وقتی شکل گرفت، این اتفاق‌ها در آن می‌افتد. تو که مشکلی نداری. تو که پسر خوبی هستی. تو که خانم خوبی هستی. کلاس را چه کار کنیم؟ معلمی را چه کار کنیم؟ تدریس را چه کار کنیم؟ در فرایند درس‌پژوهی راجع به این‌ها حرف می‌زنیم. نقد می‌کنیم. معلمی را، نه معلم را، نقد می‌کنیم تدریس را، راه حل شما برای مسئله را نقد می‌کنیم یا فهم شما را مسئله را یا صورت بندی شما از مسئله را نقد می‌کنیم.

به علاوه اول یاد می‌گیریم چگونه نقد کنیم. می‌گوییم خانم اجازه بدهید امروز ما کلاس شما را ببینیم. نکات خوبی یاد گرفتیم. دوم این بود که من خودم هم سعی می‌کنم این نکات را اجرا کنم. با خودم که مقایسه کردم، دیدم من تخته را قشنگ‌تر تنظیم می‌کنم که از آن استفاده کنم. چیزی را هم که می‌نویسم، سریع پاک نمی‌کنم. اجازه می‌دهم که روی تخته باشد تا کلاس که تمام می‌شود، همه‌ی نوشته‌های خودم و بچه‌ها روی تخته بماند. وقتی که نقد می‌کنیم، می‌گوییم: «من فکر می‌کنم ما از تخته خوب استفاده نمی‌کنیم.» کوتاه! این جور هر کس باشد می‌پذیرد. کم‌کم یاد

می‌گیریم گفت‌وگو کنیم. یاد می‌گیریم بخوانیم. علاقه‌مند می‌شویم که تجربه‌هایمان را بنویسیم.

مهم‌ترین جنبه‌ی حرفه‌ای درس‌پژوهی این است که به بچه‌ها نشان دهیم که ما هم داریم یاد می‌گیریم. در دنیای امروز می‌گویند وقتی معلمان ما یاد می‌گیرند، دانش‌آموزان هم یاد می‌گیرند. وقتی معلمان نشان می‌دهند که می‌خواهند متحول شوند، توسعه یابند، روش‌هایشان را بهتر کنند، بهتر حرف بزنند، بهتر بنویسند و بهتر با دانش‌آموزان برخورد کنند، دانش‌آموزان هم اطمینان پیدا می‌کنند و علاقه‌مند می‌شوند از هم یاد بگیرند و به هم بیاموزند. درس‌پژوهی به عقب ماندگی‌های ناشی از قایم کردن تکنیک‌های تدریس پایان می‌دهد. درس‌پژوهی این است که اگر من در مجله یا کتابی مطلبی پیدا کردم، به دیگری بگویم من این را پیدا کردم. تو چی پیدا کردی؟ این تعامل‌ها روح بهسازی آموزش و فرهنگ حرفه‌ای است که درس‌پژوهی ترویج می‌کند.

از این‌ها استفاده کنیم تا خودمان راحت‌تر باشیم. خودمان شب‌ها راحت بخوابیم. معلمان ژاپنی درس‌پژوهی انجام می‌دهند برای اینکه شب‌ها راحت بخوابند. برای اینکه هر روز گرفتار نباشند که این مسئله اگر بکشد به دفتر مدرسه چه می‌شود. هیچ اتفاقی نمی‌افتد. این مسئله را خودت به دفتر بیاور. محیط دوستانه می‌شود. تازه می‌فهمی که فقط من نیستم که مشکل دارم، همه مشکل دارند؛ ولی همه کتمان می‌کنند. تو می‌گویی وقتی دانش‌آموز وارد کلاس می‌شود، همه چیز به هم می‌ریزد. پس قبل از تو کلاسی هست. قبل از تو دانش‌آموزانی سرکلاس آمده‌اند. کسی کاری به شما ندارد، این کلاس است که باید فکری برای آن کرد. این تدریس است که باید فکری برایش کرد. این تعامل است که باید فکری برایش کرد. این معلمی است که کانون توجه و بهسازی است. در این فرایند بهسازی، البته معلم هم تغییر می‌کند و رشد می‌یابد و شکوفا می‌شود.

در ددل حرفه‌ای

ما فقط یک نوع درس پژوهی نداریم. ما به اندازه‌ی تعداد مدارس مدل درس پژوهی داریم. ولی درس پژوهی تک‌نفری نیست. باید یکی را پیدا کنی؛ دوستی، رفیقی، آشنایی، کسی که در گام اول بتوانی به او اعتماد کنی. عنوان کتاب بعدی که به اسم بنده می‌آید به زبان فارسی، درس پژوهی نیست، «درس‌کاوی» است بر وزن «روان‌کاوی». شما چه جور می‌روید پیش مشاور یا پیش مادر یا پیش همسر درد دل می‌کنید؟ درس پژوهی از جنس درد دل حرفه‌ای است. جشنواره نیست. برای درس پژوهی جشنواره اجرا نکنید، جایزه ندهید، بخش‌نامه صادر نکنید. به هم اعتماد کنید. شرایط زیست اخلاقی را بیش از پیش در مدرسه فراهم کنید. آقای رئیس اداره، دوستان! برای درس پژوهی مقررات و رویه صادر نکنید.

درس پژوهی مدرسه‌ی ما را قشنگ‌تر و راحت‌تر می‌کند. تا دیروز نمی‌دانستیم مشکلمان را به کی بگوییم حالا می‌دانیم. حالا می‌فهمیم که مدیر هم از این تجربه‌ها داشته است. او هم می‌آید و صادقانه می‌گوید: «من هم همین گرفتاری‌ها را داشتم! نگران نباشید! اگر مسئله‌ای هست، به من بگویید.» اعتمادسازی کنید. راز دار باشید. به ترویج صداقت یاری کنید. هزینه راست گفتن را کاهش دهید. برای حرفه‌ای‌تر شدن و صحنه‌پردازی یادگیری اثربخش به چیزی بیش از شگردهای تبلیغی و تمشیت زیرکانه امور روزانه نیازمندیم و آن اخلاق حرفه‌ای است. در این صورت، راحت‌تر می‌شوید اعصابتان آرام می‌شود. برخوردتان با دانش‌آموزان بهتر می‌شود.

با همکاران روزها و هفته‌های بهتری خواهید داشت و در نتیجه خودتان هم نسبت به کارتان عاشق‌تر می‌شوید و مدرسه می‌شود جایی که شما هم یاد می‌گیرید. رشد می‌کنید و از بودن با بچه‌ها و همکاران لذت می‌برید. حرفه‌ای‌تر عمل می‌کنید و البته اخلاقی‌تر. به خاطر داشته باشید، درس پژوهی ترویج بصیرت است و ما البته با جشنواره و رتبه و پاداش و گواهی‌نامه بعضاً ممکن است در گرداب زیرکی بیفتیم.

زیرکی بفروش و حیرانی بخر

زیرکی ظن است و حیرانی بصر

مراقب باشیم قبله را گم نکنیم. و البته سخن آخر اینکه سلام مرا به همه‌ی معلمان ایران زمین برسانید. در غربت همیشه به یاد ذهن و دست و دل پر محبت آن‌ها هستم.

اگر از من پرسید درس پژوهی چیست، می‌گویم هر وقت شما دوست را آوردی آخر کلاس نشاندی و به او گفتی: اکبر، مریم، ... بین من چه کار می‌کنم. بعد از کلاس برویم کافی‌شاپ، قهوه‌ای، چایی بخوریم و راجع به کلاس درس و نحوه‌ی تدریس حرف بزنیم، ببینیم این جوری که من ایستادم خوب است؟ در کلاس راه بروم بهتر است؟ شما فکر می‌کنید من زیاد حرف می‌زنم؟ آهسته حرف می‌زنم؟ از تخته خوب استفاده می‌کنم؟ راستی شما چه کار می‌کنی؟ باعلاقه‌ها، با بی‌علاقه‌ها با بی‌انضباط‌ها؟ من فکر می‌کنم صفحات مربوط به بخش هندسه‌ی کتاب ریاضی برای بچه‌ها مشکل است؟ شما بچه‌های کلاس مرا چه جور دیدی؟ به نظر شما خوب بودند؟ دوستانه رفتار می‌کردند؟ اصلاً مریم، اکبر و... اساساً شما به چه دانش‌آموزی خوب می‌گویند؟ پرسش کنند؟ یا گوش بدهد؟ یا ...؟ آن‌ها از نظر شما به درس توجه داشتند؟ با هم همکاری می‌کردند؟ راستی بچه‌های کلاس شما چطورند؟ و او شروع کرد و گفت: من اصلاً تعجب کردم که تو چرا این جوری راه می‌روی! چقدر هن‌هن می‌کنی! چه قدر عرق کردی! مگر بچه‌ها بازرسانند؟ چرا نمی‌نشینی؟ چرا این قدر حرف می‌زنی، چرا بچه‌ها را کنار هم نمی‌نشانی و گروه تشکیل نمی‌دهی؟ مسئله‌ای بده تا بچه‌ها با هم حل کنند. یک مسئله را بده تکی حل کنند. یک مسئله بده پنج نفری با هم حل کنند، یک مسئله بده بگو هر کس بلد نیست، از دیگری بپرسد.

مدارس شبانه‌روزی و درس پژوهی

مصطفی سهرابلو

دبیر علوم تجربی، بیجار، کردستان

اشاره

درس پژوهی، به‌عنوان یک موضوع قابل تأمل، چند سالی است مورد توجه مسئولان آموزشی و به ویژه معلمان قرار گرفته است، در این موضوع، معلم از آن جهت مورد تأکید است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهداف متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف در نهایت باید به واسطه‌ی او محقق شود. (خاکباز و دیگران، ۱۳۸۷: ۱۲۵) همان‌طور که می‌دانیم یکی از دغدغه‌های مریبان تربیتی، صاحب‌نظران، کارشناسان و سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت، و در سطوح عملیاتی، مدیران مدارس و معلمان، بهبود فرایند یاددهی – یادگیری است. تبدیل شدن مدرسه به سازمان یادگیرنده و اینکه همه از هم و دبیران هم از همتایان خود یادگیرند، ایده و الگویی است که در درس پژوهی قابل مشاهده است. (بختیاری، ۱۳۹۲: ۲۰) گرچه درس پژوهی در مدارس ابتدایی و در درس ریاضی معمول‌تر است ولی این کار در تمام مقاطع تحصیلی و در تمام موضوعات درسی قابل اجراست و هیچ محدودیتی ندارد. اما از آنجا که اجرای صحیح و مؤثر برنامه درس پژوهی نیازمند حداقل ۳ نفر همکار هم‌رشته

است دبیران در اجرای این کار با مشکلاتی مواجه خواهند بود و این علی‌رغم امکان استفاده از همکاران رشته‌های دیگر در برخی موارد برای درس پژوهی است. لذا لازم است اقدامات و راهکارهایی برای تسهیل اجرای درس پژوهی توسط دبیران متوسطه اول مدارس روستایی اندیشیده شود. نگارنده در این نوشتار بر بهره‌گیری از مدارس شبانه‌روزی روستاها برای کمک به حل این مشکل، تأکید می‌نماید.

فرایند درس پژوهی

درس پژوهی^۱، یک روش تحقیق است که در آن، معلمان به صورت گروهی درباره‌ی موضوعات برنامه‌ی درسی به پژوهش می‌پردازند. درس پژوهی، الگویی برای بهسازی عمل کارگزاران آموزشی همچون معلمان است که بر چرخه‌ی پژوهش، یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی شامل تبیین مسئله، طراحی، بازاندیشی عمل و بازبینی یافته‌ها استوار است... (سرکارآرانی، ۱۳۹۱: ۴)، به عبارت دیگر «درس پژوهی فرایند عمل فکورانه‌ی کارگزاران آموزشی مبتنی بر شواهد عینی است...» (همان). سرکارآرانی در مقاله‌ی «درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس: مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما»، درس پژوهی را یک الگوی ژاپنی^۲ برای پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه می‌داند که می‌تواند در عمل به گسترش فرهنگ یادگیری در مدرسه یاری رساند و محیطی را فراهم سازد تا معلمان از یکدیگر بیاموزند، دانش حرفه‌ای 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 دانش‌آموزان توجه کنند.

