

سال تحصیلی

۱۳۹۴-۱۳۹۵

نیم سال اول



معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی

مدیریت کارورزی و مدارس وابسته

\*\*\*\*\*

راهنمای عملی برنامه کارورزی ۳

بخش کلیات: نشانی شناختی

نسخه آزمایشی:

(در حال تولید)

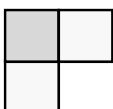
مجموعه درسنامه‌های آموزشی کارورزی ۳

سری: K3M194V1

نگارش:

غلامحسین حسین‌زاده یوسفی

آبان‌ماه، ۱۳۹۴



نشانی: تهران، شهرک قدس، بلوار شهید فرحزادی، خیابان تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

تلفن: ۸۷۷۵۱۲۰۰ - نمایر: ۸۸۶۹۸۸۶۴ - کدپستی: ۱۹۳۹۶۱۴۴۶۴ - www.cfu.ac.ir







## مقدمه

مأموریت اصلی دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلمانی توانمند و شایسته است که دانش، نگرش و مهارت‌های لازم را برای حفظ و ارتقاء سطح آموزش رسمی جامعه داشته باشند. برای رسیدن به این هدف، طراحی و اجرای برنامه «کارورزی»، با رویکرد تربیت معلم فکور نقش اساسی و مهمی دارد، زیرا تقریباً بخش قابل توجهی از برنامه عملی آموزش تربیت معلم به کارورزی اختصاص دارد. بنابراین، اجرای صحیح برنامه کارورزی در مدارس مجری نقش مهمی در توسعه مهارت‌های معلمی دارد. لذا اگر استادان و معلمان راهنمای کارورزی به منطق و سرفصل برنامه‌های مصوب کارورزی آگاهی پیدا کنند، می‌توانند آن‌ها را به طور مؤثر به کار برند.

عوامل متعددی نظیر: رونمایی از سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی و تغییرات بنیادی در محتوای برنامه درسی و کتاب‌های درسی و تغییرات در برنامه درسی تربیت معلم و تغییرات در محتوا و روش‌های تربیت معلم و... بر روی موفقیت یا عدم موفقیت این برنامه اثر گذارند.

استادان راهنما و معلمان راهنما نیز دارای ویژگی‌های شخصیتی متفاوتی بوده و بر اثر کسب تجارب در طول زمان تغییر می‌کنند. علاوه بر این، توسعه دانش در رشته‌های مختلف دروس عمومی، تخصصی و میان رشته‌ای مثل برنامه‌ریزی درسی، و... بر روی محتوایی که اساتید تربیت معلم بر اساس آن کار می‌کنند و نیز بر تجارب معلمی آن‌ها اثر می‌گذارد.

ضمن این‌که فرهنگ معلمی در جوامع و فرهنگ‌های مختلف فرق می‌کند. بنابراین، شیوه یاددهی اساتید تحت تأثیر سایر الگوها و رفتارهای اجتماعی و فرهنگی نیز قرار می‌گیرد. از طرفی، اجرای برنامه کارورزی در محیط‌های واقعی آموزشی (مدارس) صورت می‌گیرد. ضمن این‌که وجود دانش‌آموز واقعی در کلاس‌های کارورزی، فرآیند آموزش عملی در چنین شرایطی پیچیده‌تر می‌کند، زیرا هم استاد راهنما و هم دانشجویان باید مراقب باشند که موجبات ناراحتی یا نارضایتی معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان را فراهم نسازند.

به طور کلی اجرای برنامه کارورزی باید بر روی عقاید، ارزش‌ها و رفتارهای یاددهنده و یادگیرنده در سیستم آموزشی تمرکز داشته باشد. ولی تاکنون این تمرکز در برنامه‌های کارورزی کمتر وجود داشته است و طی سالیان دراز، تأکید بیش از حد نظام آموزشی تربیت معلم در استفاده از الگوی استاد-شاگردی و انتقال تجربه مستقیم از «معلم با تجربه» به «دانشجو معلم بی‌تجربه» برای مشاهده و شناخت پدیده‌های آموزشی و تربیتی درون مدارس و کلاس‌های درس و به ویژه امکان عملی برای تلفیق دانش نظری با تجربه در موقعیت واقعی کافی نبوده است، چرا که به باور طراحان برنامه جدید کارورزی، تلفیق دانش نظری و دانش عملی در محیط‌های واقعی آموزشی و شناخت زیر و بم معلمی از طریق چهارچوب مفهومی جدیدی «تأمل قبل، حین و بعد از عمل فکورانه» امکان‌پذیر است.

با این وجود رویکرد تربیت معلم فکور، می‌تواند در سازمان‌دهی محیط آموزش، چگونگی ارتباط معلمان با دانش‌آموزان و چگونگی یاددهی و یادگیری محتوا مورد استفاده قرار گیرد. علاوه بر این، تمرکز بر روی این موضوع می‌تواند کاربردهای زیادی داشته باشد، از جمله:

🌈 آگاهی در مورد سبک‌های تجربی یادگیری و اصلاح هوشیارانه آن،

🌈 درک و شناخت مفهوم معلمی در عمل،

🌈 توسعه برنامه آموزشی و ارتقای کیفیت آموزشی تربیت معلم،

🌈 توسعه کاربرد تئوری‌های یاددهی و یادگیری در عمل

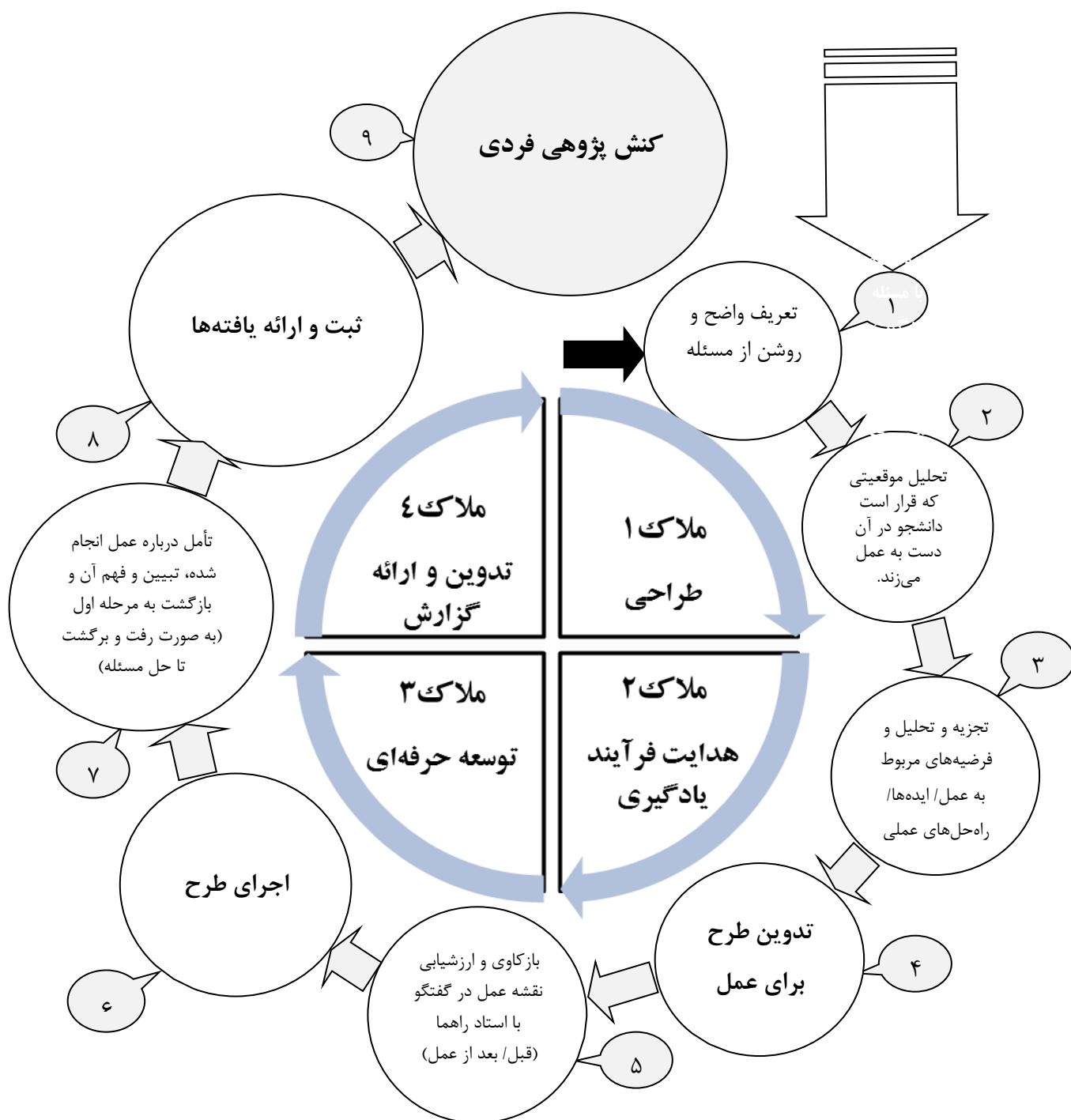
🌈 پاسخ‌گویی به سؤالات مربوط به کیفیت آموزش معلمی و عوامل تأثیرگذار بر آن با تأمل قبل، حین و بعد از

عمل آموزشی

و مهم‌تر از همه، با کشف و درک تجارب یاددهی- یادگیری در عمل، می‌توان بر اساس واقعیات درون مراکز آموزشی کار کرد و تکیه صرف بر آموزش نظری تربیت معلم را کاهش داد.

غلامحسین حسین زاده یوسفی

مهرماه ۱۳۹۴



### شمای کلی چرخه عمل سرفصل برنامه کارورزی ۳

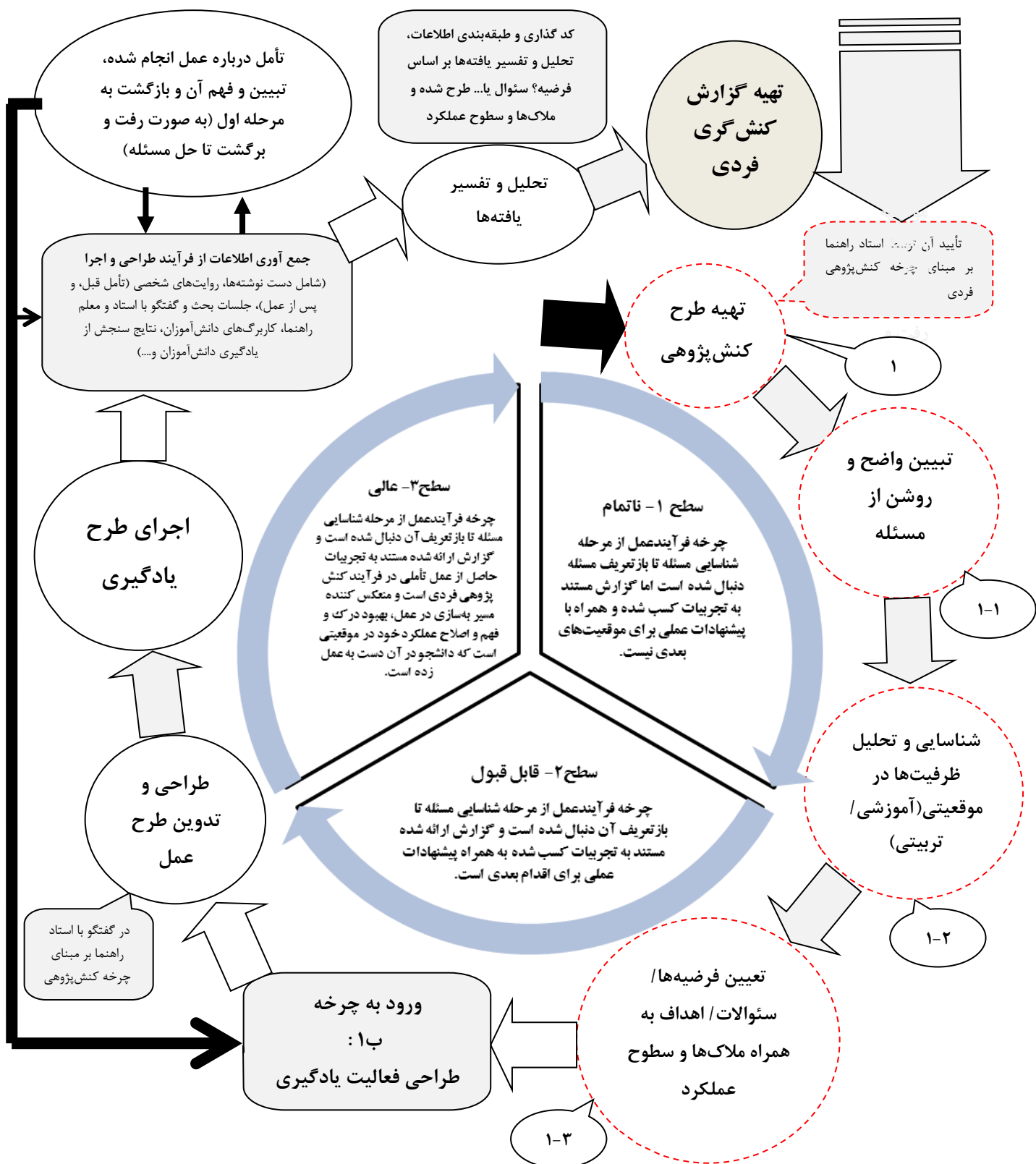
نام درس: کارورزی ۳	
<p><b>اهداف / پیامدهای یادگیری:</b> در پایان این واحد یادگیری دانشجو قادر خواهد بود:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>با تحلیل محتوای برنامه درسی / کتاب درسی مفاهیم و مهارت‌های اساسی را شناسایی و طرح یادگیری را طراحی، اجرا و ارزیابی نموده، و تأثیرات آن بر نتایج توانایی دانش‌آموزان در انتقال آموخته‌ها به موقعیت جدید را مورد ارزیابی قرار دهد.</li> <li>نتایج تجربیات خود از فرآیند طراحی، اجرا و ارزیابی و بازبینی و بازاندیشی را با تکیه بر عقلانیت عملی در قالب کنش پژوهی فردی گزارش کند.</li> </ul>	<p><b>مشخصات درس</b></p> <p>نوع درس: کارورزی</p> <p>تعداد واحد: ۲</p> <p>زمان درس: ۱۲۸ ساعت</p> <p>پیش‌نیاز:</p> <p>کارورزی ۲ و طراحی آموزشی</p> <p>نحوه آموزش: مشترک</p>