فرایند درس پژوهی را شامل ده گام اساسی دانسته‌اند که به اختصار در زیر می‌آید:

۱. تشکیل گروه، تقسیم کار، و مسئولیت اعضای گروه؛

۲. تعیین هدف پژوهش؛

۳. تعیین ماده و موضوع درسی؛
۴. تدوین طرح درس اولیه توسط اعضای گروه؛
۵. اجرای اولین تدریس؛
۶. گزارش نویسی و نقد و بررسی اولین تدریس؛
۷. بازنگری مجدد طرح درس؛
۸. تدریس دوم و تمرکز بر تهیه گزارش مجدد؛
۹. گزارش نویسی و نقد و بررسی تدریس دوم؛
۱۰. بازتاب و پیامدهای تدریس و ایجاد گزارش درس پژوهی (بختیاری و مصدقی نیک، ۱۳۹۲، ۲۱).

درس پژوهی و دبیران

دوره‌ی متوسطه‌ی اول مدارس روستا

درس پژوهی، امری مشارکتی و گروهی و نیازمند همکاری چندین معلم هم‌رشته است. بر این اساس حضور و همکاری معلمان یک درس و یک پایه تحصیلی، از ویژگی‌های مراحل اولیه‌ی درس پژوهی یعنی تشکیل گروه است. از سوی دیگر در بیشتر مدارس متوسطه اول روستایی، شاهد حضور بیش از یک معلم در یک رشته مشخص نیستیم، لذا نگارنده، بهره‌گیری از مدارس شبانه‌روزی روستایی را، که تقریباً می‌تواند تمام روستاهای اطراف را پوشش دهد، به‌عنوان راهکار این مسئله ارائه می‌نماید.

مدارس شبانه‌روزی، مرکز گردهمایی و رشد حرفه‌ای معلمان

(از طریق درس پژوهی)

با امکان تجمع دانش‌آموزان مدارس روستاهای اطراف در یک منطقه و همچنین

معلمان رشته‌های همسان متوسطه اول، مانند همکاران علوم تجربی، ریاضی و... در مدارس شبانه‌روزی، پیش‌نیاز مؤثر و اولیه فرایند درس‌پژوهی یعنی «حضور همکاران هم رشته»، فراهم می‌گردد و علاوه بر این، دبیران متوسطه‌ی اول روستایی می‌توانند از کمک‌ها و تجارب ارزنده سایر رشته‌ها نیز به نحو احسن و به سهولت استفاده نمایند. این اتفاق در ایجاد گروه‌های مختلف درس‌پژوهی برای کلیه دروس متوسطه‌ی اول، مانند علوم تجربی، ریاضی، قرآن، کار و فناوری و... با کمترین هزینه و زمان و بیشترین کارایی و بهره‌وری مؤثر خواهد بود نزدیکی کلاس‌های دبیران هم‌رشته به همدیگر در مدارس شبانه‌روزی، در چیزی که سرکارآرانی از آن به‌عنوان «باز شدن در کلاس به‌روی همکار» یا «درددل حرفه‌ای معلمان» یا «اصلاح اشکالات و نقد و تفکر^۲» یاد می‌کند، بسیار مؤثر است.

به‌طور خلاصه با بهره‌گیری از مدارس شبانه‌روزی روستایی در ارتباط با درس‌پژوهی دبیران متوسطه‌ی اول مدارس روستا، تغییرات مثبتی در موارد زیر رخ می‌دهد:

◀ توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان از طریق مشارکت گروهی و تعامل دبیران هم‌رشته در طی فرایند درس‌پژوهی؛

◀ تبدیل فعالیت‌های پژوهشی، از جمله درس‌پژوهی، توسط معلمان، به فعالیت‌های عادی و روزمره؛

◀ تبادل تجربه‌های آموزشی نهفته‌ی همکاران و کشف عقاید خلاقانه‌ی دبیران دروس و بهره‌گیری دبیران جوان؛

◀ امکان مشارکت والدین دانش‌آموزان و افراد متخصص در فرایند درس‌پژوهی؛

◀ افزایش انگیزه و اعتمادبه‌نفس در همکاران فرهنگی و تصمیم آن‌ها به رشد و پیشرفت در رشته‌ی تخصصی خود؛

◀ افزایش یادگیری دانش‌آموزان در تعامل بیشتر با یکدیگر و همچنین تعامل با معلمان.



با توجه به پراکندگی روستاها و به تبع آن پراکندگی مدارس روستایی و تعداد کم معلمان هم‌رشته در یک مدرسه (بیشتر مواقع فقط یک معلم برای یک درس مانند علوم تجربی در هر مدرسه روستایی حضور دارد)، وجود مدارس شبانه‌روزی با داشتن ظرفیت‌های فراوان می‌تواند به متمرکز نمودن معلمان و دانش‌آموزان مناطق روستایی در محیط شبانه‌روزی‌ها کمک کند. بدین ترتیب با اجتماع معلمان و دانش‌آموزان در یک محیط، امکان تعامل بیشتر و آسان‌ان‌ها و تشکیل جلسات مختلف و کم‌هزینه برای انجام بسیاری فعالیت‌های پژوهشی از جمله درس‌پژوهی ایجاد شده و فرایند درس‌پژوهی با قوت و سهولت و پیشرفت کمی و کیفی اجرا می‌گردد.

پی‌نوشت‌ها

1. Lesson study

۲. البته به این معنا نیست که درس‌پژوهی فقط یک روش ژاپنی است و در سایر کشورها قابل اجرا نیست.
۳. فابل آموزشی درس‌پژوهی، پایگاه کیفیت بخشی درس‌پژوهی، ص ۶، ۱۳۹۴.

منابع

۱. سرکارآرانی، محمدرضا، درس‌پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس: مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیمان، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۱۰۵.
۲. خاکباز، فدایی، موسی‌پور، تأثیر درس‌پژوهی بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ریاضی، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره ۹۴.
۳. سرکارآرانی، محمدرضا، درس‌پژوهی نظریه‌ای برای بهسازی عمل، مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، شماره ۲، ص ۵ - ۴.
۴. بختیاری، مصدقی نیک، درس‌پژوهی، الگویی برای پرورش حرفه‌ای معلمان، مجله‌ی رشد آموزش متوسطه، شماره‌ی ۱، ص ۲۱ - ۲۰.

نقش جابر در ترویج پژوهش

طرح پروژه‌های علمی دانش‌آموزان در سومین جشنواره‌ی کشوری

جابر ابن حیان

محمد دشتی

اشاره

سومین جشنواره‌ی کشوری جابر ابن حیان با همت دفتر آموزش دبستانی معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش در مردادماه سال ۱۳۹۳ در اردوگاه شهیدباهنر تهران برگزار شد. در این جشنواره که با حضور پرشور دانش‌آموزان راه یافته به مرحله‌ی پایانی در روزهای ۲۷ تا ۲۹ مردادماه برپا شده بود، ابتدا دانش‌آموزان پذیرفته شده در اردوگاه اسکان یافتند و بعد از آماده‌سازی و چیدن غرفه‌ها، کارگاه آموزشی داوری از آثار دانش‌آموزان برگزار شد. هم‌چنین در شب اول اسکان دانش‌آموزان در این اردوگاه، مسابقه‌ی بشقاب پرنده در محل خوابگاه‌های دانش‌آموزان اجرا گردید. در روز بعد نیز مراسم افتتاحیه‌ی این جشنواره با حضور وزیر آموزش و پرورش، معاون ابتدایی وزیر، مدیرکل دفتر آموزش دبستانی، میهمانان جشنواره و دانش‌آموزان راه یافته به جشنواره برگزار شد.

مراسم افتتاحیه

در مراسم افتتاحیه پس از تلاوت آیاتی چند از کلام الله مجید و همخوانی سرود ملی جمهوری اسلامی ایران، ابتدا فرایند اجرای دو نمونه پروژه علمی به وسیلهی دو نفر از دانش آموزان دختر و پسر برگزار شد و سپس میهمانان ویژه جشنواره به سخنرانی پرداختند. در ادامه‌ی نمایشگاه، جشنواره به صورت رسمی توسط وزیر محترم آموزش و پرورش افتتاح شد و گروه‌های مختلف شامل دانش آموز، معاون، رئیس گروه و همراه دانش آموز در غرفه‌ی ویژه‌ی استان خود حضور یافتند.

همچنین در نوبت عصر کارگاه‌های آموزشی تبیین راهبردها و سیاست‌های دوره‌ی ابتدایی برای معاونان آموزش ابتدایی، کارگاه آموزشی خلاقیت برای رؤسای گروه تکنولوژی و گروه‌های آموزشی، کارگاه آموزشی تبیین برنامه‌های دفتر آموزش دبستانی برای معاونان آموزش ابتدایی و کارگاه آموزشی بررسی نظام‌های آموزشی پیشرو و ویژه‌ی رؤسای تکنولوژی و گروه‌های آموزشی برگزار شد. در ادامه، پروژه‌های علمی دانش آموزان داوری شد و حاضران در جشنواره از نمایشگاه بازدید کردند.

برگزاری مراسم اختتامیه

در دومین روز از جشنواره، مراسم اختتامیه برگزار شد و پس از سخنرانی محمد ناصری، مدیرکل دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی و مهندس دیمه‌ور، معاون آموزش ابتدایی وزیر آموزش و پرورش، بیانیه‌ی جشنواره قرائت و از دانش آموزان منتخب جشنواره با تقدیم لوح و هدایایی تقدیر شد.

موقعیت ممتازی که جشنواره ایجاد می کند

در مراسم افتتاحیه‌ی جشنواره دکتر علی اصغر فانی، وزیر محترم آموزش و پرورش، با بیان اینکه آموزش ابتدایی مهم‌ترین دوره‌ی آموزشی در تحصیلات یک دانش آموز است،

اظهار کرد: «این دوره شخصیت، نوآوری، تدبیر و در یک کلام مبنای فکری، اعتقادی و رفتاری دانش‌آموزان را شکل می‌دهد و از این رو موقعیت ممتازی برای ما ایجاد می‌کند». وی خلاقیت، نوآوری و پژوهشگری را پاسخ هر انسان به سه سؤال «چیستی»، «چرایی» و «چگونگی» دانست و افزود: «انسان‌های عادی به سه سؤال اول و انسان‌های متفکر و خلاق به سؤالات دیگر نیز می‌پردازند و پاسخ به دو سؤال بعدی سبب می‌شود دانشمندانی مانند نیوتن پا به عرصه‌ی علوم بگذارند».

وی چگونگی «حل مسئله» و «پژوهشگری» را لازمه‌ی رسیدن به لایه‌های عمیق یادگیری توصیف و عنوان کرد: «اگر سه گام «چیستی»، «چرایی» و «چگونگی» در ذهنیت دانش‌آموزان تقویت شود، آن‌ها به دانش‌آموزانی پرسشگر و پژوهنده تبدیل می‌شوند و می‌توانند در آینده مرزهای علوم مختلف را درنوردند».

دکتر فانی «نهضت تولید علم» را از دغدغه‌های مقام معظم رهبری (مدظله‌العالی) عنوان کرد و افزود: «آموزش و پرورش در دولت یازدهم با اتخاذ راهبرد ارتقای کیفیت آموزشی و تربیتی در حوزه‌های پژوهش و کاربرد در جهت تحقق رهنمودهای معظم‌له گام برداشته است».