منبع: دانشگاه فرهنگیان؛ سرفصل برنامه مصوب کارورزی ۳

### برنامه عمل: کارورزی ۳ را از کجا آغاز کنیم؟ چگونه ادامه دهیم؟ و چگونه به پایان برسانیم؟

شماره	عنوان فرایند	کنش‌گری فکورانه کارورز		
		تأمل قبل از عمل	تأمل حین عمل	تأمل بعد از عمل
۱	عمل اول: تعریف واضح و روشن از مسئله (گزارش ۱)	بررسی نحوه ارتباط بین گزارش‌های کارورزی ۱ و ۲ با تعریف مسئله کارورزی ۳	چگونه این ارتباط را بین کارورزی ۱ و ۲ و ۳ برقرار کنیم؟ با استفاده از درس‌نامه خودآموز ۱ شرکت در دوره آموزشی	نگارش گزارش تحلیل موقعیت خود (در نقش یک کارورز- معلم کنش‌گر)
۲	عمل دوم: تحلیل موقعیتی که قرار است دانشجوی در آن دست به عمل بزند (گزارش ۲)	آشنایی با مفاهیم و مهارت‌های تحلیل موقعیت محیط (یافت و زمینه محیط پیرامون مدرسه) تحلیل موقعیت مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی گیرندگان تحلیل موقعیت کلاس درس تحلیل موقعیت یادگیرندگان کلاس درس	چگونه این تحلیل را انجام دهیم؟ مطالعه درس‌نامه خودآموز شماره ۱- بخش اول تحلیل موقعیت شرکت در دوره آموزشی استفاده از راهنمایی و بازخورد استاد راهنما	نگارش گزارش تحلیل موقعیت محیط / مدرسه / کلاس و یادگیرندگان ارسال گزارش برای استاد راهنما دریافت بازخورد استاد راهنما اصلاح گزارش تحلیل موقعیت
۳	عمل سوم: تجزیه و تحلیل و فرضیه‌های مربوط به عمل / ایده‌ها / راه‌حل‌های عملی (گزارش سوم)	آشنایی با مفاهیم و مهارت‌های تجزیه و تحلیل و فرضیه‌های مربوط به عمل / ایده‌ها / راه‌حل‌های عملی تدوین مسئله آزمایشی کنش‌گری فردی	مطالعه درس‌نامه خودآموز شماره ۱- بخش دوم تدوین مسئله آزمایشی شرکت در دوره آموزشی استفاده از راهنمایی و بازخورد استاد راهنما	صورت‌بندی مسئله کنش‌پژوهی فردی ارسال گزارش برای استاد راهنما دریافت بازخورد استاد راهنما اصلاح گزارش تحلیل موقعیت
۴	عمل چهارم: تدوین طرح برای عمل	مطالعه درس‌نامه خودآموز شماره ۲ شرکت در کارگاه آموزشی استفاده از راهنمایی و بازخورد استاد راهنما		
۵	عمل پنجم: بازکاوی و ارزشیابی نقشه عمل در گفتگو با استاد راهنما / معلم راهنما (قبل و بعد از عمل)			
۶	عمل ششم: اجرای طرح	مطالعه درس‌نامه خودآموز شماره ۲ شرکت در کارگاه آموزشی با استفاده از راهنمایی و بازخورد استاد راهنما		
۷	عمل هفتم: تأمل درباره عمل انجام شده، تبیین و فهم آن و بازگشت به مرحله اول (به صورت رفت و برگشت تا حل مسئله)			
۸	عمل هشتم: ثبت و ارائه یافته‌ها	مطالعه درس‌نامه خودآموز شماره ۲ شرکت در کارگاه آموزشی با استفاده از راهنمایی و بازخورد استاد راهنما		
۹	عمل نهم: ارزیابی گزارش پایانی کنش‌پژوهی فردی			





چرخه الف: طراحی و اجرای طرح کنش پژوهی

## تبیین موقعیت کارورز تربیت معلم در نقش یک کنش گر فکور

اقدام پژوهی، رویکردی در پژوهش های کیفی است که به معلمان و کارگزاران آموزشی کمک می کند تا به گونه ای پژوهش را با موقعیت تربیتی تلفیق کنند تا بتوانند نقش مستقیم و فوری در موقعیت تربیتی و بهبود فرایند آموزش ایفا کنند و آموزش و پرورش را به نقطه مطلوب مورد نظر برسانند.

نظام تعلیم و تربیت و کارگزاران آن، به تربیت افرادی همت می کنند که از توانایی های عاطفی و شناختی، به منظور دست یازیدن به پژوهش برخوردارند و در هر حوزه ای از دانش بشری می توانند به خلق و تولید دانش جدید بپردازند و نظام آموزشی، بستر محقق شدن این افراد است.

اگر معلم به کار قبلی و سنتی خود ادامه دهد و کار یک نواخت تدریس را تکرار کند، کم کم با محصول تولیدی خود یعنی دانش آموزان، بیگانه می شود و نوعی جدایی بین افکار آن ها پیش می آید. معلمی که تحقیق و پژوهش ندارد و خود را درگیر روش های سنتی کند، نوآوری و خلاقیت او کم شده، تدریس برای او حالت روزمرگی و یکنواخت و کسل کننده دارد. او کم کم از تکنولوژی های جدید آموزشی عقب افتاده، نمی تواند خود را با شرایط جدید همراه کند در نتیجه، به مرور زمان کار او برایش آزاردهنده می شود و هدف از کارکردن را فقط امرار معاش می داند.

از خودبیگانگی، زمانی در او رشد می کند که نتواند از نظر فکری با دانش آموزان خود به تفاهم برسد. لکن با پژوهنده شدن معلم، وی احساس اثربخشی و رضایت خاطر می کند. منظور از اثربخشی، رسیدن به هدف هایی است که برای بالندگی دانش آموزان و رشد همه جانبه آنان در نظر گرفته شده است، از لحاظ فکری و اطلاعاتی به روز شده، سطح دانش خود را تقویت می کند.

معلم پژوهشگر تلاش می کند روابط موجود در کلاس را معنادار و ارزشمند سازد. او به دنبال تحول، بهسازی و حل مسائل موجود در کلاس درس است. پژوهنده شدن معلم سبب نقد وضع نامطلوب موجود از سوی او می شود و برای نقد درست، باید خود را به آگاهی های وسیع در عرصه های گوناگون علمی مرتبط با آموزش، مجهز کند. بدین وسیله او متفکری اندیشمند است که با بهره جستن از یافته های علمی پیرامون خود می کوشد تا دانش ها را با توجه به شرایط ویژه خود در کلاس به کار گیرد. او به مشارکت با دیگران و تعامل سازنده می پردازد و همواره در پی رفع مسائل و مشکلات آموزش و یادگیری دیگران است. با پژوهشگر شدن معلمان، احساس تعلق و مشارکت، رشد می یابد، در نتیجه او به کار خویش عشق می ورزد. (قاسمی پویا، ۱۳۸۲، ص ۴۲)

در واقع معلم [غیرپژوهنده] در حکم کارگزار یا خدمت گزار آموزشی صرف بوده، به اجرای دستورالعمل های صادره از بالا اقدام می کرد و خود در روند تولید دانش هیچ نقشی نداشت، ولی در عصر جدید با توجه به پیشرفت های زیادی در روان شناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، نوع نگاه به پژوهش نیز تغییر یافت. در زمینه تحقیق گرایش عمده ای به سمت ایجاد به وجود آمده است. هاینریش رایش<sup>۱</sup> کمی، هرمنوتیک و روش انتقادی «سازگاری میان سه رویکرد روش

<sup>۱</sup> -Heinrich Roth

شناختی این پدیده را کثرت گرایی تلفیقی<sup>۱</sup> نام گذاری می‌کند و هدف آن را بنیاد گذاشتن تجربه نوینی می‌داند که می‌توان با به خدمت گرفتن فعالیت‌های کیفی نسبت به تقویت و غنی‌سازی رویه‌های پژوهشی گذشته که حاکی از تکیه انحصاری بر روش‌های کمی بوده است، امیدوار بود. (مهرمحمدی، همان، ص ۹۹)

حرکت و تغییر در ایده معلم پژوهنده به عنوان قوانین تحول و تکامل در حرفه معلمی به این دلیل صورت می‌گیرد که معلم پژوهنده کسی است که جسارت عدول از قواعد و رویه‌های شناخته شده حرفه معلمی را دارا بوده، یا دست کم از توان و قابلیت تعدیل و تغییر آن‌ها، به تناسب شرایط و موقعیت‌های کلاس درس، برخوردار است. (مهرمحمدی به نقل از محمدرضا آهنچیان و همکاران، ۱۳۸۳، صص ۱۷ و ۱۸) معنای آن این است که معلم پژوهنده قوانین و رویه‌ها را امری نسبی فرض کرده، ثابت و غیر قابل تغییر فرض بدانند و با توجه به نیازهای محیطی، دست به تغییر برای بهبودی امور بزنند.

معلمی نیز علاوه بر هنر بودن، مستلزم داشتن مهارت در حرفه خود است که لازمه آن، داشتن مهارت‌های پژوهشی در سطح کلاس و مدرسه می‌باشد و موجب بهسازی حرفه آنان، رشد و بالندگی خود، کمک به امر یادگیری و رهبری دانش‌آموزان می‌شود و شناخت آن‌ها از فرایندهای آموزشی افزایش می‌یابد و سبب تواناسازی آنان می‌گردد.

در نتیجه اقدام‌پژوهی در تغییر کیفیت معلمی از حالت قدیمی و سنتی، به معلمی فکور و اندیشمند کمک می‌نماید. این رویکرد، ذهنیت فلسفی را در میان معلمان توسعه می‌بخشد و پویایی حاصل از داشتن چنین ذهنیتی را نصیب تدریس و یادگیری می‌سازد. دیدن مسائل با جهات متعدد، شکیبایی در قضاوت، مورد سؤال قرار گرفتن آن‌چه بدیهی تلقی می‌شود، به کارگیری قوه تعمیم و نگریستن به موارد خاص در مورد زمینه‌ای وسیع، از جمله شاخص‌های این ذهنیت می‌باشد. (اسمیت، به نقل از محمدرضا آهنچیان و همکاران، همان، ص ۱۱۳)

اقدام پژوهی یک عمل، برای توسعه نظام‌مند دانستن و دانش است که هدف استفاده از این دانش، عملی برای افزایش بهزیستی و رفاه اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، روانی و معنوی بوده که شامل افراد بشر و جوامع انسانی می‌شود. هدف اقدام‌پژوهی توسعه روابط عادلانه و پایدار در سراسر جهان و در میان فرهنگ‌های متنوع و آحاد مختلف بشر است. اقدام‌پژوهی فقط با مشارکت اشخاص و اجتماعات امکان‌پذیر می‌باشد. (همان، صص ۱۸۰-۱۷۹)

اقدام‌پژوهی بدون اندیشه و فهم امور، اقدامی کور تلقی می‌شود و بنابراین لازمه اقدام‌پژوهی، برخورداری از دانش است که به آزادی انسانی و شکوفایی جامعه کمک می‌کند. ریزن و بردبوری<sup>۲</sup>، یکی از اهداف اقدام‌پژوهی را شکستن روش سنتی می‌دانند که بر اساس آن کسب و تولید دانش و معرفت و واقعیت امور، از یک راه معین امکان‌پذیر می‌باشد. پژوهندگی معلمان را به آزادی و استقلال رأی رهنمون می‌سازد. وقتی معلم دست به اقدام‌پژوهی بزند. خود را از قیودات القاء شده توسط دیگران رها ساخته، از کارگزار صرف بودن و مطیع اوامر بالادستی‌ها شدن خارج می‌شود و خود

<sup>۱</sup> -Integrative pluralism

<sup>۲</sup> -p. Reason & h. Bradbury,

به عنوان داور حرفه آموزشی، آزادانه و اندیشمندانه تصمیم گرفته و عمل می‌کند به دلیل این‌که علمش بر مبنای پژوهش و بازتاب سنجیده حاصل از جریانات کلاس و مدرسه خواهد بود. (قاسمی پویا، ۱۳۸۲، ص ۴۲)

با اقدام‌پژوهی توسط معلمان رابطه یک طرفه از بالا به پایین به رابطه دوطرفه تبدیل می‌شود. چون برنامه‌های صادر شده از بالا مورد نقد و بررسی توسط معلمان قرار می‌گیرد و مشارکت در تصمیم‌گیری در امر آموزش و پرورش محقق می‌شود و نظرات و ایده‌های معلمان در تصمیم‌گیری‌ها لحاظ می‌گردد.