وی هم‌چنین پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی را جایگاهی برای شناخت و ارتقای استعداد دانش‌آموزان در حوزه‌ی پژوهشگری خواند و تأکید کرد: «افزایش ۱۰۰ پژوهش‌سرا در مدت یک ساله‌ی اخیر گامی است که در کنار جایگزینی بسته‌های آموزشی به‌جای کتب درسی می‌تواند در جهت ارتقای کیفیت پژوهش‌محور شدن آموزش باشد و پیام اصلی آن عمق بیشتر یادگیری و دسترسی به لایه‌های عمیق‌تر آموزش است».

رویش؛ محصول پژوهش

هم‌چنین مهندس محمد دیمه‌ور، معاون آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش

در مراسم افتتاحیه‌ی سومین جشنواره‌ی دانش‌آموزی جابر ابن حیان اظهار کرد: «این جشنواره با شعار «رویش، محصول پژوهش» و در قالب ۱۷۲ تیم از ۵۲۵ دانش‌آموز برگزیده کشوری برگزار می‌شود».

وی افزود: «آثار دانش‌آموزان برگزیده در قالب ارائه‌ی نمایشگاه در معرض دید صاحب‌نظران و نخبگان کشوری قرار می‌گیرد و می‌توان با عزم میان ستاد و صف، سطح شرکت دانش‌آموزان را براساس ارائه‌ی پروژه‌های پژوهشی در مدارس رشد داد».

معاون آموزش ابتدایی با بیان اینکه در مرحله‌ی مدرسه‌ای یک میلیون و ۷۰۰ هزار اثر از دانش‌آموزان به این جشنواره ارسال شده اظهار کرد: «براساس ارزیابی داوران ۴۸۰ هزار اثر در سطح شهرستان، ۱۷ هزار اثر در سطح استان و ۵۲۵ عنوان برگزیده‌ی کشوری شده است».

دیمه‌ور تقویت «روحیه‌ی کنجکاو» و «پرسشگری» را مهم‌ترین کارکرد این جشنواره معرفی و عنوان کرد: «به‌دلیل نگاه بیش‌ازحد حافظه‌محور دانش‌آموزان به دروس مختلف، این پروژه می‌تواند با راهنمایی معلمان این نقیصه را تا حد زیادی جبران کند و فعالیت‌های مهارتی را جایگزین حافظه‌محوری کند».

وی پرورش «تفکر فلسفی» در بین دانش‌آموزان را از دیگر کارکردهای این جشنواره برشمرد و افزود: «رشد فرایندهای مهارتی با روش علمی و تحقیق خلاقانه محصول آثار دانش‌آموزان برگزیده جشنواره است».

دیمه‌ور «یادگیری تلفیقی بین‌رشته‌ای» را از دیگر کارکردهای این پروژه برشمرد.

جشنواره‌ای برای تحقق

اهداف سند تحول بنیادین و برنامه‌ی درسی ملی

مهندس صادق صادق‌پور، مدیرکل دفتر آموزش دبستانی معاونت آموزش ابتدایی

وزارت آموزش و پرورش، درخصوص جشنواره‌ی جابرین حیان اظهار داشت: «پروژه‌های علمی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی در قالب جشنواره‌ی جابرین حیان با اهداف ویژه از جمله تقویت روحیه‌ی کنجکاوی و پرسشگری، تقویت انگیزه‌ی یادگیری دانش‌آموزان، تقویت مهارت‌های مشاهده‌ی دقیق، ایجاد شرایط برای تفکر منطقی و حل مسئله، تقویت بینش پژوهشی و آموزش روش علمی براساس اهداف سند تحول بنیادین و برنامه‌ی درسی ملی چهارمین سال اجرا را پشت سر گذاشت». وی افزود: «این طرح در سال تحصیلی جاری در شش محور طبقه‌بندی (جمع‌آوری نمونه)، ساخت مدل، نمایش علمی، تحقیق، آزمایش و طراحی و ساخت با فعالیت حدود دو میلیون نفر از دانش‌آموزان شش پایه‌ی دوره‌ی ابتدایی در سه سطح مدرسه‌ای با حضور بیش از ۲۶ هزار مدرسه، منطقه‌ای با حضور ۷۱۸ منطقه و استانی با حضور ۳۲ استان اجرا شد».

مدیرکل دفتر آموزش دبستانی تأکید کرد: «بسیاری از توانایی‌ها و استعدادها‌ی دانش‌آموزان در کلاس‌های معمولی نمود پیدا نمی‌کنند؛ بنابراین، قابل شناخت و پرورش نیستند. پروژه‌ی علمی فرصت مناسبی به‌وجود می‌آورد که می‌توان این استعدادها را مشاهده، شناسایی و تقویت کرد. بنابراین، پروژه‌ی علمی می‌تواند راهبرد بسیار مناسبی در تحقق یکی از اهداف مهم نظام آموزش و پرورش یعنی ایجاد زمینه‌ی کارآفرینی دانش‌آموزان باشد».

صادق‌پور درباره‌ی نحوه‌ی ارائه‌ی پروژه‌ی علمی دانش‌آموزان گفت: «دانش‌آموزان محصول فعالیت‌های علمی خود را ابتدا در قالب یک نمایشگاه علمی در آموزشگاه به معرض نمایش و داوری می‌گذارند و طی مراحل بعد، پروژه‌های برگزیده‌ی آموزشگاه به نمایشگاه علمی منطقه، پروژه‌های برتر منطقه به نمایشگاه علمی استان و در نهایت پروژه‌های برتر استان به نمایشگاه علمی کشوری راه خواهند یافت». وی در مورد شرایط پذیرش پروژه‌ها در نمایشگاه علمی عنوان کرد: «مرحله‌ی

نخست، مرحله‌ی آموزشگاهی است که دانش‌آموزان از هر پایه‌ی تحصیلی می‌توانند در آن شرکت کنند و محدودیتی از نظر پذیرش انواع پروژه در این مرحله وجود ندارد. مرحله‌ی بعد منطقه‌ای است. در این مرحله سهمیه‌ی هر مدرسه برای شرکت در نمایشگاه منطقه با توجه به ظرفیت مکان برپایی نمایشگاه و صلاح‌دید مجریان منطقه‌ای تعیین می‌شود، در نمایشگاه مرحله‌ی منطقه‌ای نیز انواع پروژه‌ها در تمام پایه‌ها پذیرفته می‌شوند».

مدیرکل دفتر آموزش دبستانی وزارت آموزش و پرورش درخصوص مرحله‌ی استانی گفت: «در این مرحله سهمیه‌ی هر منطقه براساس آمار دانش‌آموزی با توجه به ظرفیت مکان برپایی نمایشگاه و صلاح‌دید مجریان استانی تعیین می‌شود. هم‌چنین پروژه‌هایی که از نوع جمع‌آوری هستند در مرحله‌ی استانی پذیرفته نمی‌شوند. مرحله‌ی بعد نیز مرحله‌ی کشوری است که در این مرحله سهمیه‌ی هر استان براساس آمار دانش‌آموزی با توجه به ظرفیت مکان برپایی نمایشگاه و با صلاح‌دید مجریان کشوری تعیین می‌شود و در مرحله‌ی کشوری تنها پروژه‌هایی پذیرفته می‌شوند که از نوع آزمایش یا طراحی و ساخت باشند».

صادق‌پور افزود: «جشنواره‌ی جابرابن حیان در فرایند اجرا به‌دلیل ایجاد موقعیت‌ها و شرایط مناسب یادگیری و انگیزه‌ی بالای دانش‌آموزان برای فعالیت در پروژه‌های علمی با استقبال بسیار زیاد اولیا، معلمان، مدیران، کارشناسان و مسئولان مواجه شده است».

وی افزود: «پروژه‌های راه‌یافته به مرحله‌ی کشوری براساس دستورالعمل ارسالی از سوی ستاد صرفاً به دو نوع پروژه‌ی آزمایش، طراحی و ساخت اختصاص دارد و از معاونت فناوری رئیس‌جمهور و بنیاد ملی نخبگان نیز برای حمایت از پروژه‌های خوب دانش‌آموزانی که در جشنواره شرکت کرده‌اند، دعوت شده است».

مرتضی شکوهی، دبیر سومین جشنواره‌ی جابر ابن حیان نیز در مراسم افتتاحیه‌ی این جشنواره در جمع خبرنگاران اظهار داشت: «۱۷۲ دانش‌آموز به نمایندگی از ۵۲۵ دانش‌آموزی که به مرحله‌ی کشوری جشنواره جابر ابن حیان راه یافته‌اند، امروز در این مراسم آثار خود را به نمایش می‌گذارند».

وی افزود: «۵۲۵ نفر دانش‌آموز دیگر توسط ادارات آموزش و پرورش استان‌ها تقدیر می‌شوند اما ۱۷۲ دانش‌آموز امروز آثار خود را به نمایش گذاشته‌اند که پروژه‌های علمی آن‌ها گروهی است و در هر گروه سه تا پنج دانش‌آموز حضور دارد».

دبیر سومین جشنواره‌ی جابر ابن حیان افزود: «۳۲ استان در این جشنواره حضور دارند و ۱۷۲ پروژه را به نمایش می‌گذارند که در مرحله‌ی کشوری پروژه‌های به نمایش گذاشته شده در دو نوع پروژه‌های آزمایشی و طراحی ساخت است. ضمناً به همراه ۱۷۲ دانش‌آموز شرکت‌کننده در سومین جشنواره‌ی جابر ابن حیان، ۳۲ رئیس گروه تکنولوژی و ۳۲ معاون مدیرکل نیز حضور دارند».

وی در خصوص وجه تمایز این جشنواره با جشنواره‌ی قبلی گفت: «جشنواره‌ی قبلی در سال تحصیلی ۹۱ - ۹۲ برگزار شد و عمده‌ی پروژه‌های آن آزمایشی بود اما در جشنواره‌ی امسال پروژه‌های طراحی و ساخت به نمایش گذاشته شده‌اند».

دبیر سومین جشنواره‌ی جابر ابن حیان اعلام کرد: «از معاون فناوری ریاست جمهوری و بنیاد ملی نخبگان برای بازدید از این جشنواره و پروژه‌های دانش‌آموزی دعوت به عمل آورده‌ایم تا اگر دانش‌آموزی پروژه‌ی خوبی را ارائه کرده بود توسط این نهادها مورد حمایت قرار گیرد».

آسیب‌شناسی پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی

رحیم‌زایر کعبه


مدیر پژوهش‌سرای جابرین حیان ناحیه‌ی یک تبریز

مقدمه


در سال ۸۱ طبق بخشنامه شماره ۴۲۰/۲۸ کلید تأسیس پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی زده شد و در سال بعد (۸۲) نخستین، پژوهش‌سرای دانش‌آموزی آغاز به کار کرد. هدف کلی تأسیس این پژوهش‌سراها اشاعه‌ی فرهنگ پژوهش میان دانش‌آموزان، ایجاد زمینه برای بروز خلاقیت‌ها و رهنمون شدن آنان به سوی علایق و استعدادهایشان بود؛ اهدافی بلند که می‌تواند فواید زیادی را عاید نظام آموزشی کند. (۴)

اکنون به نظر می‌رسد، با وجود سپری شدن بیش از یک دهه از عمر پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی در کشور، اهداف موردنظر چندان در عمل تحقق نیافته است و آن‌ها با مشکلات زیادی روبه‌رو هستند؛ چنان‌که بعضی از پژوهش‌سراها به اتاق‌های استراحت همکاران مازاد یا در حال تحصیل تبدیل شده‌اند؛ و یا افرادی در آن‌ها مشغول به کار شده‌اند که توانایی تدریس ندارند و لذا پژوهش‌سرا به نوعی یک حیاط‌خلوت برای آن‌ها شده است. بسیاری از

نواحی آموزش و پرورش نیز به کسر ساعات موظفی پژوهش سراها یا حذف آن‌ها مبادرت نموده‌اند. حتی بسیاری از دانش‌آموزان از وجود محلی به نام پژوهش سرا اطلاع ندارند. نویسنده که خود مدیریت یکی از پژوهش سراهای تبریز را به عهده دارد و مشکلات کار را از نزدیک تجربه نموده است، سعی دارد با طرح این مسئله که «مشکلات و آسیب‌های پژوهش سراهای دانش‌آموزی کدام‌اند؟» راه‌حلهایی را برای رفع مشکلات و آسیب‌های مورد نظر پیشنهاد کند» عوامل مؤثر در کارکرد نامناسب پژوهش سراها عبارتند از:

 **برنامه‌ها و وظایف متعدد:** پژوهش سراها، وظایف و برنامه‌های متعددی چون مسابقات علمی، آزمایشگاهی، جشنواره‌های مختلف، فراخوان‌های پژوهشی و همایش‌های علمی را بر عهده دارند.

هرکدام از این برنامه‌ها از طرفی به برنامه‌ریزی دقیق، عدم تداخل کلاس‌ها و برنامه‌ها و از طرف دیگر به زمان زیاد، امکانات و بودجه کافی نیازمندند. مثلاً برای موفقیت در جشنواره‌ی جوان خوارزمی لازم است کلاس‌های آن به گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که اولاً میان کلاس‌ها تداخل نشود ثانیاً امکانات لازم و کافی چون جا و وسایل آزمایشگاهی برای آمادگی و هدایت دانش‌آموزان وجود داشته باشد. این برنامه‌ها به دلیل زمان‌بری و نیاز به امکانات کافی موجب می‌گردد همین که دست‌اندرکاران پژوهش سرا می‌خواهند تدابیر لازم را برای جشنواره خوارزمی هماهنگ سازند، برنامه دیگری مثل جشنواره جابربن حیان از راه می‌رسد. در نتیجه برنامه‌ی دوم به شکل صوری برگزار می‌شود.

 **مشکل نیروی انسانی:** در اساس نامه اولیه‌ی پژوهش سراها در سال ۸۱، فضای پیش‌بینی شده تنها شامل آزمایشگاه‌های فیزیک، شیمی،

زیست و کارگاه کامپیوتر می‌شد، اما در بخش‌نامه‌ی سال ۹۲ علاوه بر آن‌ها، فضاها‌ی دیگری چون رباتیک، هوافضا، نانو، پژوهش ریاضی، نجوم و خلاقیت نیز اضافه شد (۲). که باید گفت راه‌اندازی هر کدام از اینها با امکانات کافی به بودجه‌های کلان نیازمند است. علاوه بر این متخصصان هر کدام از رشته‌ها باید از بین دبیران رسمی آموزش و پرورش باشند که به‌جز در مورد درس‌های فیزیک، شیمی، زیست و کامپیوتر، تأمین آن‌ها بسیار دشوار و حتی ناشدنی است. مشکل دیگر، نبود پُست معاونت در پژوهش‌سراهاست که موجب می‌شود بسیاری از کارها به گردن مدیر بیفتد. در نتیجه مدیر نیز در زیر بار حجم کار زیاد یا انجام برخی برنامه‌ها را لغو می‌کند یا اینکه برخی را به شکل صوری و نمایشی انجام می‌دهد.

۳ نبود ردیف بودجه مشخص: در ماده ۱۲ اساس‌نامه پژوهش‌سراها، منابع مالی آن‌ها، سه منبع در نظر گرفته شده که عبارت‌اند از «اعتبارات تخصیصی از سوی شوراهای آموزش و پرورش استان‌ها و مناطق؛ مؤسسات محلی از قبیل شهرداری‌ها، مراکز علمی و پژوهشی و بنگاه‌های اقتصادی و نهایتاً کمک‌های مردمی».

بنابراین پژوهش‌سراها رسماً دارای ردیف بودجه خاصی نیستند. همین امر موجب می‌شود تا «برخی پژوهش‌سراها به تدریج با انحراف از اهداف اصلی خود برای تأمین هزینه‌های خود دست به برگزاری کلاس‌های کنکور و تقویتی بزنند.» (۴).

۴ مسئله کنکور: براساس ماده‌ی ۷ اساس‌نامه‌ی پژوهش‌سراها در سال ۸۱، دانش‌آموزان واجد شرایط برای عضویت، دانش‌آموزان دوره‌ی

متوسطه و پیش‌دانشگاهی هستند با شرایطی چون داشتن رتبه در مسابقات علمی و یا دانش‌آموزان رتبه اول تا پنجم در هر پایه و رشته تحصیلی در همه‌ی مدارس. اما این امر در عمل محقق نشده است. زیرا دانش‌آموزان، خصوصاً تیزهوشان، تمامی نیروی خود را صرف موفقیت در کنکور می‌کنند، چرا که کنکور آینده‌ی شغلی، منزلت اجتماعی، نوع درآمد و سبک زندگی آنان را تعیین می‌کند و سرنوشت و زندگی‌شان را رقم می‌زند. دانش‌آموزان غیرممتاز و گاه کم‌مایه هم با دیدگاه کلاس تقویتی یا رفع اشکال درسی به پژوهش‌سراها نگاه می‌کنند.

امروز کنکور به حدی اهمیت دارد که پژوهش‌سراها فقط با وعده موفقیت در کنکور می‌توانند طرح‌های خود را به جلو ببرند. زیرا دانش‌آموزانی که رتبه اول تا سوم کشاورزی جشنواره خوارزمی را به دست آورند، بدون کنکور در همان رشته‌ای که طرح ارائه کرده‌اند می‌توانند در دانشگاه‌ها پذیرش شوند. بنابراین کنکور به شکل فعلی مهم‌ترین مانع بر سر راه حضور و عضویت دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه خصوصاً دانش‌آموزان نخبه می‌باشد.

هزینه‌ی زیاد، فایده‌ی کم: انجام کار پژوهشی برای دانش‌آموزان عضو پژوهش‌سرا از چند جنبه بسیار پرهزینه است. اولاً هر طرحی که دانش‌آموز بخواهد آن را در عمل پیاده سازد به هزینه مالی کم یا زیادی نیاز دارد که متأسفانه پژوهش‌سراها فاقد چنین بودجه‌ای هستند و اگر هم بودجه‌ای داشته باشند به دلیل نامشخص بودن نتیجه طرح از قبول آن سر باز می‌زنند. ثانیاً یک طرح مدت‌ها وقت دانش‌آموز را می‌گیرد، تازه ممکن است به موفقیت نرسد، اگر هم به موفقیت برسد ممکن است به دلیل تکراری بودن یا نداشتن ایده‌ی نوآورانه از سوی داوران رد شود در نتیجه همه زحمات دانش‌آموز بر باد

۵

رود. ثالثاً بسیاری از طرح‌ها نیاز به گرفتن تأییدیه از سازمان مربوطه دارند که این امر مشکلات اداری و اجرایی خاص خودش را داشته و گاه امکان‌پذیر نمی‌گردد. نهایتاً دانش‌آموز حتی با کسب رتبه برتر کشوری جشنواره خوارزمی با عدم پذیرش برخی دانشگاه‌ها، به دلیل ندادن کنکور، مواجه می‌شود. بنابراین دانش‌آموزان نمی‌خواهند خود را وارد یک بازی بکنند که دارای هزینه مالی، زمانی و ریسک در موفقیت است. پس بهترین گزینه را سرمایه‌گذاری مستقیم در کنکور می‌بینند که راهی آزموده شده و کم‌ریسک است.

آموزش محوری به جای پژوهش محوری: سند تحول بنیادین  آموزش و پرورش در راهکارهای ۱/۲۳، ۱۱/۷، ۱۸/۳، ۲۳/۲ و ۲۳/۳ به مواردی چون ایجاد شبکه پژوهشی در قالب شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات، گسترش فرهنگ تفکر و پژوهش، حمایت‌های مادی و معنوی از طرح‌ها و نوآوری‌های تربیتی بومی، انتشار یافته‌های پژوهشی، ایجاد بانک اطلاعاتی و... اشاره دارد (۵). اما با وجود این، شیوه‌ی یادگیری در کشور ما آموزش محور و نه پژوهش محور است. شیوه‌ی آموزش محور مثل این است که فردی شنا کردن را از طریق خواندن کتاب آموزش شنا یاد بگیرد نه اینکه شنا را عملاً در استخر تمرین کند. کنکور اوج شیوه آموزش محور است که در آن، فقط حفظیات و آموزش‌های یاد داده شده و نه استعداد و مهارت، مورد امتحان قرار می‌گیرد و مجوز ورود به دانشگاه‌ها داده می‌شود. ورود به دانشگاه نیز موجب کسب مزایای اجتماعی شده و سرنوشت مثبتی برای فرد به بار می‌آورد. در مقابل، دانش‌آموزانی که در پژوهش سراها به شیوه‌ی پژوهش محور فعالیت می‌کنند، معمولاً نمی‌توانند در کنکور موفق شوند و مدرکی دانشگاهی بگیرند. در نتیجه از نظر اجتماعی، آینده شغلی و نوع درآمد سرنوشت مبهم و گاه تاریکی پیدا می‌کنند.

موارد اول تا سوم، که در بالا مطرح کردیم، بیشتر مربوط به سطح خرد یا سازمان داخلی پژوهش‌سراها و سه مورد بعدی مربوط به سطح کلان یا ساختار آموزش و پرورش می‌باشند. بنابراین برای تغییر وضعیت ساختاری مذکور، سه تغییر ضروری است:

۱. **تحول در نظام کنکور:** اگر امتحان کنکور به شیوه‌ای برگزار گردد که در آن نه محفوظات دانش‌آموز بلکه توان پژوهش و مهارت عملی او مورد سنجش قرار گیرد؛ در این صورت، شاهد هجوم اکثر دانش‌آموزان خصوصاً تیزهوشان به پژوهش‌سراها برای یادگیری مهارت‌های عملی و پژوهشی خواهیم بود.
۲. **پژوهش محوری به جای آموزش محوری:** اگر پژوهش به یک ارزش و اولویت اساسی برای کشور تلقی شود؛ آنگاه نتایج در سطح عملی و هنجاری خود را نشان خواهد داد. تبدیل پژوهش به یک ارزش، زمانی عملی می‌شود که راه‌حل مشکلات جامعه نه در افکار سلیقه‌ای و ایدئولوژیکی بلکه در تحقیق علمی جست‌وجو شود تا نخبگان علمی بتوانند مهم‌ترین جایگاه‌های اجتماعی را به‌دست آورند و شایستگی‌های پژوهشی به یکی از مهم‌ترین معیارهای تحرک اجتماعی تبدیل شود و...



۳. **واحد درسی «پژوهش و مهارت عملی»:** اگر یک واحد درسی مثلاً تحت عنوان «پژوهش و مهارت عملی» در برنامه درسی دانش‌آموزان قرار داده شود و متولی آن نیز پژوهش‌سراها باشند، در این صورت، دانش‌آموزان در سایه‌ی یک توفیق اجباری با پژوهش‌سراها آشنا می‌شوند و حضور و مشارکت آن‌ها موجب تحرک و رونق پژوهش‌سراها می‌شود.

منابع

۱. برگرفته از بخش‌نامه‌ی «اساس‌نامه‌ی پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی»، شماره ۴۲۰/۲۸، مورخه ۱۳۸۱/۱۱/۱۴.
۲. بخش‌نامه «توسعه و فعال‌سازی پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی»، شماره ۴۰۰/۲۲۶۰۲۱، مورخه ۱۳۹۲/۱۰/۲۵.

پژوهش کانون رشد و تعالی مدرسه

۳. پارسانیا، حمید و دیگران (۱۳۹۳)، جامعه‌شناسی (۱) ۲۴۲/۱، نشر کتاب‌های درسی ایران.
۴. خیابز مریم، «پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی؛ مهجور و بی‌امکانات»، روزنامه جام‌جم، شماره ۳۹۴۶، مورخه ۱۳۹۳/۱/۲۳.
۵. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، آذر ۱۳۹۰.