### انواع رویکردهای اقدام‌پژوهی

هابرماس<sup>۱</sup>، از متفکران نظریه انتقادی با ایجاد ارتباط بین شناخت و علاقه‌های اصلی انسانی در پی تبیین مبانی انواع شناخت است. به اعتقاد وی ذهن انسان در پرتو سه دسته از علاقه‌های شناخت ساز به آگاهی می‌رسد.

**علاقه‌های نوع اول،** علاقه فنی است که مبتنی بر نیروهای کار و تولید و نیازهای مادی انسان می‌باشد و قلمرو شناخت علوم تجربی را به وجود می‌آورد.

**علاقه‌های نوع دوم،** علاقه عملی انسان به درک روابط تفاهمی و ذهنی میان افراد و گروه‌های اجتماعی است که بر ویژگی زبانی نوع انسان تکیه دارد.

**علاقه‌های نوع سوم،** علاقه آزادی خواهانه و انتخاب‌گری انسان می‌باشد که حوزه شناخت نقاد را ایجاد می‌کند. (بشیریه، ۱۳۷۲)

محققان از مطالعه آثار هابرماس و با توجه به سه نوع علاقه، سه نوع اقدام پژوهی برداشت می‌کنند:

۱- **اقدام پژوهی فنی ناشی از علاقه‌های فنی؛** که معلم با استفاده از علوم طبیعی و تجربی به تغییر موقعیت خود می‌پردازد. این اقدام پژوهی مبتنی بر نیازهای مادی افراد و یا محیط کاری معلم است.

۲- **اقدام‌پژوهی تاریخی - تأویلی ناشی از علاقه‌های عملی؛** که باید برای اقدام پژوهی نگرش اثبات گرایی را کنار گذاشته، از طریق تفسیر و هرمنوتیک به بررسی محیط پرداخته و به درک تفاهمی و ذهنی میان افراد و گروه‌ها بپردازیم تا بتوان شرایط محیط انسانی را تغییر داد. [رویکرد موردنظر دانشگاه فرهنگیان «تربیت معلم فکور»]

۳- **اقدام‌پژوهی انتقادی ناشی از علاقه‌های آزادی خواهانه؛** در این نوع اقدام پژوهی معلم به انتقاد از وضع موجود می‌پردازد تا از طریق نفی قوانین و لایحه‌ها و دستورالعمل‌هایی که بر او تحمیل می‌شود، به حقیقت برسد. تصور هابرماس درباره موقعیت آرمانی زبانی (زندوانیان، ۱۳۸۷) با علاقه و مصلحت رهایی بخشانه اقدام‌پژوهان به مثابه شرکت‌کنندگان در جامعه‌ای با افراد برابر، هم‌سو است که به شرح زیر بیان می‌شود:

<sup>1</sup> -Jurgen Habermas

- جهت‌گیری در راستای علاقه مشترک که بدون فریب‌کاری به دست آمده است (دانش و فهم واقعی حاصل از اقدام پژوهی)؛
  - آزادی برای ورود به یک گفتمان و بهره‌مندی از فرصت برابر، که برای بحث وجود داشته باشد (تبادل نظرات و ارتباط برابر در اقدام پژوهی)؛ آزادی جهت تغییر چارچوب مفهومی خاص (تغییر پارادایم‌ها در مراحل اقدام پژوهی)؛
  - آزادی برای تأمل در ماهیت دانش [آزادی مد نظر در اقدام پژوهی]؛
  - آزادی برای تغییر استانداردها (عمل کردن بر خلاف نُرْم‌ها و استانداردهای صادر شده اقدام پژوهی)؛
  - آزادی برای تأمل درباره اداره سیاسی (آزادی در برابر فرامین نظام بوروکراتیک در اقدام پژوهی)؛
  - موافقت حاصل از بحث خوب، نه موقعیت قدرت شرکت‌کنندگان و تفاهم دو سویه و شناسایی مشروعیت هر یک از افراد شرکت‌کننده در گفتگو به عنوان شریک برابر (مساوات و احترام در اقدام پژوهی).
- معلم پژوهنده از شرایط نامطلوبی که در آن قرار دارد، ناراضی است که نارضایتی او از وضع موجود و برخورد با موقعیت ابهام‌آمیز می‌باشد. او به مطالعه منابع علمی، مشورت با همکاران و یادگیری مشارکتی با فراگیران می‌پردازد. سپس می‌کوشد در تدریس خود با استفاده از عمل به همراه اندیشه (پراکسیس)<sup>۱</sup>، (68) شکاف بین نظر و عمل را کاهش دهد تا بر خودبینی غلبه نماید. در این مرحله به تولید دانش با قابلیت کاربردی از قبیل توانمندسازی و تبدیل دانش به قدرت، به کار بستن فرضیه‌ها برای حل مسئله نایل می‌شود. اکنون معلم پژوهنده به دگرگون‌سازی وضع موجود (یادگیری دگرگون ساز مورد نظر مزینو، تغییر مورد نظر دیویی) و آزاد سازی خود از شرایط نامطلوب (آزادسازی مورد نظر هابرماس) قادر است.
- اقدام پژوهی رویکردی برای بهبود آموزش و پرورش است که توسط معلمان به کار گرفته می‌شود. اهداف، نتایج و ویژگی‌های زیادی را برای آن بر شمرده‌اند. در مجموع چنین نتیجه‌گیری می‌شود که اقدام پژوهی به جهت تلفیق نظر و عمل و تأکید بر عمل، ریشه در پراگماتیسم دارد. (زندوانیان و همکاران، ۱۳۹۰)

### چرا اقدام/کنش پژوهی؟

واژه «اقدام/کنش پژوهی» به عنوان معادلی برای عبارت (Action Inquiry: Studied EnactionenI)، از ترکیب «پژوهش در عمل» «کنش پژوهی» و «اقدام مبتنی بر مطالعه» و «پژوهش حین عمل»، «اقدام پژوهی» (educational action reseracher) به وجود آمد.

<sup>1</sup> -Praxis

پژوهشگران تربیتی علاقه‌مند به «پژوهش حین عمل» براین باورند که پژوهش و نظریه در برنامه‌درسی باید به عمل، مسائل کلاس‌های درس و دیگر زمینه‌های برنامه‌های درسی بپردازد. هم‌چنین این پژوهش باید به وسیله خود دست‌اندرکاران یا کارورزان<sup>۱</sup> صورت پذیرد. (مک کران، ترجمه قاسمی پویا، ۱۳۸۷، ص ۳۹۵)

اقدام، تداعی‌کننده «عمل فنی» یعنی قدم به قدم گام برداشتن معلم به سمت هدف، یعنی ایفای نقش مستقیم و فوری معلم در موقعیت تربیتی و بهبود فرایند آموزش است و اشاره به دوره‌ای از ورود طرح‌های اقدام‌پژوهی در قالب اجرای «برنامه فراگیر معلم پژوهنده» در وزارت آموزش و پرورش دارد. در حالی که مفهوم واقعی «نه صرفاً اقدام»، بلکه در برگیرنده «توآمان عمل و کنش معلم» برای بهبود فرایند آموزش در موقعیت تربیتی است. (نقل به مضمون، ارتباط شخصی با آل‌حسینی، حسین‌زاده، ۹۴/۸/۳)

### نحوه تلفیق اقدام/کنش پژوهی با رویکرد تربیت معلم فکور

تأمل قبل، حین و پس از هر عمل و کنش معلم» در موقعیت تربیتی و به ویژه پایش آگاهانه تغییراتی که در جریان تصمیماتی که در صحنه عمل برای استفاده از فرصت‌ها و انعطاف برای عبور از موانع و محدودیت‌ها توسط کارورز گرفته می‌شود. واکاوی تجارب شخصی برای بیرون کشیدن «هویت حرفه‌ای من» در پایان دوره از جمله ویژگی‌هایی است که می‌تواند این تلفیق آگاهانه را توجیه و توصیف نماید. در واقع «پژوهش عملی معادل اقدام پژوهی» و «کنش معادل فکور بودن» تلقی شده است.

### چرا کنش پژوهی فردی؟

در برنامه کارورزی ۳، کارورز، به جای این که به مطالعه و بهبود محیط کار خود بپردازد، به «مطالعه عمل و بهبود خود» خواهد پرداخت. بنابراین، اصطلاح «کنش پژوهی فردی» معرف و ناظر به نوعی از کنش پژوهی برای پایش «توسعه حرفه‌ای خود کارورز» است.

### کارورز چگونه می‌تواند در خودش تغییر به وجود بیاورد؟

در پایان این دوره کارورز با «تصویری که از خود حرفه‌ای‌اش در ابتدای دوره ترسیم می‌کند» و مقایسه آن با «خود حرفه‌ای که در پایان دوره عملاً به آن خواهد رسید»، قادر خواهد شد با واکاوی تجارب شخصی‌اش، فرایند «تکوین خود حرفه‌اش» را ارزیابی و بشناسد.

### نحوه توصیف «من حرفه‌ای در ابتدای دوره»:

- من با واکاوی تجربه کارورزی ۱ و ۲ در حال حاضر «چه جور معلمی هستم؟»

### نحوه توصیف «من حرفه ای در پایان دوره»:

- در پایان دوره کارورزی ۳، من با واکاری تجارب شخصی‌ام، «چه جور معلمی خواهم شد؟» چه رسالت، مأموریت و هویت حرفه‌ای برای خودم تعریف می‌کنم.

### نحوه توصیف «فرایند تکوین من حرفه‌ای در قبل، حین و بعد از پایان دوره»:

- چگونه معلمی بودم، چه جور معلمی می‌خواستم باشم؟ و چگونه توانستم یا چرا نتوانستم چنین معلمی باشم؟  
برنامه کار معلمان کنش‌گر:

بنابراین دانشجو کارورزی ۳ باید قادر باشد، با واکاوی گزارش‌های کارورزی ۱ و ۲ و ادامه حضور و مشاهده تأملی در مدرسه محل کارورزی تصویری از موقعیت خود در آغاز کارورزی ۳ ارائه کند تا بتواند در پایان کار و در زمان ارائه گزارش پایانی تصویر قوام یافته خود را با این تصویر ابتدایی مقایسه و مورد واکاوی قرار دهد.

کارورز هر چه بیشتر تجربه عملی در محیط کارورزی داشته باشد، هویت حرفه‌ای‌اش متفاوت‌تر می‌شود. کارورز با نگاه به خود، رویه حرفه‌اش را آگاهانه‌تر رصد خواهد کرد.

من در برابر دانش‌آموزان کلاس، آدم بخشنده‌ای هستم.

من در برابر شاگردان شلوغ کلاس، آدم صبوری هستم

من اهل مدارا هستم.

در ابتدا، من فکر می‌کردم که معلمی کار خیلی راحتی است، درحالی که کار خیلی سخت و در عین حال پرمسئولیتی است.

من آدم صبوری هستم، می‌خواهم که حداکثر تلاشم را بکنم تا به همه بچه‌ها در یادگیری کمک کنم. در کلاس درس من هیچ دانش‌آموزی - به هر دلیلی نباید جا بماند. من راهش را پیدا می‌کنم.

حالا با این تصویری که از خودت ساختی برو، در محل کارورزی و تجربه کن و برگردد، «خود ساخته شده‌ات» را با «خود تصویری‌ات» مقایسه کن. «چه تغییری کردی؟» (نقل به مضمون، ارتباط شخصی با احمدی، حسین‌زاده، ۹۴/۸/۳)

خودت را توصیف کن؛

۱- آینده حرفه‌ای خودت را تصور کن، با جزئیات ممکن، بساز و توصیف کن؛

۲- با استفاده از واکاوی تجارب عملی، در پایان کارورزی ۳، واقعیت خودت را معرفی کن.

تصور من از خودم، آن نیست که در ابتدا می‌پنداشتم، آن است که در موقعیت عملی و در مواجهه با واقعیت‌های محیط یادگیری و دانش‌آموزانم، از خودم بروز دادم.

### چرا به تدوین پیامدهای عملکرد خود در ابتدا و انتهای دوره کارورزی ۳ نیازمندیم؟

از دیدگاه کارورز، ممکن است عملکردش هیچ‌گونه پیامدی نداشته باشد. اگر او از نتایج نهایی کار خود کاملاً بی‌اطلاع باشد، چگونه می‌تواند برای بهبود عملکردش تلاش کند؟ اگر هیچ فرد دیگری مانند استاد راهنما/ معلم راهنما علاقه‌ای به ارزیابی عملکرد او نداشته باشد، چرا او باید برای بهبود خود بکوشد؟ بنابراین دو جنبه در قبال وضعیت «بدون پیامد» ممکن است وجود داشته باشد. یک جنبه به تعیین استانداردها و ارائه نتایج عملکرد مربوط می‌شود، که در برنامه مصوب کارورزی به آن اشاره شده، به طوری که کارورز ابزار لازم برای ارزیابی عملکرد و ارتقاء خود را در اختیار دارد، و جنبه دیگر به نشان دادن این نکته مربوط می‌شود که به استاندارد عملکرد او «کسی مانند استاد راهنما اهمیت می‌دهد» و با تکیه بر همان به راهنمایی، هدایت و ارزیابی عملکرد او مبادرت می‌کند. جنبه دوم، مستلزم نظام پاداشی در قبال عملکرد خوب است (پاداش‌های اجتماعی، مانند شناسایی، تأیید و تشویق عملکرد مورد نظر توسط دیگران است که احساسی از رشد و توسعه هویت حرفه‌ای و خودشکوفایی را در خود دارد).

هدف از تدوین پیامد یادگیری هرچه باشد، مشکل افراد یکسان است؛ یعنی فرد باید طوری رفتار خود را کنترل کند که منجر به دستیابی به هدف بلندمدت شود، به رغم آن که ممکن است این کار در کوتاه مدت آسان‌ترین و مطبوع‌ترین راه نباشد. کسانی که این کار را به خوبی انجام می‌دهند به حق نوعی مهارت در خود ایجاد کرده‌اند، «مهارت کنترل خود» یا «تحقق خود» یا «زندگی براساس نظام ارزشی خود». (زفسکی، ترجمه فردانش، ۱۳۷۹، ص ۱۸۷)

### آیا این نوع رفتار خصوصیات یک مهارت را به نمایش می‌گذارد؟

مطمئناً کسب این مهارت مانند سایر مهارت‌ها مستلزم تمرین و تکرار است و مطمئناً می‌توان آن را با درجات گوناگونی از کمال فرا گرفت، مانند سایر مهارت‌ها (به عکس اطلاعات که فرد یا آن را دارد یا ندارد، دانش ناقص، درباره موضوعی به معنای دانستن قسمتی از آن و ندانستن قسمت‌های دیگر است)؛ اما تسلط ناقص، بر یک مهارت «ممکن است» به معنای توانایی انجام دادن «تمام» قسمت‌های آن مهارت در سطحی پائین‌تر از نظر دقت و کارایی باشد).

در نهایت، واکاوی آن نوع رفتاری که مورد نظر ماست و گزارش مراحل عادی یک فعالیت ماهرانه را در خود دارد، که شامل موارد زیر است:

- دریافت (انتخاب‌های خود فرد)
- تصمیم‌گیری (شامل برنامه‌ریزی و انتخاب اعمال)
- عمل (که جهت آن به سمت اهداف/ پیامدهای روشنی است).
- ارزشیابی (شامل درک نتایج، تصمیمات و اعمال بعدی). (همان، ص ۳۹۱)



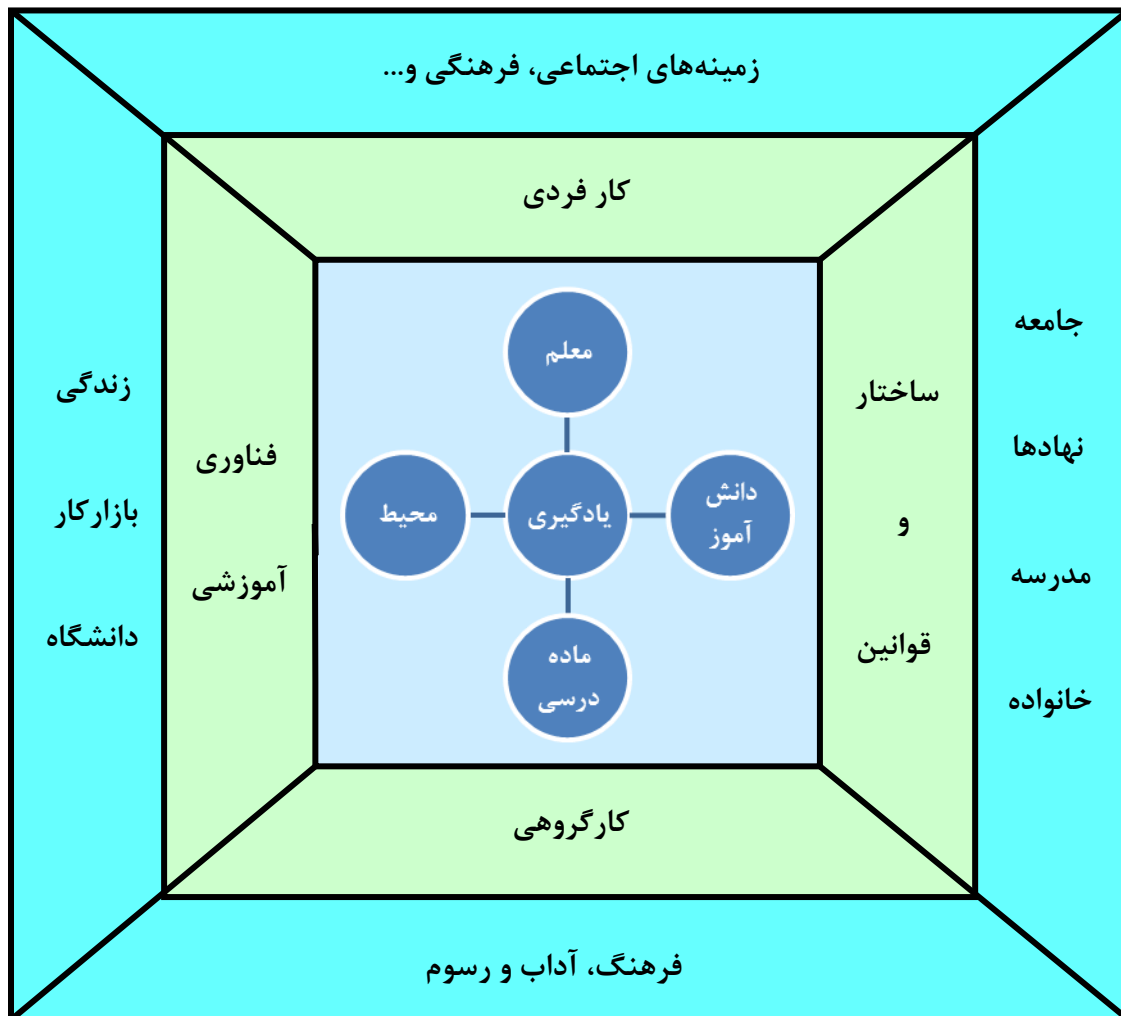
**عمل اول: تعریف واضح و روشن از مسئله (گزارش ۱)**

**دستور عمل اول:** با توجه به این که مطالعه موقعیت و مسئله‌های شناسایی شده برای شروع کنش پژوهی فردی از اهمیت زیادی برخوردار است لذا، توصیه می‌شود استاد راهنما با مطالعه پیشینه دانشجو در کارورزی ۱ و ۲ برنامه‌ریزی لازم را به منظور کمک به دانشجو برای تهیه طرح کنش پژوهی فردی و اجرای موفقیت آمیز آن از سوی دانشجویان بنمایند. فرآیند رفت و برگشت برای حل مسئله ممکن است نیازمند طراحی‌های متعدد باشد.

**۲-۱- شناسایی و تحلیل ظرفیت‌ها در موقعیت (آموزشی / تربیتی)**

### توصیف مشکل در وضع موجود:

نمی‌دانم چرا هر چه بیشتر تلاش می‌کنم، هر چه بیشتر از خودم مایه می‌گذارم، بچه‌ها کمتر به درس خواندن توجه دارند؟



دلایل خود را مبنی بر علت بروز مشکل بیان کنید:

به نظر شما علت بروز چنین مشکلی در زمینه‌ای که پیش روی شما است، چه می‌تواند باشد؟

**الگوی طرح مسئله:**

**وضع موجود:** نمی‌دانم چرا هر چه بیشتر تلاش می‌کنم، هر چه بیشتر از خودم مایه می‌گذارم، بچه‌ها کمتر به درس خواندن توجه دارند؟  
**وضع مطلوب:** می‌خواهم با شناخت موقعیت مسئله (یادگیرندگان، زمینه و بافت کلاس)، و کاربرد رویکرد حل مسئله، توجه همه دانش‌آموزان کلاس را به درس جلب کرده و با مشارکت خودشان در گروه‌های هم‌سنخ، آن‌ها را به اهداف/ پیامدهای آموزشی از پیش مشخص شده برسانم.

**تبدیل طرح مسئله به یک مسئله پژوهشی (کنش پژوهی فردی):**

**وضع مطلوب:** : می‌خواهم با شناخت موقعیت مسئله (یادگیرندگان، زمینه و بافت کلاس)، و کاربرد رویکرد حل مسئله، توجه همه دانش‌آموزان کلاس را به درس جلب کرده و با مشارکت خودشان در گروه‌های هم‌سنخ، آن‌ها را به اهداف/ پیامدهای آموزشی از پیش مشخص شده برسانم. همه دانش‌آموزان کلاس پایه نهم، دبیرستان دخترانه نرجس شهر ری را در درس اول ریاضی (واحد مجموعه‌ها) ریاضی به اهداف/ پیامدهای آموزشی برسانم.

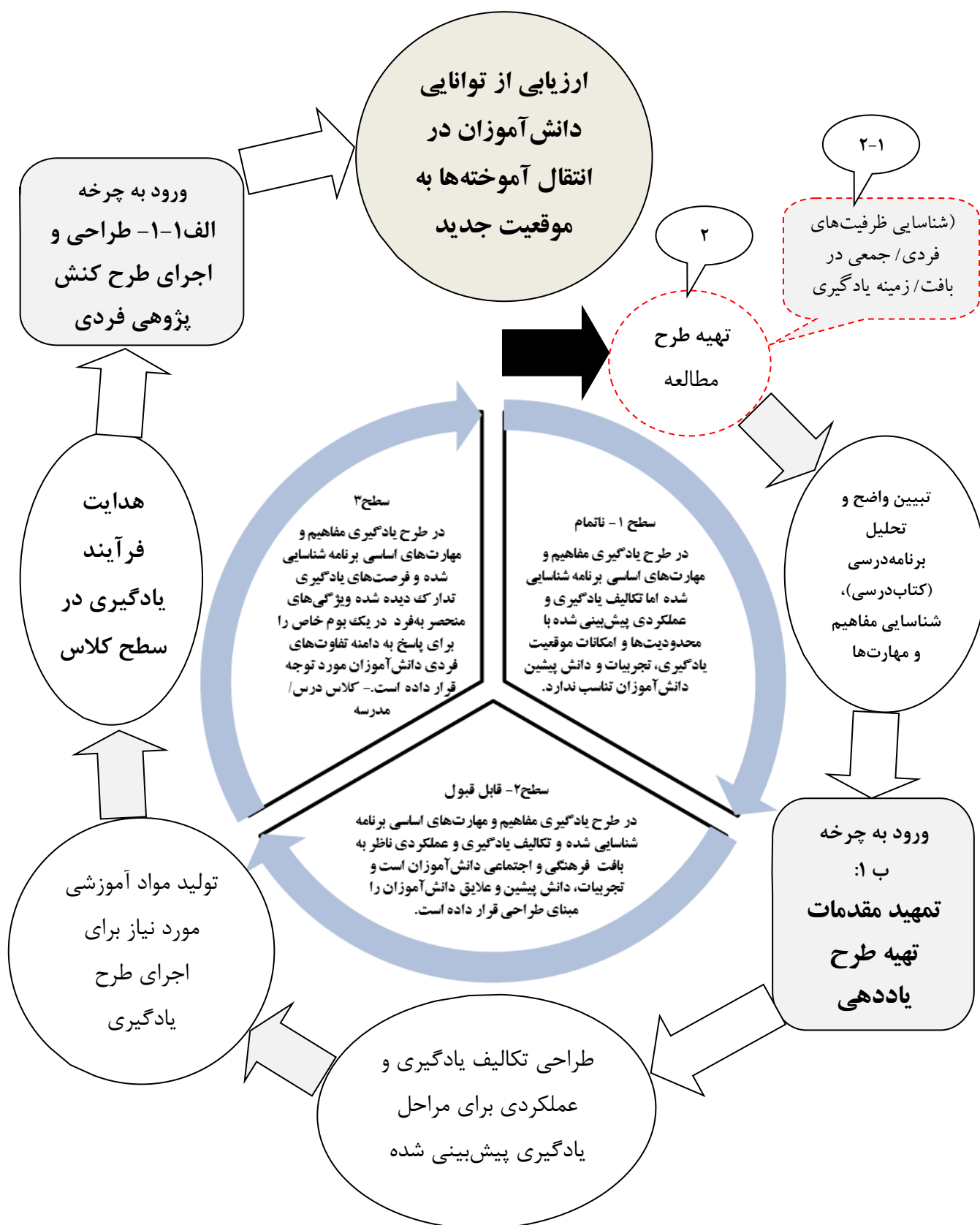
**عنوان گزارش پایانی:** چگونه توانستم / چرا نتوانستم با طراحی آموزشی و هدایت فرایند یادگیری فعال یادگیرنده محور، همه دانش‌آموزان کلاس پایه نهم، دبیرستان دخترانه نرجس شهر ری را در درس اول ریاضی (واحد مجموعه‌ها) به اهداف/ پی‌آمدهای از پیش تعیین شده برسانم.