پژوهش در عمل و راه‌های توسعه‌ی آن در آموزش و پرورش

شهاب فطین

کارشناس ارشد رشته‌ی مشاوره، مدرس مراکز تربیت معلم استان اردبیل

پژوهش در عمل، نوع خاصی از تحقیقات علمی است که بر مسائل و مشکلات «این‌جا»، «اکنون» و «همین موقعیت» متمرکز است و برای دستیابی به راه‌حل‌های مسئله‌ی حاضر تأکید دارد [نادری و سیف نراقی، ۱۳۷۳]. این نوع از تحقیق توسط خود افراد درگیر در یک مسئله و برای حل آن انجام می‌گیرد. عمل، محور اساسی آن است. یعنی این‌که افراد، عمل خود را در حین کار و فعالیت مورد پژوهش قرار می‌دهند. هدف اصلی این پژوهش، بهینه‌سازی امور، حل مشکلات و موانع کاری، تغییر در وضعیت موجود و تبدیل آن به وضعیت مطلوب است [قاسمی‌پویا، ۱۳۸۱].

امروزه بسیاری از نظام‌های آموزشی، پژوهش در عمل را جزو آموزش‌های ضمن خدمت معلمان خود قرار داده‌اند، زیرا روزبه‌روز نگرانی معلمان از عدم ارتباط تحقیقات آموزشی رسمی و آکادمیک با دنیای واقعی و ملموس تدریس و یادگیری بیشتری می‌شود [گویا، ۱۳۷۲]. وجود روزافزون مشکلات و مسائل آموزشی و رفتاری دانش‌آموزان از یک‌سو و مسئله جدایی پژوهش‌های رسمی و دانشگاهی

از عمل آموزش و پرورش از سوی دیگر، باعث شده پژوهش در عمل اهمیت و ضرورت یابد و روزه‌روز بر انجام آن در محیط‌های آموزشی و پرورشی تأکید شود [مهرمحمدی، ۱۳۷۹].

معلمان در میان دست‌اندرکاران نظام آموزشی، بیشترین سهم و مسئولیت را در تحقق اهداف آموزشی و پرورشی دارند، چون به طور مستقیم در فرایند یاددهی - یادگیری در کلاس درس درگیرند. براین اساس، انتظارات آموزشی و پرورشی در صورتی واقعیت می‌یابد که خود معلمان در شناخت مسائل مربوط به آموزش و یادگیری به‌طور عملی وارد شده و برای حل آن، به طور آگاهانه و علمی اقدام کنند [مهرمحمدی، ۱۳۷۹]. معلمانی که فرایند تدریس خود و یادگیری دانش‌آموزان را با رویکرد علمی و پژوهشی مورد توجه قرار می‌دهند و می‌کوشند به روش‌های علمی مسائل و معضلات موجود را حل کنند، هم‌چون یک پژوهشگر عمل می‌کنند. با توجه به این امر، پژوهش در عمل، گامی است مؤثر که معلمان از طریق آن می‌توانند به صورت فردی یا گروهی، عملکرد خود و دانش‌آموزان را بهتر بشناسند و راه‌ها و روش‌های بهبود و اصلاح آن را کشف کنند [بازرگان، ۱۳۷۲]. پژوهش در عمل باعث می‌شود معلمان واقعیت‌های موجود را در کلاس درس خود بپذیرند و در جهت تغییر وضعیت نامطلوب به وضعیت مطلوب گام بردارند. علاوه بر آن، پژوهش در عمل، توان برنامه‌ریزی آموزشی، بالندگی و تحرک حرفه‌ای را افزایش می‌دهد، نوآوری و خلاقیت را در حیطه آموزشی موجب می‌شود و بهترین و مناسب‌ترین راه برای حل مسائل آموزشی و تربیتی است.

اگر معلمان این روش پژوهشی را یاد بگیرند و در عمل برای حل مسائل آموزشی و پرورشی از آن استفاده کنند، خیلی از معضلات آموزشی موجود رفع می‌شود، افت تحصیلی کاهش می‌یابد، مشکلات رفتاری دانش‌آموزان حل می‌شود

و روزبه‌روز بر کیفیت آموزش و یادگیری افزوده می‌شود و توان حرفه‌ای خود معلمان افزایش می‌یابد.

مراحل پژوهش در عمل

پژوهش در عمل از چهار مرحله عمده تشکیل یافته‌است که عبارت‌اند از:
۱. مرحله آمادگی؛ ۲. مرحله تشخیص؛ ۳. مرحله تغییر؛ ۴. مرحله ارزیابی. در زیر به طور خلاصه به هر یک از این مراحل اشاره می‌شود [قاسمی پویا، ۱۳۸۱].

۱. **مرحله آمادگی:** این مرحله شامل دانش و مهارت‌هایی است که معلم پژوهنده باید آن‌ها را دارا باشد تا بتواند پژوهش خود را بررسی و با یک بینش علمی انجام‌دهد و از دخالت دادن تعصبات شخصی و سلیقه فردی در امر پژوهش اجتناب ورزد. این دانش‌ها و مهارت‌ها عبارت‌اند از: چگونگی برقراری و حفظ روابط اجتماعی و بین فردی، شناسایی گروه‌های مرتبط با پژوهش، توسعه مهارت‌های فردی مورد نیاز برای پژوهش و کار با دیگران، ملاحظات عملی و اخلاقی در انجام پژوهش، آشنایی با روش‌ها و فنون جمع‌آوری اطلاعات، ثبت و طبقه‌بندی و چگونگی استفاده از آن‌ها.

۲. **مرحله تشخیص:** در این مرحله، موضوع و مسئله پژوهش مشخص می‌شود. محقق با استفاده از فنون و روش‌های جمع‌آوری اطلاعات، مسئله‌ای را که با آن مواجه است، اثبات و روشن می‌سازد و به توضیح و توصیف وضعیت موجود و حال شرایط آموزشی - یادگیری و در نهایت به تعبیر و تفسیر داده‌های گردآوری شده می‌پردازد. در این قسمت، تناقض‌ها و تضادها از بین می‌رود و زمینه ارائه راه‌حل فراهم می‌شود و راه‌حل‌ها و راهکارهای انتخابی، بررسی و نقد می‌شوند تا به درستی انتخاب شوند.

۳. **مرحله تغییر:** در این مرحله، محقق راه‌حل‌های انتخابی را در موقعیت و شرایط آموزشی و یادگیری اعمال می‌کند. در حین ایجاد تغییرات مطلوب، به ارزیابی راه‌حل‌ها می‌پردازد و در صورت لزوم تغییرات لازم را در عمل به‌وجود می‌آورد.

۴. **مرحله ارزیابی:** آخرین مرحله‌ی پژوهش در عمل، مرحله‌ی ارزیابی است. معلم پژوهنده نتایج کار خود را طبق شواهد و اسناد معتبر مورد قضاوت و داوری قرار می‌دهد و مؤثر شدن اقدام جدید خود را با عینیت و صداقت گزارش می‌کند. اگر اقدام وی تأثیری در حل مشکل نداشته باشد، بدون هیچ‌گونه تعصب فردی آن را می‌پذیرد و دنبال راه‌حل‌های دیگری می‌گردد.

ویژگی‌ها و خصوصیات معلم پژوهنده

معلم پژوهنده که با انجام پژوهش در عمل و ارائه گزارش آن شناخته می‌شود، ویژگی‌های زیر را داراست:

۱. نسبت به معضلات و مشکلات آموزشی و رفتاری دانش‌آموزان خود حساس است و برای رفع و حل آن‌ها احساس مسئولیت می‌کند.
۲. در مواجهه با مسائل آموزشی و تربیتی، از نوعی بینش علمی برخوردار است.
۳. از کتمان کردن مشکلات آموزشی کلاس درس خود می‌پرهیزد و آن را با تمامی وجود می‌پذیرد.
۴. در حل مسائل آموزشی و پرورشی با دیگران همکاری نزدیک دارد و به کار گروهی و تیمی معتقد است.
۵. می‌کوشد تعصبات شخصی و سلیقه‌های فردی خود را در تفسیر و ارزیابی مسائل آموزشی دخالت ندهد، بلکه آن‌ها را عینی‌تر سازد.
۶. با فنون و روش‌های پژوهش آشناست و آن را در عمل به کار می‌گیرد.

۷. رازدار است و حقوق افراد درگیر در پژوهش را کاملاً رعایت می‌کند.
۸. فرصت نقد از کارهای خویش را به دیگران می‌دهد.
۹. از افکار نو و اندیشه‌های جدید در امر آموزش استقبال می‌کند.
۱۰. دائماً به دنبال تغییر است و از روزمرگی اجتناب می‌کند.
۱۱. در تشخیص مسئله و حل آن، نظام‌دار می‌اندیشد و به تمامی ابعاد آن توجه دارد.
۱۲. مسائل اخلاقی و اعتقادی را در امر پژوهش رعایت می‌کند.

راه‌های توسعه‌ی پژوهش در عمل

از جمله ایده‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت این است که هر مدرسه به یک پژوهشگر، هر معلم به یک محقق آموزشی و هر دانش‌آموز به یک دانشمند کوچک تبدیل شود. برنامه‌های معلم پژوهنده همین ایده را دنبال می‌کند. معلمانی که شخصاً نواقص و مشکلات جریان آموزش و یادگیری را به پژوهش می‌گذرانند، به مراتب بهتر و مؤثرتر از تحقیقات رسمی عمل می‌کنند. چون در برخی موارد، تحقیقات رسمی جوابگوی حل مسائل و مشکلات درون کلاس نیست [مهر محمدی، ۱۳۷۹]. بنابراین، معلمان برای به‌سازی فرایند تدریس خود و یادگیری دانش‌آموزان، نیازمند پرداختن به پژوهش عمل‌نگر هستند [قاسمی پویا، ۱۳۸۱]. حال که پژوهش در عمل، یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر در مقوله‌ی تعلیم و تربیت به حساب می‌آید، چگونه می‌توان آن را توسعه داد و کیفی ساخت؟ برای توسعه و کیفیت‌بخشی به اقدام پژوهی‌ها و پرورش و ارتقای معلمان پژوهنده، باید در سه بُعد آموزشی، انگیزشی و اجرایی اقدام شود که در زیر به هر یک از آن‌ها پرداخته می‌شود:

الف) بُعد آموزشی: شامل کلیه‌ی فعالیت‌ها و اقداماتی است که از قبل طراحی شده تا به یادگیری در زمینه‌ی پژوهش در عمل در معلمان منجر شود که به قرار زیر است:

۱. تهیه و تدوین جزوه یا کتاب به زبان ساده، همراه با مثال در مورد پژوهش در

- عمل و توزیع آن در بین شرکت‌کنندگان در برنامه‌ی معلم پژوهنده.
۲. برگزاری کارگاه آموزشی - حضوری برای معلمان شرکت‌کننده در برنامه‌ی معلم پژوهنده به صورت منطقه‌ای و استانی.
۳. انتخاب پشتیبان پژوهشی در هر منطقه برای راهنمایی معلمان پژوهنده در مراحل پژوهش.
۴. معرفی کتاب و مجله‌های مرتبط با موضوع پژوهش به معلمان پژوهنده، توسط پشتیبان پژوهشی.
۵. برگزاری جلسات توجیهی برای مدیران و معاونان مدرسی که پژوهش در عمل در مدارس آنان جریان دارد؛ به‌منظور آگاهی بیشتر و همکاری با معلم پژوهنده.
- ب) بُعد انگیزشی:** شامل کلیه‌ی اقداماتی است که می‌تواند معلمان را برای انجام پژوهش در عمل برانگیزاند و رفتار آنان را به این جهت سوق دهد. برای ترغیب و تشویق معلمان پژوهنده می‌توان اقدامات و فعالیت‌های زیر را انجام داد:
۱. در نظر گرفتن بودجه‌ی پژوهشی برای انجام پژوهش در عمل و پرداخت حق‌التحقیق به معلمان پژوهنده.
۲. اعطای بُن کتاب به معلمان پژوهنده برای خرید و تهیه‌ی کتاب‌های مورد نیاز با موضوع پژوهش.
۳. تشویق کتبی معلمان پژوهنده در مناطق و نواحی، توسط رؤسای مناطق و نواحی و تشویق کتبی پژوهش‌های برتر توسط مدیران کل آموزش و پرورش استان‌ها.
۴. چاپ اقدام پژوهی‌های انجام یافته در استان در هر سال تحصیلی، با نام و عکس پژوهشگر در یک مجموعه.
۵. امتیازدهی به پژوهش در عمل برای انتخاب معلم نمونه، سازمان‌دهی محل خدمت و ارزش‌یابی از عملکرد در مدرسه.