**۳-۱-۱- سوالات/ تعیین فرضیه‌ها/ اهداف به همراه ملاک‌ها و سطوح عملکرد**

**باز کاوی و ارزشیابی گزارش ۱- تعریف واضح و روشن از مسئله**

در گفتگو با استاد راهنما/ معلم راهنما (قبل و بعد از عمل)

**ورود به چرخه ب: طراحی فعالیت یادگیری**



چرخه ب - ساختار تهیه طرح یاددهی یادگیری

**عمل دوم:** تحلیل موقعیتی که قرار است دانشجو در آن دست به عمل بزند (کلاس درس) (گزارش ۲)

\*\*\*\*\*

### دستور تهیه طرح مطالعه:

در ترم سوم دانشجو معلم مستقیماً مسئولیت تدریس و اداره کلاس درس (۴۵ / ۹۰ دقیقه) را بر عهده می‌گیرد و با مطالعه بافت و زمینه‌ای که آموزش در آن جاری است، طرح یادگیری را برای آموزش مفاهیم/ مهارت های علمی ارائه شده در برنامه درسی<sup>۷</sup> تدوین می‌نماید. آموزش در چنین موقعیتی نیازمند آن است که فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده نسبت به یادگیری دانش آموزان حساس بوده، و عمیقاً با بافت و بستر واقعی زندگی دانش آموزان ارتباط برقرار نماید. ماهیت تکالیف یادگیری و عملکردی پیش بینی شده در طرح یادگیری نیز باید بتواند با برقراری ارتباط میان تجربیات و دانسته‌های پیشین و جدید امکان یکپارچه سازی یادگیری فراهم نماید.

برنامه ریزی با طرح پرسش‌هایی در خصوص ظرفیت‌هایی که در بافت و زمینه یادگیری وجود دارد و می‌تواند به دانش آموزان در به کارگیری دانش و تجربه پیشین و علایق شخصی آنان کمک نماید آغاز شده و با تدارک دیدن فرصت‌هایی برای به تجربه گذاشتن دریافت‌ها، طرح پرسش‌ها/فرضیه‌ها از سوی دانش آموزان، ادامه می‌یابد.

این پرسش‌ها باید بتوانند حس کنجکاوی دانشجو را برای مطالعه موقعیت‌های مسئله‌ای در کلاس، ارزیابی اثربخشی یک تئوری در عمل، آزمون مجدد یافته‌های تجربی/ علمی و... را در قالب کنش پژوهی فردی برانگیزد. علاوه بر این پاسخ به پرسش‌هایی که در فرآیند تصمیم گیری و پس از آن مطرح می‌شود زمینه ساز عمل جدید بوده و دانشجو را در فرآیند توسعه حرفه‌ای و بافت و زمینه ای که در آن دست به عمل خواهد زد، یاری می‌کند. در این مرحله شیوه مطالعه کنش پژوهی فردی است و هدف از عمل فکوران<sup>۸</sup> "خویشتن کاوی"<sup>۸</sup> برای به سازی عمل، به سازی درک و فهم، و اصلاح موقعیتی است که دانشجو در آن دست به عمل زده، می باشد.

- برنامه درسی/ کتاب درسی (با توجه به این که سند برنامه درسی معمولاً در اختیار معلمان قرار ندارد می توان از کتاب درسی استفاده نمود).<sup>۷</sup>

<sup>۸</sup> - Self- reflective inquiry

### ۱-۱- شناسایی ظرفیت‌های فردی/ جمعی در بافت/ زمینه یادگیری

موقعیت، حالتی از امور یا ترکیبی از شرایط در هر زمان معین می‌باشد. تحلیل، به معنای بررسی دقیق عناصر یا اجزای یک موقعیت است. بنابراین تحلیل موقعیت، تلاشی به منظور شناسایی نیاز، شکاف، یا وضعیتی است که بین «آنچه که هست» و «آنچه که باید باشد»، وجود دارد. تحلیل موقعیت، شامل فرد و محیطی می‌شود که فرد در آن زندگی می‌کند. ایده‌آل این است که برنامه‌ریز از هر دو منبع فرد و محیط، در ایجاد یک برنامه اثربخش استفاده کند، بنابراین در تهیه یک برنامه آموزشی اثربخش، برنامه‌ریز باید نیازهای فردی را همانند شرایط یا موقعیت‌هایی که در محیط وجود دارد و ممکن است بر مشکلات اثر گذارد و یا در نیازها بازتاب داشته باشد، در نظر بگیرد. هرچند که ما اغلب نیاز و مشکل را به طور مترادف به کار می‌بریم اما در هر حال، استنباط این است که نیاز، بیشتر فرد - مدار و مشکل، بیشتر مبتنی بر جامعه یا موقعیت است. (۷)

تعیین نیازها، یک فرآیند برنامه‌ریزی شده است که در نهایت منجر به ارزیابی و شناخت نیازهای افراد و گروه‌ها می‌گردد. در این مرحله است که معلوم می‌شود جمعیت مورد نظر در چه وضعیتی قرار دارد و در حقیقت، نقطه شروع اقدامات در مراحل بعدی آموزش مشخص می‌گردد. به عبارت دیگر در بررسی و تعیین نیازها، با تجزیه و تحلیل افراد و گروه‌ها به مشکل مورد نظر و به عبارتی دیگر به نیاز اصلی آن‌ها پی می‌بریم.

#### الف- تحلیل یادگیرنده و زمینه

یکی از عناصر کلیدی فرایند طراحی آموزشی توجه به یادگیرنده‌ای است که برنامه برای وی تهیه می‌شود بنابراین آشکار است که میزان موفقیت یک برنامه آموزشی بستگی به سطح یادگیری یادگیرندگان درگیر خواهد داشت. طراح باید در مورد خصوصیات یادگیرندگان خود شناخت داشته و از مزایا و محدودیت‌هایی آن در فرایند طراحی مطلع باشد. او باید در مورد قابلیت‌ها، نیازها و علایق یادگیرندگان اطلاعاتی کسب کند. تا بتواند یک دوره مناسب و اثربخشی را طراحی کند. در طراحی آموزشی چه در کارآموزی چه در کلاس درس باید هم ویژگی‌های فردی و هم ویژگی‌های یادگیرندگان در جمع را مورد نظر قرار بدهیم. در ضمن تجزیه و تحلیل یادگیرنده با تجزیه و تحلیل محیط ارتباط دارد.

#### خصوصیات مختلف یادگیرندگان

در آغاز تحلیل یادگیرنده، کار مهم طراح، شناسایی خصوصیات است که در دست‌یابی به اهداف ویژه آموزش بسیار اساسی است. یادگیرنده بنا بر ذات انسانی خود ویژگی‌های متمایزی دارد. اما طراح باید آن خصوصیات را مد نظر قرار دهد که در دست‌یابی به هدف‌های ویژه آموزشی نقش اساسی دارد. طبق نظر هینیش و همکاران، طراح آموزشی باید سه دسته از خصوصیات یادگیرندگان را در نظر بگیرد: خصوصیات عمومی، خصوصیات ورودی خاص، سبک‌های یادگیری.

**خصوصیات عمومی:** شامل متغیرهای هم‌چون جنسیت، سن، تجربه کاری، تحصیلات و قومیت می‌باشند. که قبل از طراحی باید مشخص باشد.

**قابلیت‌های ورودی خاص:** مهارت‌ها و نگرش‌های پیش‌نیازی هستند که یادگیرندگان جهت بهره‌مندی از طراحی برنامه باید داشته باشند. تجزیه و تحلیل چنین قابلیت‌هایی در دو سطح فرایند طراحی اهمیت دارد:

سطح طراحی آموزشی که قبل از طراحی می‌باشد و سطح دشواری را اندکی باید بیش از حد بهینه یادگیرنده متوسط در نظر گرفت.

قبل از آموزش، قابلیت‌های ورودی ویژه سنجش می‌شود. می‌توان پیش‌نیازهایی را در نظر گرفت.

**سبک‌های یادگیری:** نحوه مواجهه افراد با تکالیف یادگیری و پردازش اطلاعات را سبک‌های یادگیری می‌گویند.

تعیین سبک یادگیری ترجیحی و منحصر به فرد می‌تواند به برنامه‌ریزی آموزش برای گروه‌های کوچک یا آموزش انفرادی کمک کند. زمینه مناسب جهت در نظر گرفتن سبک‌های یادگیری آموزش فرد به فرد است که در آن مواد و راهبردهای آموزشی را می‌توان به راحتی با نیازهای افراد منطبق ساخت. سیاهه سبک یادگیری کولب و شاخص نوع میرز و بریگز، سیاهه‌های سبک‌های یادگیری شناختی می‌باشند.

### اطلاعات تحصیلی

شامل نمرات مدرسه، معدل نمرات آزمون‌های استاندارد هوش و مهارت‌های پایه و درس‌های طی شده مرتبط با رشته یا دوره می‌باشد. این اطلاعات جزء در دسترس‌ترین و پرکاربردترین اطلاعات در مورد یادگیرندگان می‌باشد.

اطلاعات دیگر که کاملاً شبیه اطلاعات تحصیلی است، دانش و مهارت‌هایی است که یادگیرندگان ممکن است از پیش داشته باشند و ارتباط مستقیمی با محتوا یا مهارت‌های درسی که قرار است آموزش داده شوند، دارد. کسب اطلاعات در مورد دانش و مهارت‌ها یکی از هدف‌های مهم عنصر پیش‌آزمون فرایند طراحی آموزشی است.

بین اطلاعات حاصل از خصوصیات یادگیرنده و داده‌های حاصل از پیش‌آزمون‌ها رابطه نزدیک وجود دارد. هنگام مراجعه به سوابق دانش‌آموز یا کارمندان باید رازداری و ملاحظات اخلاقی را مدنظر قرار داد.

### خصوصیات فردی و اجتماعی

چون خصوصیات فردی و اجتماعی ممکن است طراحی و ارائه درس را تحت تأثیر قرار دهد، باید این خصوصیات را در طراحی مدنظر قرار داد. این خصوصیات عبارتند از: سن و سطح بلوغ، انگیزش و نگرش، انتظارات و آرمان‌های شغلی، تجربه کاری، استعدادهای خاص، مهارت‌های عملی با استفاده از مشاهده، مصاحبه‌ها و پرسش‌نامه‌های اطلاعاتی و هم‌چنین پیمایش‌های نگرش‌سنج که یادگیرندگان تکمیل می‌کنند، می‌توان داده‌های مفیدی در مورد خصوصیات فردی و اجتماعی کسب کرد. بسیاری از مدرسان، انگیزش یادگیری را در واقع مهم‌ترین عامل موفقیت تلقی می‌کنند.

### خصوصیات یادگیرندگان غیر عادی

شامل افرادی از فرهنگ‌های مختلف، یادگیرندگان معلول، بیش فعال و یادگیرندگان استثنایی با ضریب هوشی بالاتر از حد متوسط می‌باشد. در واقع در طراحی برنامه‌های آموزشی باید به خصوصیات افرادی که یادگیرندگان غیرعادی نامیده می‌شوند، توجه داشت و آن را در برنامه لحاظ کرد.

### یادگیرندگان فرهنگ‌های مختلف

طراح آموزشی در هنگام طراحی آموزشی برای یادگیرندگان دارای فرهنگ‌های مختلف باید بر انتخاب مواد آموزشی بدون سوگیری دقت کند و منابع و فعالیت‌های اضافی جهت پشتیبانی از هدف‌های آموزشی فراهم کند. با استفاده از آزمون، مصاحبه و رویه‌های پرسش‌نامه معمول و منابع پژوهشی می‌توان اطلاعاتی درباره یادگیرندگان فرهنگ‌های مختلف کسب کرد. باید از تصور قالبی نیز پرهیز کرد.

### یادگیرندگان معلول

این دسته از یادگیرندگان شامل افرادی هستند که دارای ناتوانایی‌های جسمانی و ناتوانایی‌های یادگیری مثل فقدان شنوایی، بینایی، اختلال تکلم و عقب ماندگی ذهنی خفیف می‌باشند. تحلیل دقیق ناتوانی‌های افراد باید شامل مشاهده، مصاحبه و آزمون باشد.

### یادگیرندگان تیزهوش

عامل مهمی که از همگنی یادگیرندگان می‌کاهد، افزایش شمار تیزهوشانی است که در محیط‌های آموزشی در نقش یادگیرنده حضور دارند. تعمیماتی در مورد تیزهوشان و تطبیق آن‌ها در فرایند آموزشی:

- ۱- دانش آموزان تیز هوش با انگیزه یادگیری بالا در برنامه آموزشی و یادگیری شرکت می‌کنند.
- ۲- تیزهوشان می‌خواهند بدانند محتوای درس چه فوایدی برای آن‌ها خواهد داشت.
- ۳- وقت، برای تیزهوشان بسیار مهم است.
- ۴- تیزهوشان، معلمی را که دارای بار علمی زیادی در رابطه با موضوع است، مورد احترام قرار می‌دهند.
- ۵- تیزهوشان، با خود تجربه گسترده‌ای از زندگی فردی و کاری به همراه دارند.
- ۶- اکثر تیزهوشان، خود هدایت شده و مستقل هستند. و معلمی را که تسهیل گر است، ترجیح می‌دهند.
- ۷- تیزهوشان، خواستار مشارکت در تصمیم‌گیری هستند.
- ۸- تیزهوشان، در مقایسه با دانش‌آموزان دیگر، کم‌تر انعطاف به خرج می‌دهند.
- ۹- تیزهوشان، تمایل به مشارکت در گروه‌ها و معاشرت با یک دیگر دارند.