۶. برگزاری جشنواره‌ی معلمان پژوهنده در هر سال تحصیلی و تجلیل از آنان به صورت استانی.

ج) **بعد اجرایی:** اقدامات و فعالیت‌هایی را در برمی‌گیرد که بیشتر جنبه‌ی سازمانی و اداری دارد. به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. انتخاب پشتیبان پژوهشی و صدور ابلاغ آن در هر منطقه و اعلام برنامه‌ی کار و راهنمایی وی به معلمان پژوهنده.

۲. صدور معرفی‌نامه به معلمان پژوهنده برای استفاده از کتابخانه‌های مراکز آموزش عالی، سایت‌های رایانه‌ای و مراکز مشاوره؛ در صورت لزوم.

۳. صدور ابلاغ برای معلم پژوهنده و ارسال به مدارس برای همکاری مدیر و معاونان با وی.

۴. ارسال نامه به مدیران برای همکاری بیشتر با معلمان پژوهنده و فراهم‌سازی شرایط پژوهش.

۵. در اختیار گذاشتن وسایل و ابزار مورد نیاز برای پژوهش از سوی مدارس و ادارات.

منبع

۱. بازگان، عباس (۱۳۷۲). «اقدام پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت». فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، سال نهم، شماره ۳ و ۴، تهران.
۲. قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۱). «راهنمای عملی پژوهش در عمل». انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، تهران.
۳. گویا، زهرا (۱۳۷۲). «تاریخچه‌ی تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش». فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، سال نهم، شماره ۳ و ۴، تهران.
۴. مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). «جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش و پرورش». انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، تهران.
۵. نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۷۳). «روش‌های تحقیق و چگونگی ارزش‌یابی آن». انتشارات بدر، تهران.

اقدام پژوهی چراها و چگونگی‌ها

مترجمان: احمد شریفان، سیده ربابه ریاضی، شهربانو سرداری
نویسنده: الین ویلسون

اشاره

در این مقاله به معرفی اصول و فرایندهای اقدام پژوهی پرداخته می‌شود. علاوه بر این، به منظور نشان دادن اینکه چگونه می‌توانید اقدام پژوهی خود را انجام دهید، از گزارش‌های پژوهشی منتشر شده‌ی مربوط به پژوهشگران متخصص استفاده می‌شود.

رهنمودها

۱۳۶

- زمان خاصی را به اقدام پژوهی اختصاص دهید.
- در صورت امکان با دوستی منتقد یا به صورت گروهی کار کنید.
- برای صرفه‌جویی در وقت، در جمع‌آوری اطلاعات از حمایت‌های اداری استفاده کنید.
- برای برنامه‌ریزی پژوهش، از مدرسان دانشگاهی یا سایر کارشناسان مشاوره و راهنمایی بگیرید.
- قبل از شروع اقدام پژوهی، پیشینه‌ی پژوهشی مربوط به موضوع را مطالعه کنید.

اقدام پژوهی به چه معناست؟

معلمان اغلب در کلاس درس با مسائلی روبه‌رو می‌شوند و برای رفع آن‌ها فعالانه تلاش می‌کنند. هم‌زمان با تغییراتی که معلم برای حل مسائل کلاس درش در فعالیت‌های آموزشی خود به‌وجود می‌آورد، شواهد مربوط به اثربخش بودن آن را جمع‌آوری می‌کند؛ به این فرایند «اقدام پژوهی» می‌گویند.

به‌دلیل وجود طیف گسترده‌ی روش‌های آموزش، تفسیرهای زیادی درباره‌ی اقدام‌پژوهی ارائه شده است. با وجود این، در همه‌ی این تفسیرها از اقدام‌پژوهی، مفهومی مشترک دیده می‌شود و آن تغییر فعالیت‌های آموزشی به‌منظور حل مشکل موجود به‌وسیله‌ی معلم پژوهشگر است.

ویژگی مهم دیگر اقدام‌پژوهی این است که به‌وسیله‌ی کادر مؤسسه‌ی آموزشی انجام می‌شود نه افرادی خارج از مؤسسه که معمولاً به مطالعه‌ی فعالیت‌های معلمان و دانش‌آموزان در کلاس درس می‌پردازند.

اقدام‌پژوهی مدرسه‌محور مربوط به جست‌وجو و مطالعه درباره‌ی اعمال و موقعیت اجتماعی انسان است که معلمان آن‌ها را تجربه می‌کنند. معمولاً انگیزه‌ی پژوهش براساس موقعیتی که از برخی جهات غیرقابل قبول بوده است، ایجاد می‌شود و ضرورت دارد که تغییری در آن صورت گیرد یا پاسخی عملی برای آن ارائه شود. بنابراین، اقدام‌پژوهی با مشکلاتی که معلمان در ضمن فعالیت‌های آموزشی روزانه‌ی خود در محیط آموزشی تجربه می‌کنند، شکل می‌گیرد؛ به همین دلیل در مقایسه با سایر روش‌های پژوهش، روشی انعطاف‌پذیر است.

نحوه‌ی اجرای اقدام‌پژوهی در کلاس درس

در اصل، هنگامی که معلم اجرای اقدام‌پژوهی را در کلاس درس به‌عهده می‌گیرد، رویکرد جدیدی را مورد آزمایش قرار می‌دهد، رویدادهای اتفاق افتاده در کلاس

درس را مطالعه می‌کند، یافته‌هایش را با دیگران در میان می‌گذارد، نظر کارشناسان را مورد بررسی و مطالعه قرار می‌دهد و سپس در پرتو یافته‌های پژوهش، مسئله‌ی پژوهش را بررسی و بازنگری، و فرایند پژوهش را تکرار می‌کند.

طراحی اقدام پژوهی

معلم باید برای به‌کارگیری طرح آزمایشی‌اش، تمرکز خود را بر تدوین سؤال قابل تحقیق محدود کند. این سؤال تحقیق عبارت است از: «آیا در صورتی که به دانش‌آموزانم روش ساده‌ی تجزیه و تحلیل موضوعات پیچیده را یاد بدهم، آن‌ها می‌توانند استدلال بهتری را ارائه کنند؟» مرحله‌ی بعد نه‌تنها شامل برنامه‌ریزی برای این است که چگونه او فعالیتش را جهت کمک به دانش‌آموزانش برای تجزیه و تحلیل موضوعات پیچیده تغییر دهد، بلکه روش جمع‌آوری شواهد معتبر به‌منظور پایش تأثیر روش جدید و تجزیه و تحلیل اطلاعات را نیز دربر می‌گیرد.

اقدام و مشاهده‌ی مداخله

معلم سؤال پژوهش خود را به دو قسمت تقسیم می‌کند. ابتدا به دنبال شواهد توانایی دانش‌آموزان برای تجزیه و تحلیل موضوع می‌گردد و سپس به جست‌وجوی نحوه‌ی شکل‌گیری استدلالات دانش‌آموزان می‌پردازد. جمع‌آوری داده‌ها شامل ضبط گفت‌وگوی دانش‌آموزان در گروه، یادداشت‌های مربوط به مشاهده‌ی نحوه‌ی تدریس به‌وسیله‌ی همکاران، پیگیری مداخله و استفاده از کاوش تشخیصی برای پی بردن به نظر دانش‌آموزان درباره‌ی مفاهیم و روش تدریس می‌شود. همچنین معلم نوشته‌های دانش‌آموزان را تجزیه و تحلیل، و با گروهی از آنان مصاحبه می‌کند.

سؤال پژوهش:
 آیا دانش آموزان زمانی که
 روش ساده‌ی تجزیه و تحلیل موضوع
 را به آنان یاد بدهم، می‌توانند
 استدلال بهتری ارائه کنند؟

بازخورد:
 تجزیه و تحلیل شواهد: آیا مشکل
 حل شده است؟ در صورت حل نشدن
 مسئله، برای مرحله‌ی بعدی تصمیم‌گیری کنید.
 آیا سؤال جدیدی ایجاد شده است؟



طرح:
 الف) نحوه‌ی آموزش تجزیه و تحلیل
 موضوعات پیچیده به دانش‌آموزان
 ب) نحوه‌ی جمع‌آوری داده‌ها به منظور
 کنترل اثربخش آموزش
 ج) نحوه‌ی تجزیه و تحلیل داده‌ها

عمل و مشاهده:
 اجرای روش آموزشی جدید و
 فرایند جمع‌آوری داده‌ها

بازنگری طرح:
 اصلاح برنامه به‌منظور پاسخ دادن
 به سؤال جدید که از چرخه‌ی اول
 ناشی شده است.

اندیشه و برنامه‌ریزی مجدد

بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها و اندیشه دوباره‌ی نتایج ناشی از مداخله‌ی به‌عمل آمده، معلم روش تدریس خود را تعدیل می‌کند و مجدداً به مداخله و جمع‌آوری داده‌ها به همان روش قبلی (مرحله‌ی اول چرخه‌ی اقدام‌پژوهی) می‌پردازد.

برای وارد شدن به چرخه‌ی دوم اقدام‌پژوهی، لازم است اقدام‌پژوهی در مرحله‌ی دوم در قالب مجموعه‌ی جدیدی از سؤال‌ها مجدداً برنامه‌ریزی شود. این عمل می‌تواند اجرای اقدام‌پژوهی را در مرحله‌ی دوم امکان‌پذیر کند.

رفتن فراتر از بازخورد در عمل

هدف معلم این است که بیشتر ببیند و درک خود را از عملی که انجام داده است، عمیق تر کند. معلم کلاسش را از طریق مشاهده‌ی دقیق و تأمل بر داده‌های ناشی از اقدام به عمل آمده، آگاهانه مورد بررسی و مطالعه قرار می‌دهد. این مداخله (اقدام) رویدادهای بی‌مورد یا تغییرات نامیشتی را شامل نمی‌شود.

شکل دیگر اقدام‌پژوهی با تغییرات اجتماعی از طریق تلاش پژوهشی ارتباط دارد. چنین شرایطی ممکن است ایجاد کند که معلم یا سایر پژوهشگران تغییرات مخاطره‌آمیز بزرگی را از طریق تعهد عمیق به تساوی، بهزیستی انسان، فهم عمیق‌تر و توجه به دیگران ایجاد کنند. در این شرایط، اقدام‌پژوهان کلاس محور به علاقه‌ی شخصی قوی مرتبط با هدف اقدام‌پژوهی و توانایی کار در زمینه‌ی تحقیق نیاز دارند. بنابراین، اقدام‌پژوهی شامل تغییرات اجتماعی به معنای انجام دادن مخاطرات محاسبه شده و داوری‌های عملی محتاطانه درباره‌ی نحوه‌ی عمل به‌طور خاص (غالباً منحصر به فرد) در موقعیت‌های کلاسی است. برای سایر اقدام‌پژوهان، هدف اولیه، تولید دانش و چارچوب‌های نظری است که کارورزان می‌توانند برای بهبود فعالیت‌های خود در زمینه‌ی درسی یا مورد علاقه‌شان طراحی کنند.

بنابراین، به خاطر این اهداف گسترده اقدام‌پژوهی کوشش می‌کند خود را روش مهمی از پژوهش علمی نشان دهد. پرسش‌های زیادی هستند که باید به آن‌ها پاسخ داده شود؛ از جمله: آیا اقدام‌پژوهان در هنگام تحقیق و اندیشه درباره‌ی کارشان، بنیان‌های نظری را ایجاد می‌کنند و اگر جواب مثبت است، چگونه؟ آیا اقدام‌پژوهان دانش جدیدی را در نتیجه‌ی تحقیقاتشان ایجاد می‌کنند؟ اگر جواب مثبت است، چه نوع دانشی؟ آیا این دانش می‌تواند اعتبار داشته باشد؟ این سؤال‌ها در این بخش مورد بررسی قرار می‌گیرند.

یاد بگیریم چگونه می‌توانیم اقدام پژوهی را از طریق خواندن نوشته‌های

کارشناسان انجام دهیم

اقدام پژوهی فرایندی متفکرانه و در عین حال مسئولیتی اصولی و سنجیده است و معمولاً به شواهدی نیاز دارد که از یافته‌های پژوهش حمایت کنند. طبیعت این شواهد این است که پژوهشگران آموزشی حرفه‌ای مشتاقانه آن‌ها را مورد بحث قرار می‌دهند. در حقیقت، همچون همه‌ی انواع جست‌وجو، اقدام پژوهی ارزشمند است؛ اگرچه، بسیار سخت است که معلمان درستی افکار دریافتی از اصلاحات یا راه‌حل‌ها را بر حسب اینکه چه کسی در نهایت از به‌عهده گرفتن کارها سود خواهد برد، مورد بررسی قرار دهند.

اقدام پژوهی راهی برای بالندگی

دکتر صفری ملکی

هیچ معلمی از پیدا شدن گره، مشکل و مسئله در کارش خشنود نمی‌شود، اما چه کنیم که حرفه‌ی ما در مسیری صاف و هموار پیش نمی‌رود و زندگی حرفه‌ای ما هر روز با چالش و مسئله‌ای جدید گره خورده است و ما به‌عنوان معلمان حرفه‌ای باید با تأمل بر مسئله، آن مشکل را حل و گره پیش آمده را بازکنیم. «اقدام پژوهی» فرایندی است که در آن معلمان پس از برخورد با مشکل در صدد حل آن برمی‌آیند. آنان ابتدا، ابعاد مسئله را به دقت بررسی می‌کنند و با جمع‌آوری اطلاعات از منابع گوناگون و ابداع راه‌حل‌های متعدد، مناسب‌ترین راه‌حل را انتخاب و اجرا می‌کنند. معلم پژوهشگر در طول مدت اجرا، به خوبی اوضاع را زیر نظر می‌گیرد و تغییرات را رصد می‌کند: «آیا مشکل در حال رفع و بهبود است؟» او نتایج اقدامش را هوشیارانه تعقیب می‌کند و شواهدی دال بر رفع یا بهبود مشکل جمع‌آوری و در نهایت، با تمرکز همه جانبه مشکل را حل می‌کند.

معلم با سپری کردن فرایند اقدام پژوهی، نه تنها مشکل دنیای عملش را حل می‌کند، بلکه با تکرار این فرایندها در طول زندگی حرفه‌ای خود، کم‌کم حس

خودکارآمدی، بالندگی، رشد و توسعه‌ی حرفه‌ای پیدا می‌کند. علاوه بر آن، احاطه و تسلط بر دنیای عمل، معناسازی، تقویت خود یادگیری، پرورش خلاقیت، پرورش تفکر انتقادی، احساس مالکیت شخصی در یادگیری، پیوند دنیای عمل و نظر و... از سودمندی‌های فراوان اقدام‌پژوهی است. گزارش زیر اقدام‌پژوهی یک معلم است که گزارش پژوهش خود را به صورت یک فیلم کوتاه و ساده‌ی ۵ دقیقه‌ای روی اینترنت قرار داده است تا تمام معلمان دنیا از آن استفاده کنند. ما این فیلم را ترجمه و گزارش تصویری این معلم را به شکل مکتوب درآورده‌ایم. شما می‌توانید فیلم این پژوهش را از طریق نشانی اینترنتی زیر مشاهده فرمایید: www.eb.roshdmag.ir

سلام من جانا مارگوسن هستم. این ویدیو مطالعه‌ی اقدام‌پژوهی مرا برای یک دوره‌ی آموزشی توصیف می‌کند. روزها بود به مشکلی که در سر کار داشتم فکر می‌کردم و مرتب روی آن تمرکز داشتم. من در برنامه‌ای به اسم «تفکر گروهی»، در یک کلاس پایه‌های اول و دوم، مدیر برنامه بودم. هر روز در طول زمانی که فعالیت‌های کلاسی را در مدرسه انجام می‌دادیم به دانش‌آموزانم مداد می‌دادم و متأسفانه بعد از یک هفته تمام مدادهای من ناپدید می‌شد. دوباره در هفته‌ی بعد جامدادی را پر از مداد می‌کردم، ولی باز هم در آخر هفته تنها چند مداد شکسته و از کار افتاده داشتیم.

۱۳۳

از آنجا که این روش صادقانه‌ی من جواب نداد، از آن به بعد اسم دانش‌آموزانی را که مداد قرض می‌گرفتند یادداشت می‌کردم و زمانی که مداد را برمی‌گرداندند، جلوی اسم آن‌ها علامت می‌زدم. این روش جواب نداد و من باید هر روز برای پیدا کردن مدادها دنبال دانش‌آموزان می‌گشتم. علاوه بر این، این کار خیلی وقت‌گیر بود، چون نمی‌توانستم همه‌ی اسم‌ها را علامت بزنم، مگر اینکه کسی به من کمک می‌کرد و چون بچه‌ها خیلی کوچک بودند، هنوز با برخی مهارت‌ها برای برگرداندن

وسایل آشنا نبودند. این تحقیق باعث شد مشکلم را به درستی مطالعه کنم و سازوکار مدیریتی جدیدی را برای حل مسئله‌ی قرض دادن مداد در کلاس ایجاد کنم. بعد از جست‌وجوی راهکار در اینترنت درباره‌ی مشکل برگرداندن مداد، راه‌حل را پیدا کردم: اگر من از دانش‌آموزان بخواهم در ازای مداد چیزی را که برای آن‌ها ارزشمند است در زمان قرض گرفتن مداد به من بدهند و آن شیء را زمانی که می‌خواهند مداد را پس بدهند پس بگیرند، آیا کمک می‌کند تعداد مدادهایی که در پایان کار برگردانده می‌شوند، بیشتر شوند؟ برای جمع‌آوری داده‌های پایه‌ای خود، ۳۲ مداد جدید خریدم و با ماژیک رنگ ثابت، علامت TT را روی آن‌ها نوشتم، که مخفف تفکر گروهی (think together) بود. در طول نه روز، این مدادها را بر اساس سازوکار صادقانه‌ی قبلی به دانش‌آموزان قرض می‌دادم. هر روز جعبه‌ی مداد را روی میز می‌گذاشتم. بچه‌ها آزادانه مدادها را برمی‌داشتند و در انتهای روز، در صورتی که تمایل داشتند، آن‌ها را برمی‌گرداندند. سپس سازوکار معاوضه را ابداع کردم. من روز قبل از اجرای این روش، برای بچه‌ها درباره‌ی معاوضه توضیح دادم تا جای سؤال باقی نماند. به آن‌ها گفتم، روز بعد که به کلاس می‌آیند، باید اشیایی را به من بدهند تا در ازای آن به آن‌ها مداد بدهم. روز بعد، من دوباره ۳۲ مداد داشتم که روی آن‌ها TT نوشتم. جعبه‌ی مداد را روی میز گذاشتم و یک دانش‌آموز را به‌عنوان مبصر مسئول کردم تا در ازای تحویل گرفتن چیزی، به دانش‌آموزان مداد بدهد. او موقع برگشت مداد اشیا را به دانش‌آموزان پس می‌داد. در طول نه روز از این روش استفاده کردم.

نتیجه‌گیری

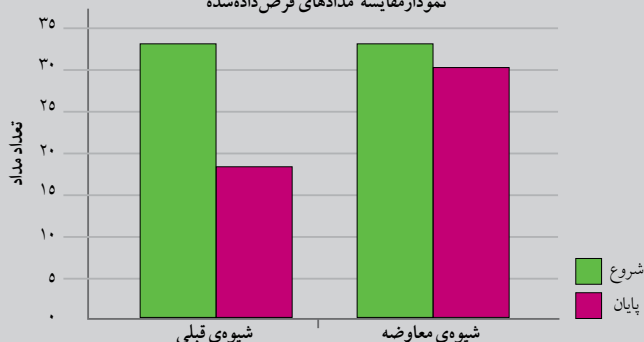
از این تحقیق نتیجه می‌گیرم، دانش‌آموزان عامل اصلی در مدیریت کلاس هستند که شما اعمال می‌کنید. قبل از این، دانش‌آموزان انگیزه‌ای برای برگرداندن مداد نداشتند،

چون هیچ عواقبی در انتظارشان نبود، روش معاوضه‌ی جدید به دانش‌آموزان من این امکان را داد تا در مقابل مدادی که قرض می‌گیرند، حس مسئولیت‌پذیری پیدا کنند، زیرا می‌خواستند آنچه را که نزد من امانت گذاشته بودند دریافت کنند. من از این روش در کلاس همچنان استفاده کردم و این روش نه تنها تأثیرگذار، بلکه کارآمد نیز بود. نماینده‌ی کلاس من (مبصر) در جمع‌آوری مدادها کمک و از وسایل بچه‌ها نگهداری می‌کند. این روش به لحاظ زمانی مقرون‌به‌صرفه و کم‌زحمت است. دیگر به دنبال مدادها نیستم و هر بار تعداد برگشتی‌های آن‌ها بیشتر می‌شود.

نتایج

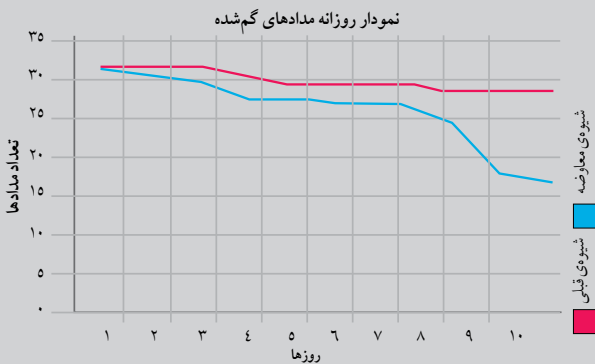
سازوکار معاوضه پنج بار بیشتر از سازوکار قبلی مؤثر بود. در طول نه روز اول، تعداد مدادهای من از ۳۲ به ۱۷ رسید و زمانی که روش معاوضه را به کار بردم، تعداد مدادها از ۳۲ به ۲۹ رسید. همان‌طور که نمودارها نشان می‌دهند در روش جدید معاوضه، من کمتر از پنج مداد از دست دادم. سبز نشان‌دهنده‌ی مدادهایی است که در هر دو روش به دانش‌آموزان قرض دادم. نمودار بنفش نشان‌دهنده‌ی مدادهایی است که در انتهای هر روز از دانش‌آموزان دریافت می‌کردم.

نمودارمقایسه مدادهای قرض‌داده‌شده



در طول زمان، با برقراری راهکار جدید، من به تدریج مدادهای کمتری از دست می‌دادم. نمودار زیر میزان روزانه‌ی کمبود مدادها را نشان می‌دهد. خط قرمز نشان‌دهنده‌ی تعداد مدادهای برگشتی در سازوکار صادقانه و خط آبی نشان‌دهنده‌ی تعداد مدادهای برگشتی در روش معاوضه در هر روز است. هر دو روش با تعداد مشابهی شروع شدند و در نیمه‌ی این دوره، در روش معاوضه، من تنها ۲ مداد از دست دادم. در آخر هم در روش صادقانه من ۱۵ مداد در ۹ روز و در سیستم معاوضه تنها سه مداد از دست دادم. باید اقرار کنم، نتایج برای من خیلی شگفت‌آور بود. همکاران من نیز چنین مشکلی در مورد از دست دادن مدادهای‌شان داشتند و هیچ کدام شیوه‌ی مؤثری برای قرض دادن مداد به دانش‌آموزانشان پیدا نکرده بودند. من انتظار نداشتم این روش به این اندازه مؤثر باشد.