### ب- تحلیل زمینه

پژوهش‌های علوم شناختی، روشن ساخته‌اند که تلفیق آموزش در زمینه موجب افزایش پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان می‌شود. زمینه، در طراحی و تهیه یادگیری مشکل محور و آموزش مرجعی نقش کلیدی را ایفا می‌کند.



فراهم آوردن زمینه‌ای برای راهبردهای پژوهشی موجب می‌شود: محتوا عینی و واقعی شود و به دانش‌آموز کمک می‌کند تا نه تنها راهبرد یادگیری را درک کند، بلکه نحوه کاربرد آن در حل مسئله در موقعیت‌های بعدی را نیز بفهمد. با تحلیل زمینه آموزشی می‌توان داده‌هایی غنی برای طراحی مثال‌ها و سناریوهای آموزشی فراهم کرد.

### چرا طراح باید محیط بزرگ‌تر را مورد توجه قرار دهد؟

**اول این‌که، آموزش و یادگیری در خلأ اتفاق نمی‌افتد.** زمینه همه ابعاد تجربه یادگیری را متأثر می‌سازد.

**دوم این‌که، زمینه شامل مجموعه عواملی است که ممکن است مانع یا تسهیل کننده آموزش و یادگیری باشد.**

**سوم این‌که، یک کلاس ممکن است دارای چند زمینه باشد.** هر یک از زمینه‌ها در دوره آموزشی محیط یادگیری منحصر به فردی دارد. با استفاده از تحلیل کل زمینه می‌توان مطابقت طراحی آموزشی با محیط آموزشی را تعیین کرد.

### انواع زمینه:

**زمینه تطبیقی:** عمدتاً بر یادگیرنده متمرکز است. سه متغیری را که یادگیرنده با خود به محیط آموزشی می‌آورد:

۱- **هدف یادگیری:** اطلاع از هدف یادگیرنده و عدم اطلاع از آن به طراح کمک می‌کند تا نحوه طراحی راهبردهای پیش آموزشی و هم‌چنین آموزش را مورد توجه قرار دهد.

۲- **درک یادگیرنده از مزیت آموزش:** در صورتی که یادگیرندگان درک اندکی از مزیت آموزش داشته باشند حضور آن‌ها برای یادگیری و شرکت در آموزش پایین می‌آید.

۳- **پاسخ‌گویی یا مسئولیت در برابر دوره:** در صورت درک کم یادگیرنده در مورد پاسخ‌گویی ممکن است که اطلاعات کمی به دانش‌آموزان انتقال یابد و اثربخشی کمی در اجرای طرح آموزشی در بر داشته باشد.

طراحی که از سه متغیر هدف، مزیت و پاسخ‌گویی یادگیرنده شناخت دارد، می‌تواند از این اطلاعات در طراحی آموزشی خود استفاده کند.

**زمینه آموزشی:** این زمینه اطلاعاتی در مورد محیط فیزیکی و زمان‌بندی برنامه یاددهی - یادگیری ارائه می‌دهد. دو عامل محیط آموزشی و زمان‌بندی درس از عوامل مهمی هستند که باید در طراحی آموزش بدان توجه کرد. برخی از عوامل محیطی که در طراحی محیط آموزشی باید بدان توجه کرد عبارتند از: نور، صدا، دما، محل نشستن، محل اقامت، تجهیزات، حمل و نقل.

**زمینه انتقالی:** در این زمینه به فرصت‌هایی جهت انتقال دانش و مهارت‌ها به موقعیت‌های جدید توجه می‌شود. اگر یادگیرندگان پی ببرند که دانشی که می‌آموزند در زندگی آینده به آن‌ها کمک می‌کند، به احتمال زیاد دانش انتقال خواهد یافت. هم‌چنین یادگیرنده نیازمند دسترسی به ابزارها و منابع موردنیاز جهت کاربرد مهارت‌هاست. دو عامل که ممکن است مانع انتقال دانش و مهارت شوند عبارتند از: فرصت‌ها و حمایت‌ها.

### ج- اجرای تحلیل زمینه:

ابزارهای رایج تحلیل زمینه عبارتند از: زمینه‌یابی، مشاهدات و مصاحبه‌ها. بهتر است تحلیل زمینه را با شناسایی محدودیت‌ها و فرصت‌هایی که ممکن است طراحی ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند، شروع کرد.

### جمع‌آوری داده‌ها:

با استفاده از پرسشنامه‌های زمینه‌یابی بسته پاسخ و سؤالات باز پاسخ می‌توان تصویری فوری از محیط به دست آورد. مشاهدات، تصویری مستقیم از محیط آموزشی برای طراح فراهم می‌آورد. اگرچه استفاده از زمینه‌یابی ممکن است نشان دهد که اتاق‌ها مناسب هستند، اما مشاهده مستقیم هرگونه مشکل و یا نقطه قوت را نشان می‌دهد. با استفاده از مصاحبه می‌توان تصویری از یادگیرندگان احتمالی در محیط کارورزی به دست آورد. مصاحبه با مخاطبان موردنظر و معلمان آن‌ها می‌تواند منبعی غنی از اطلاعات زمینه‌ای را فراهم آورد. استفاده از پرسشنامه‌های باز پاسخ امکان دستیابی به پاسخ‌های احتمالی وسیعی را فراهم می‌آورد. مصاحبه‌هایی که در محیط آموزشی انجام می‌شوند، می‌تواند پیشنهادهایی از عواملی که انتقال یادگیری را حمایت یا مانع می‌گردد، فراهم آورد.

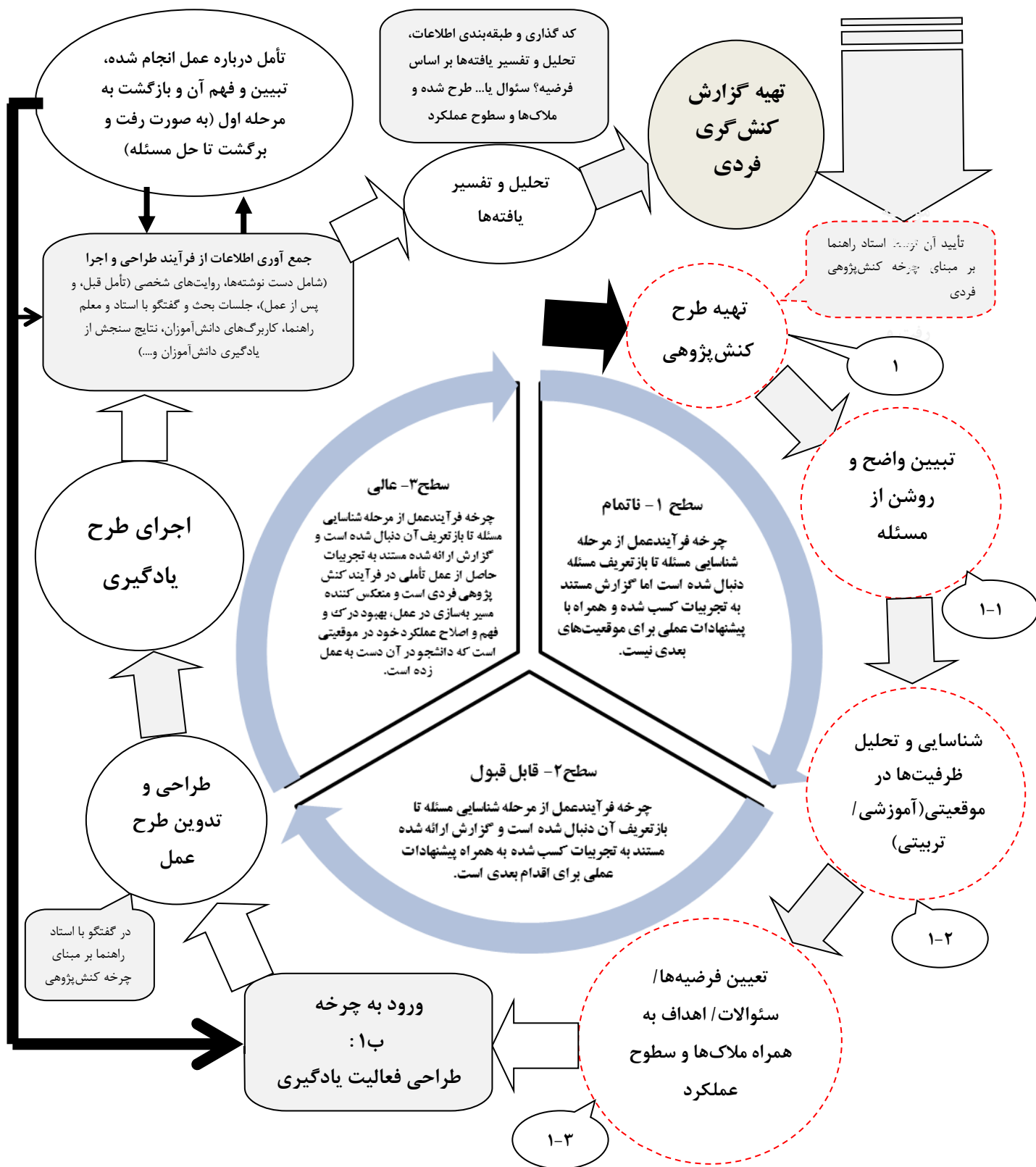
### تجزیه و تحلیل داده‌ها:

تحلیل زمینه باید موجب شناسایی عناصری که ۱- در طراحی و ارائه آموزش محدودیت ایجاد می‌کند، ۲- طراحی و ارائه را تسهیل می‌کند و ۳- ممکن است در تحلیل مورد غفلت قرار گرفته شود، گردد.

بازکاوی و ارزشیابی نقشه عمل ۲-

در گفتگو با استاد راهنما / معلم راهنما (قبل و بعد از عمل)

بازگشت به چرخه الف - طراحی و اجرای طرح کنش پژوهی فردی



چرخه الف - طراحی و اجرای طرح کنش پژوهی فردی

**عمل سوم:** تجزیه و تحلیل مسئله / سؤال / فرضیه‌های مربوط به عمل / ایده‌ها / راه‌حل‌های عملی (گزارش سوم)

بازگشت به عمل اول: تعریف واضح و روشن از مسئله (گزارش ۱)

### بازنگری و اصلاح طرح کنش‌گری فردی (متناسب با یافته‌های گزارش دوم)

در پایان این عمل کارورز قادر خواهد بود:

با راهنمایی استاد راهنما و بازنگری گزارش‌های کارورزی ۱ و ۲ خود، مسئله کنش پژوهی فردی خود را متناسب با زمینه و بافت موقعیت آموزشی / تربیتی خاص، انتخاب و پس از جمع‌آوری داده‌های تجربی و علمی آن را تعدیل، اصلاح و مجدداً بیان کند.

#### ۱-۲- بازنگری و تبیین مجدد و واضح و روشن از مسئله

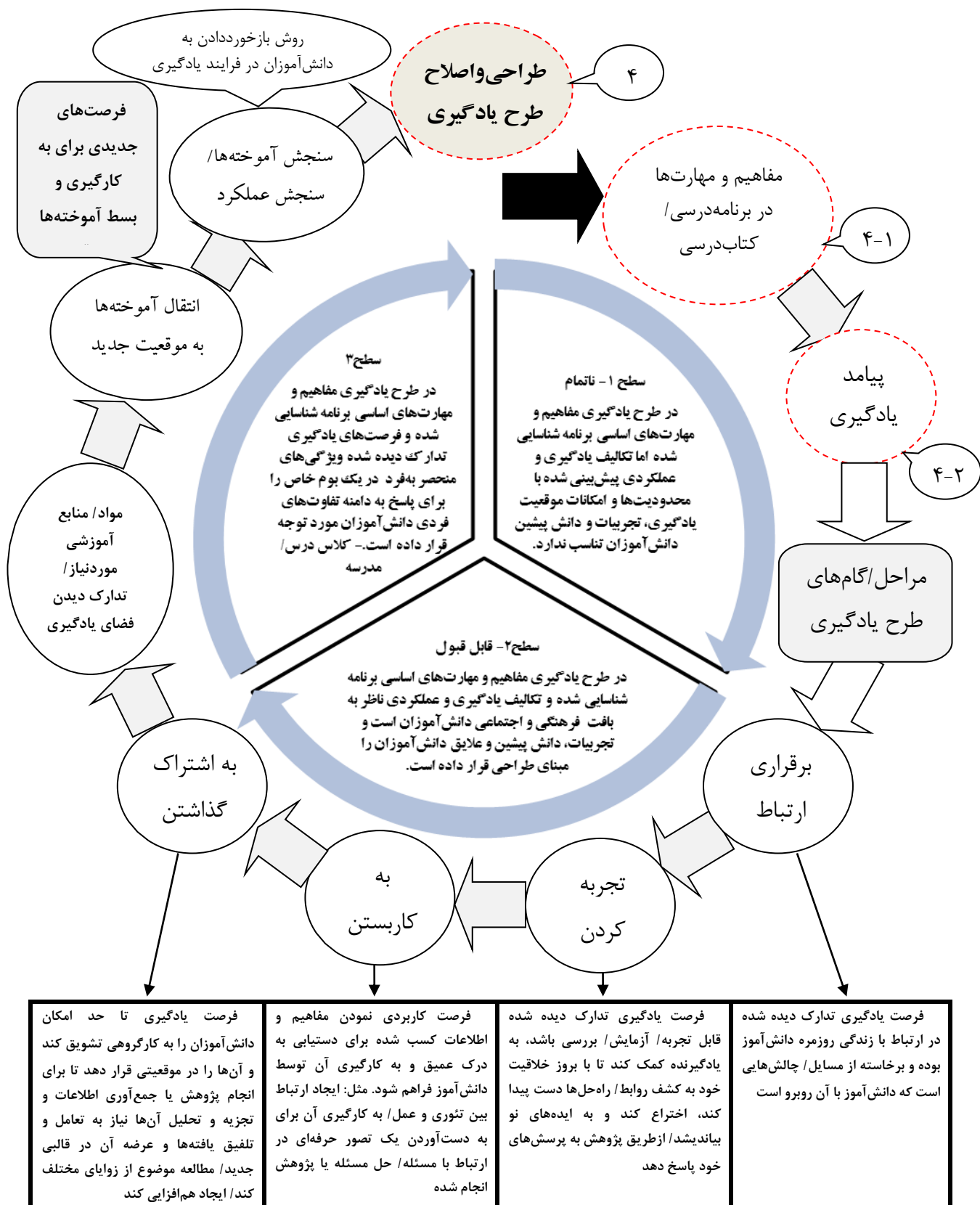
#### ۲-۳- بازنگری و اصلاح گزارش شناسایی و تحلیل ظرفیت‌ها در موقعیتی (آموزشی / تربیتی)

#### ۳-۳- بازنگری و اصلاح فرضیه‌ها / سؤالات / اهداف به همراه ملاک‌ها و سطوح عملکرد

بازکاوی و ارزشیابی نقشه عمل ۳-

در گفتگو با استاد راهنما / معلم راهنما (قبل و بعد از عمل)

ورود به چرخه ب ۱: تمهید مقدمات تهیه طرح یاددهی یادگیری



چرخه ب ۱: تمهید مقدمات تهیه طرح یاددهی یادگیری

## عمل چهارم (ب ۱): تمهید مقدمات برای تدوین طرح آموزشی (گزارش چهارم (۱))

### دستور عمل ۴:

فرآیند تحلیل محتوای برنامه درسی و استخراج مفاهیم و مهارت های اساسی برای تهیه طرح یادگیری و تولید مواد و منابع آموزشی مورد نیاز نیز زیر نظر استاد راهنما و با مشارکت معلم راهنما صورت می گیرد.

### ۴- انتخاب و تحلیل محتوای یک درس با توافق معلم راهنما برای عمل:

#### ۴-۱- تحلیل محتوا (مفاهیم و مهارت ها در برنامه درسی / کتاب درسی)

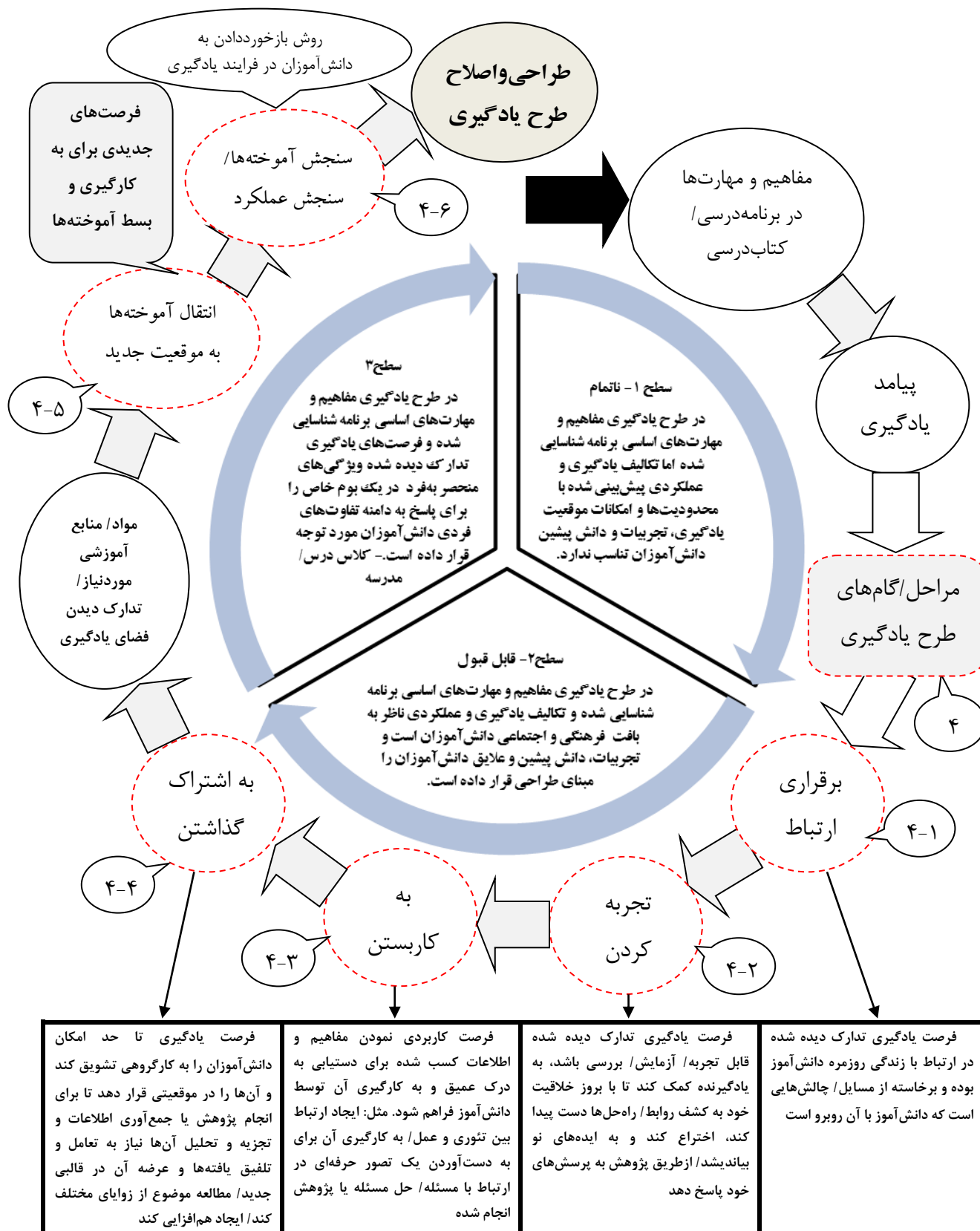
#### ۴-۲- تدوین پیامد یادگیری

#### ۴-۲-۱- تدوین ملاک ها و سطوح عملکرد مورد انتظار

بازکاوی و ارزشیابی نقشه عمل (۴)

در گفتگو با استاد راهنما / معلم راهنما (قبل و بعد از عمل)

ورود به چرخه ب ۲: تهیه طرح یاددهی یادگیری



چرخه ب ۲: تهیه طرح یاددهی یادگیری

## عمل چهارم (۲): تدوین طرح آموزشی برای عمل براساس رویکرد حل مسئله - گزارش چهارم (۲)

### تهیه طرح‌های یادگیری

تهیه طرح‌های یادگیری برای بر عهده گرفتن مسئولیت تدریس در سطح کلاس درس مبتنی بر محتوای برنامه درسی (کتاب درسی)، اجرا و بررسی تأثیر آن در کسب توانایی دانش‌آموزان برای انتقال آموخته‌ها به موقعیت جدید است.

منبع: دانشگاه فرهنگیان سرفصل برنامه مصوب کارورزی ۳

### راهنمای عمل تهیه طرح‌های یادگیری:

برنامه‌ریزی دانشجو با طرح پرسش‌هایی در خصوص ظرفیت‌هایی که در بافت و زمینه یادگیری وجود دارد و می‌تواند به دانش‌آموزان در به کارگیری دانش و تجربه پیشین و علایق شخصی آنان کمک نماید آغاز شده و با تدارک دیدن فرصت‌هایی برای به تجربه گذاشتن دریافت‌ها، طرح پرسش‌ها/فرضیه‌ها از سوی دانش‌آموزان، ادامه می‌یابد. یافته‌های حاصل از این تجربه برای درک عمیق‌تر/رفع بدفهمی‌ها، در موقعیت واقعی/شبیه‌سازی شده به کارگرفته می‌شود و نتایج/آموخته‌ها- با توجه به این که یادگیرندگان امکان طرح پرسش/فرضیه‌های متفاوتی را دارا هستند- برای استحکام بیشتر یادگیری به اشتراک گذاشته می‌شود. در این فرآیند دانش‌آموزان فرصت خواهند داشت تا دانش کسب شده را با استفاده از راهبردهای یادگیری در شرایط جدید به کار بگیرند و به علایق/پرسش‌هایی که در فرآیند یادگیری طرح شده پاسخ دهند.

## ۴- مراحل/گام‌های طرح یادگیری

### ۴-۱- برقراری ارتباط

### ۴-۲- تجربه کردن

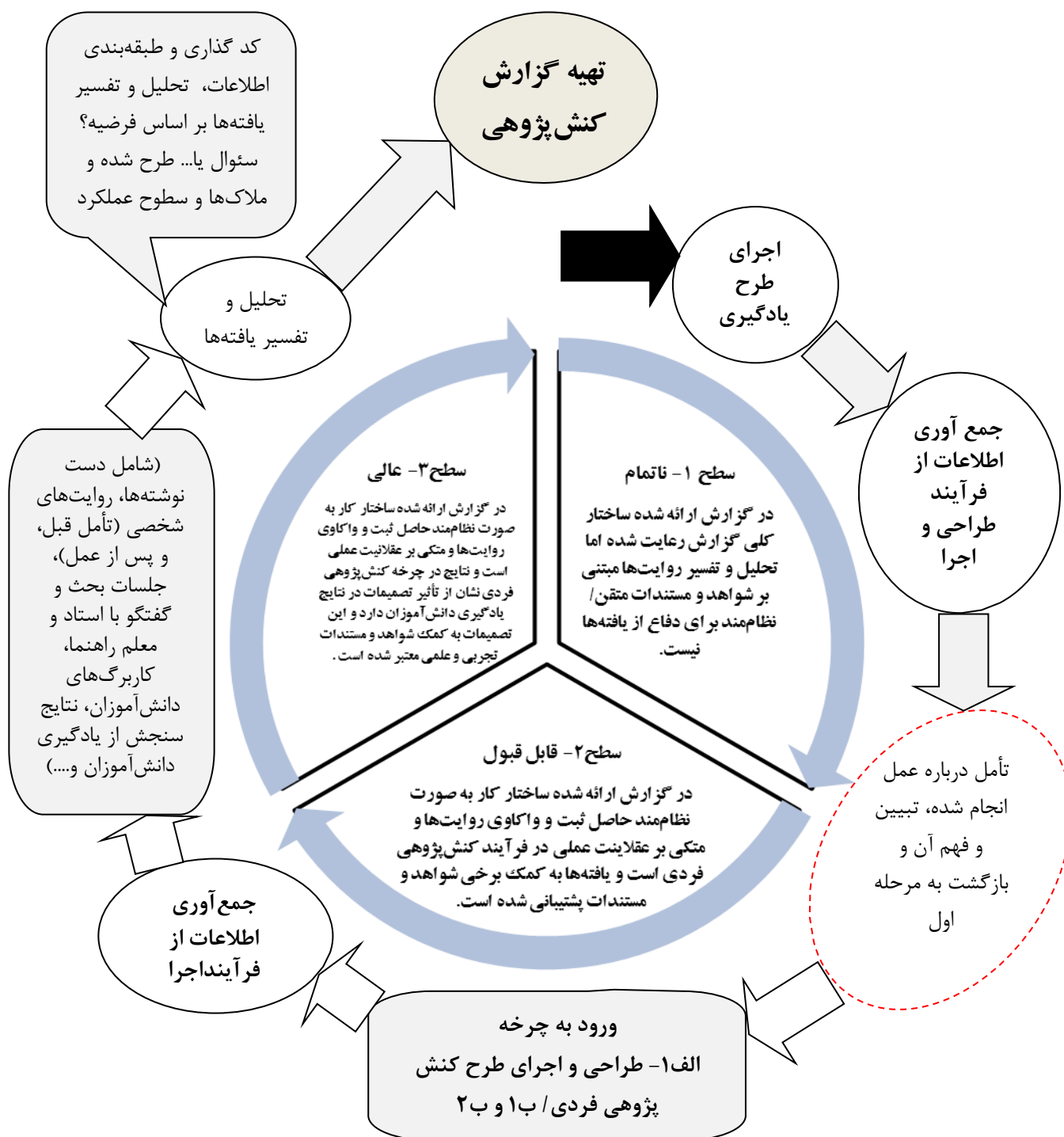
### ۴-۳- به کار بستن

### ۴-۴- به اشتراک گذاشتن

### ۴-۵- انتقال آموخته‌ها به موقعیت جدید

### ۴-۶- سنجش آموخته‌ها/سنجش عملکرد





چرخه ج- بازکاوی و ارزشیابی نقشه عمل در گفتگو با استاد راهنما / معلم راهنما

(قبل و بعد از عمل)

عمل پنجم- بازکاوی و ارزشیابی نقشه عمل در گفتگو با استاد راهنما/ معلم راهنما (قبل از عمل)