علاوه بر این، از آنجا که دانش‌آموزان دوست نداشتند اشیای خود را گم کنند، کم کم بعضی از آن‌ها به جای قرض کردن مداد و ترس از دست دادن اشیا خود، مدادهای خود را به مدرسه می‌آوردند.



اقدام پژوهی حرفه‌ای در مدارس ایران، در برخی موارد، مسیر و هدف اصلی خود را گم کرده است. آنان موضوعاتی جشنواره‌پسند انتخاب و در قالبی که به ایشان دستور می‌شود، صفحاتی را پر و به دبیرخانه‌ها می‌فرستند. از سوی دیگر، برخی مسئولان در مناطق نیز به این روند نمایشی و جشنواره‌ای شدن اقدام پژوهی دامن می‌زنند.

فرهنگ آموزش و پژوهش تفاوت‌های اقدام پژوهی و درس پژوهی

دکتر ابوالفضل بختیاری

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش

فرهنگ آموزش و پژوهش بیش از پیش مورد توجه صاحب نظران، پژوهشگران آموزشی و اندیشمندان عرصه‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی است. ادعا می‌شود، هرگونه تغییر و تحولی در فرهنگ مدرسه و کلاس باید به معلم و «معلمی» متوجه و متمرکز باشد. کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلم و معلمی بستگی دارد و اگر به تغییر و تحول فرهنگ معلمی می‌اندیشیم، باید تدریس و «معلمی» معلم را اصلاح و بهبود ببخشیم. این نکته منوط به آموزش‌گری و پژوهش‌گری خوب معلم است. معلمی که خوب تحقیق کند، خوب یاد می‌گیرد و خوب یاد می‌دهد. «معلم یادگیرنده» «دانش آموز یادگیرنده» تربیت می‌کند و «معلم پژوهنده» «دانش آموز پژوهنده» پرورش می‌دهد.

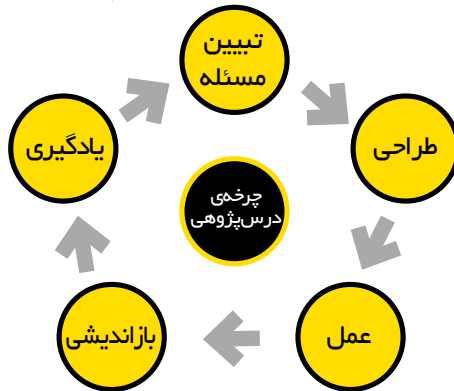
روش‌های آموزش و پژوهش هم از آسمان (برج عاج) نظر و نظریه (تئوری) به میدان عمل (زمین) و اقدام نزول کرده‌اند و هرگونه نظریه وقتی ارزشمند است که در میدان عمل و اقدام به کار آید و به تعبیر نگارنده، در «کف کلاس درس» یاری‌گر

معلم در معلمی و تدریس باشد. اقدام پژوهی و تدریس پژوهی (تدریس کاوی) دو روش و ایده‌اند که می‌توانند در کلاس و مدرسه، در فرایند بهبود و بهسازی آموزش و یادگیری به معلم کمک کنند. در این نوشتار نیم‌نگاهی به اقدام پژوهی و درس پژوهی خواهیم کرد و سپس به شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها می‌پردازیم.

نیم‌نگاهی به اقدام پژوهی و درس پژوهی

اقدام پژوهی و درس پژوهی می‌تواند در شناسایی و بهبودی مسائل (مشکلات) آموزشی مدرسه و کلاس درس به کلیه کارگزاران آموزشی کمک کند. اگرچه هر دو با اهداف و شرایط متفاوتی پژوهش معلم و معلمی را رقم می‌زنند، ولی هدف اقدام پژوهی بهبود و بهسازی فرایند آموزش و یادگیری است. اقدام پژوهی (پژوهش در عمل) هدفش توصیف شرایط یا پدیده‌های مربوط به نظام آموزشی است. با استفاده از اقدام پژوهی می‌توان موقعیت‌های نامعین ملموس مربوط به اقدام‌ها و عملیات آموزشی را مشخص کرد و در بهبود آن‌ها کوشید (بازرگان، ۱۳۹۵: ۸۴). در واقع، بهبود و بهسازی فرایند آموزش و یادگیری یکی از اهداف اقدام پژوهی است، ولی درس پژوهی به «درس» (lesson) و بازاندیشی عمل در کف کلاس درس توجه و تأکید دارد. به نظر می‌رسد، هر کسی که در نظام آموزشی دست‌اندرکار است، می‌تواند «اقدام پژوه» باشد، ولی درس پژوهی فقط توسط معلم شدنی است. برای مثال، مدیر، معاون، مربی پرورشی، مدیران حوزه ستادی، مدیران میانی، مدیران اجرایی و سرایدار (خدمتگذار) می‌توانند به شناسایی و حل مسائل (مشکلات) مبتلابه خود پردازند، ولی درس پژوهی را فقط معلم می‌تواند انجام بدهد. بنابراین، هر یک از افرادی که در نظام آموزشی دست‌اندرکار فعالیت‌های آموزشی (پرورشی) هستند و به‌ویژه با فرایند آموزش و یادگیری سروکار دارند، می‌توانند برای شناخت مسائل (مشکلات) مبتلا به آموزشی (پرورشی) و پی بردن به راه‌های کاهش این

مسائل (مشکلات) اقدام پژوهی را به طور انفرادی و گروهی به کار برند. برخی ها از اقدام پژوهی به عنوان «پژوهش مشارکتی معلمان» نام برده اند و آن را «معلم پژوهنده» نامیده اند. در این خصوص می توان گفت، اگر به اقدام پژوهی و درس پژوهی از این منظر نگاه کنیم، درس پژوهی هم مشارکت فعال معلمان را می طلبد و شباهت این دو از این جنبه بسیار زیاد است. سرکار آرانی (۱۳۷۸) اولین بار عنوان مطالعه‌ی درس (درس پژوهی) به «پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس» را به عنوان یک ایده برای بهسازی آموزش و غنی سازی یادگیری معرفی کرده است و درباره‌ی چستی درس پژوهی این گونه آورده است: درس پژوهی (مطالعه‌ی درس) الگوی عملی بازبینی مداوم الگوهای ذهنی و بازاندیشی مشارکتی عمل کارگزاران آموزشی و الگویی مؤثر برای بهبود مستمر آموزش در مدرسه است (سرکار آرانی، ۱۳۹۳: ۳۳). این الگو به مثابه روش نوین پژوهش در عمل (اقدام پژوهی) و هسته‌های کوچک تحول در آموزش، در گسترش پژوهش و تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه (و کلاس) به معلمان کمک می کند. به علاوه، بر فرایند یادگیری گروهی و بهسازی مستمر (تدوین برنامه، اجرا، بازبینی، یادگیری و ترویج یافته‌ها) مبتنی است و فرصتی برای سهم شدن کارگزاران آموزشی (به ویژه معلمان) در تجربه‌های یکدیگر فراهم می آورد.



الگوی تدریس پژوهی (درس پژوهی) برگرفته از سرکار آرانی، ۱۳۹۴

شباهت‌های درس پژوهی و اقدام پژوهی

۱. کمک به توسعه و پرورش حرفه‌ای
۲. مشارکتی بودن
۳. گروهی (تیمی) بودن (تأکید بر کار جمعی)
۴. چرخه‌ای (گردشی) بودن
۵. شروع با معلم
۶. پژوهشی بودن که با سؤال و مسئله شروع می‌شوند.
۷. کمک کردن به ترویج و گسترش علم
۸. کنار هم نگه داشتن معلم تازه‌کار و باسابقه برای هم‌آموزی و از دگرآموزی
۹. نیازمندی به نقادی فعال و متفکرانه (تفکر انتقادی)
۱۰. مهم بودن زمان و نتیجه
۱۱. متمرکز بودن بر مسائل واقعی مدرسه و کلاس
۱۲. کاربرد یافته‌ها و نتایج آن‌ها در عمل

تفاوت‌های درس پژوهی و اقدام پژوهی

درس پژوهی

۱. نقطه‌ی عزیمت عمل است.
۲. هدف آن پرورش حرفه‌ای معلم است.
۳. ماهیت آن بازاندیشی (تفکر) است.
۴. به بهسازی کلاس درس می‌اندیشد.
۵. فقط در کلاس و مدرسه قابل اجراست.
۶. بیشتر ارگانیک و کمتر سیستماتیک است.
۷. خیلی جزئی و محدود است.

۸. گروهی (تیمی) است.
۹. طرح درس و راهنمایی عمل خاصی است.
۱۰. بر غنی‌سازی فرایند آموزش و یادگیری تأکید می‌کند.
۱۱. به برنامه‌ی درسی توجه می‌کند.
۱۲. مبتنی بر برنامه‌ی درسی است.
۱۳. هدف اساسی آن یادگیری معلم است.

اقدام پژوهی

۱. عزیمت تئوری و عمل است.
۲. هدف از آن انجام پژوهش در حین عمل است.
۳. ماهیت آن تفسیر داده‌هاست.
۴. به بهسازی فرایند آموزش و نتیجه‌ی بهتر می‌انجامد.
۵. در همه‌جا و هر سازمانی قابل اجراست.
۶. بیشتر سیستماتیک است.
۷. گسترده است.
۸. فردی هم اجرا می‌شود.
۹. راهنمای عمل خاصی ندارد.
۱۰. در آن شناخت مسئله و بهسازی عمل در مدرسه و سازمان‌ها مورد توجه است.
۱۱. در آن شناخت مسئله و کاربرد یافته در محل کار مورد توجه است.
۱۲. به برنامه‌ی درسی کاری ندارد.
۱۳. هدف عمده‌ی آن شناسایی و حل کاربرد آن در عمل است.

نتیجه‌گیری

درس پژوهی و اقدام پژوهی دو ایده و روش برای بهسازی و بهبود آموزش و یادگیری در مدرسه و کلاس درس هستند که اگرچه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی دارند، ولی هر دو یاری‌گر معلم در معلمی و رویکردی برای تغییر و تحول در مدرسه و کلاس درس محسوب می‌شوند.

اصل و منابع این مقاله را می‌توانید در سایت eb.roshdmag.ir پیدا کنید.

شتاب فزاینده تغییر و تحول های دنیای کنونی تأثیر عمده‌ای بر ابعاد مختلف جوامع امروزی گذاشته است و بسیاری از نظام‌های اجتماعی مجبور به همراهی با این تغییرات شده‌اند یکی از این نظام‌ها، که نقش مؤثری در سرنوشت افراد و جوامع دارد، آموزش‌وپرورش است که برای همراهی با این تغییرات باید خود را پالایش کند تا از کارایی و کارآمدی لازم برخوردار شود. در این راستا یکی از روش‌هایی که از دل مدرسه و کلاس درس در نظام آموزشی پدید آمده است درس‌پژوهی می‌باشد. پژوهش و اجرای درس‌پژوهی در مدرسه زمینه‌ساز به‌سازی عمل کارگزاران آموزشی است که بر چرخه پژوهش، یادگیری گروهی، کیفی و مشارکتی آن‌ها شامل تبیین مسئله، طراحی، بازاندیشی عمل و بازبینی یافته‌ها استوار است. پژوهش و درس‌پژوهی فعالیتی با حضور گروهی از معلمان، مدیران و معاونان مدرسه است که طی آن در جلساتی درخصوص چالش‌های شغلی، پیشرفت‌های حرفه‌ای، آموزش یک درس مشخص، هم‌اندیشی درباره طرح درس و یا روش تدریس تبادل نظر می‌شود تا همگی به تفاهم یا چاره‌اندیشی درباره مسئله مطرح شده دست یابند. اجرای پژوهش و درس‌پژوهی در مدرسه مزایای فراوانی دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به بهبود فرایند یاددهی - یادگیری و تولید علم تدریس اشاره کرد.