۵- بازنگری در مراحل/گام‌های طرح یادگیری با نظر استاد راهنما:

۱-۲-۱. برقراری ارتباط

۲-۲-۵- تجربه کردن

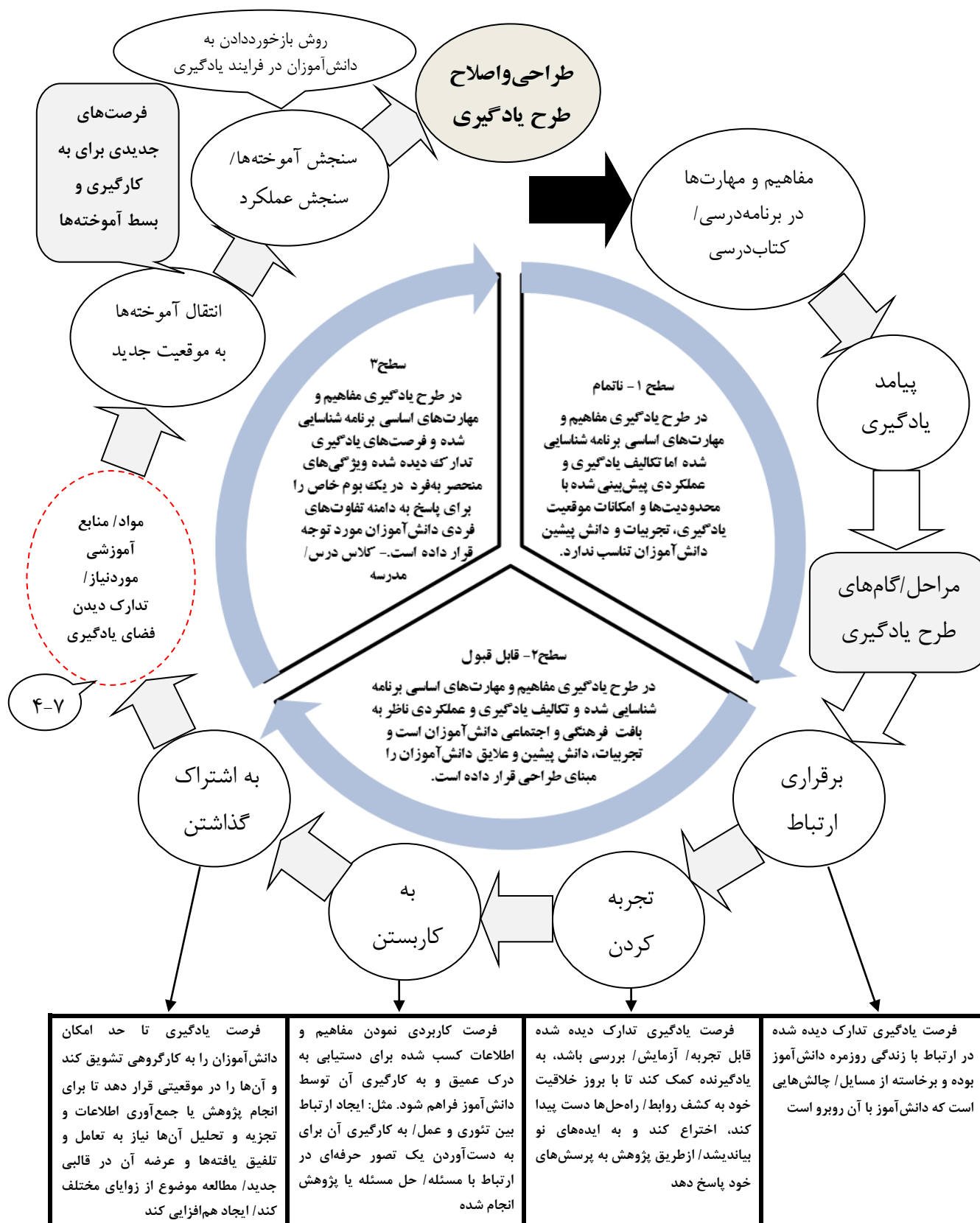
۳-۲-۵- به کار بستن

۴-۲-۵- به اشتراک گذاشتن

۵-۲-۵- انتقال آموخته‌ها به موقعیت جدید

۶-۲-۵- سنجش آموخته‌ها/ سنجش عملکرد

ورود به چرخه ب ۳: تولید مواد و فضای یادگیری

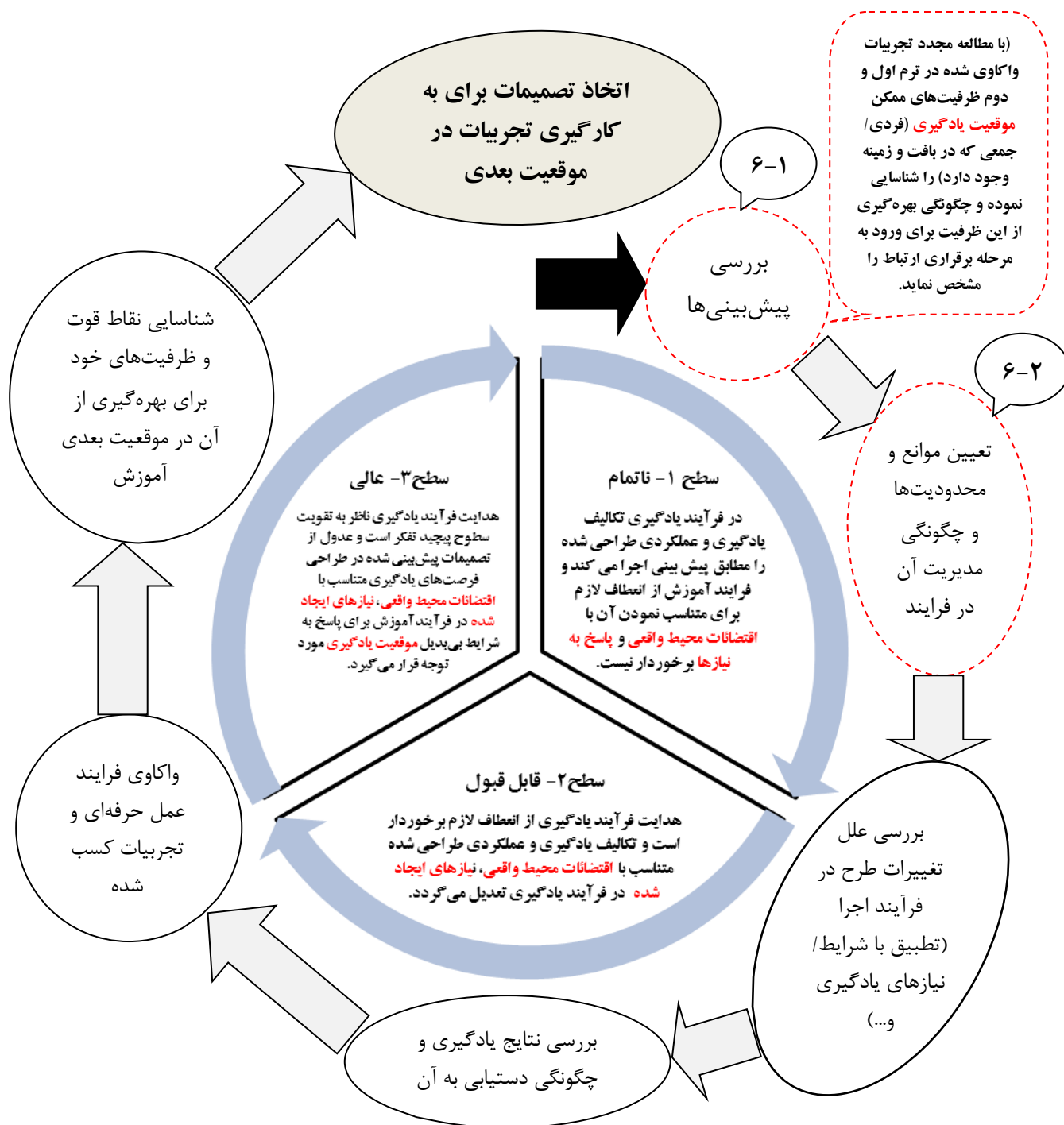


چرخه ب ۳: تولید مواد و فضای یادگیری

## ۴-۷- طراحی و اصلاح طرح یادگیری

### ۴-۷-۱- تولید مواد/ منابع آموزشی موردنیاز:

### ۴-۷-۲- تدارک دیدن فضای یادگیری



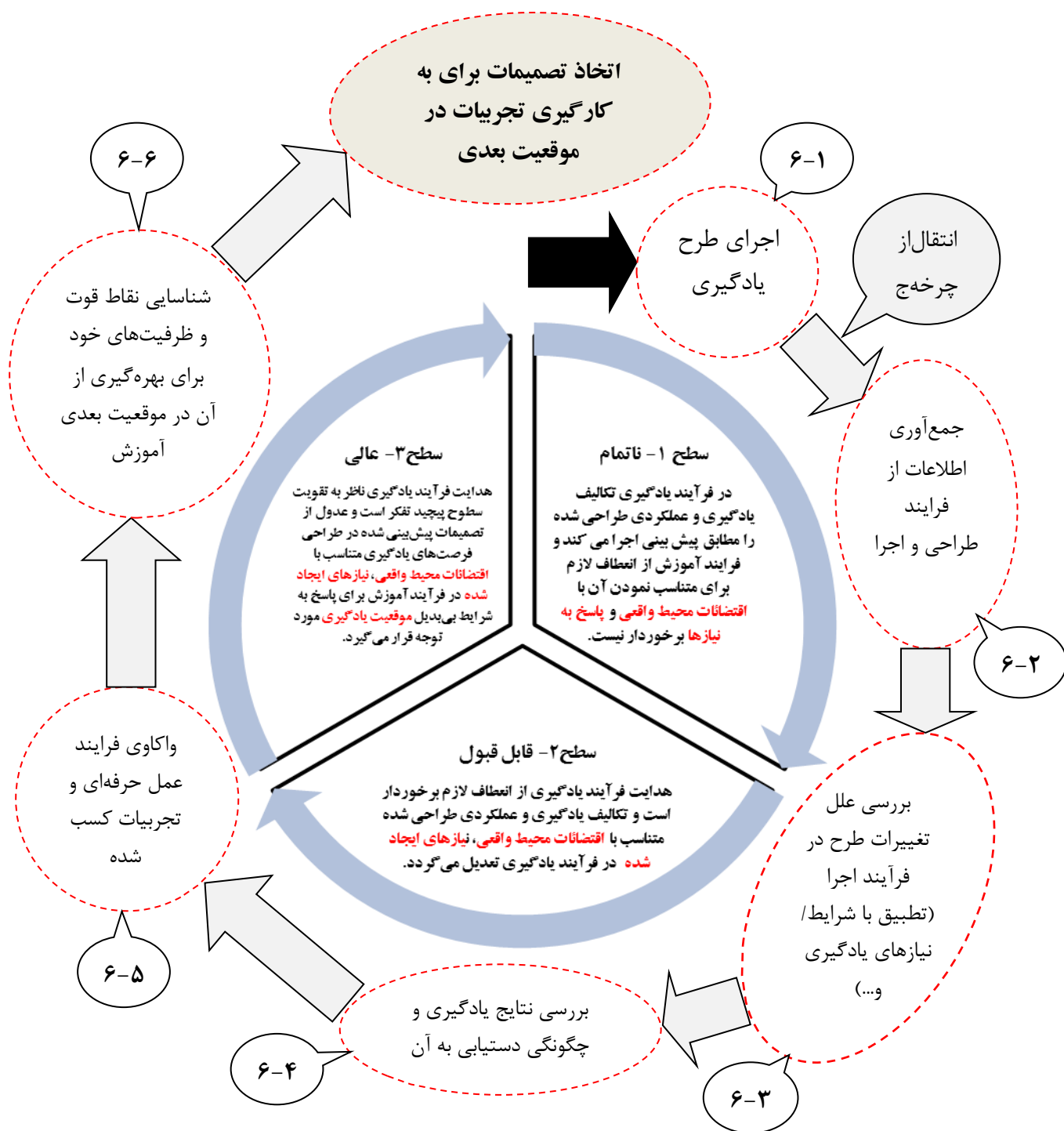
چرخه ۵-۱: تمهید مقدمات اجرای طرح

## عمل ششم (د ۱): تمهید مقدمات اجرای طرح یادگیری (گزارش ششم - ۱)

### ۱-۶- بررسی پیش‌بینی‌ها قبل از اجرا

با مطالعه مجدد تجربیات واکاوی شده در ترم اول و دوم ظرفیت‌های ممکن **موقعیت یادگیری** (فردی/ جمعی که در بافت و زمینه وجود دارد) را شناسایی نموده و چگونگی بهره‌گیری از این ظرفیت برای ورود به مرحله برقراری ارتباط را مشخص نماید.

### ۲-۶- تعیین موانع و محدودیت‌ها و چگونگی مدیریت آن در فرایند



چرخه د-۲: انتخاب تصمیمات برای به کارگیری تجربیات در موقعیت بعدی

عمل ششم (۲۵) : به کارگیری تجربیات در موقعیت بعدی (گزارش ششم - ۲)

۶-۱- اجرای طرح یادگیری

۶-۲- جمع آوری اطلاعات از فرآیند طراحی و اجرا

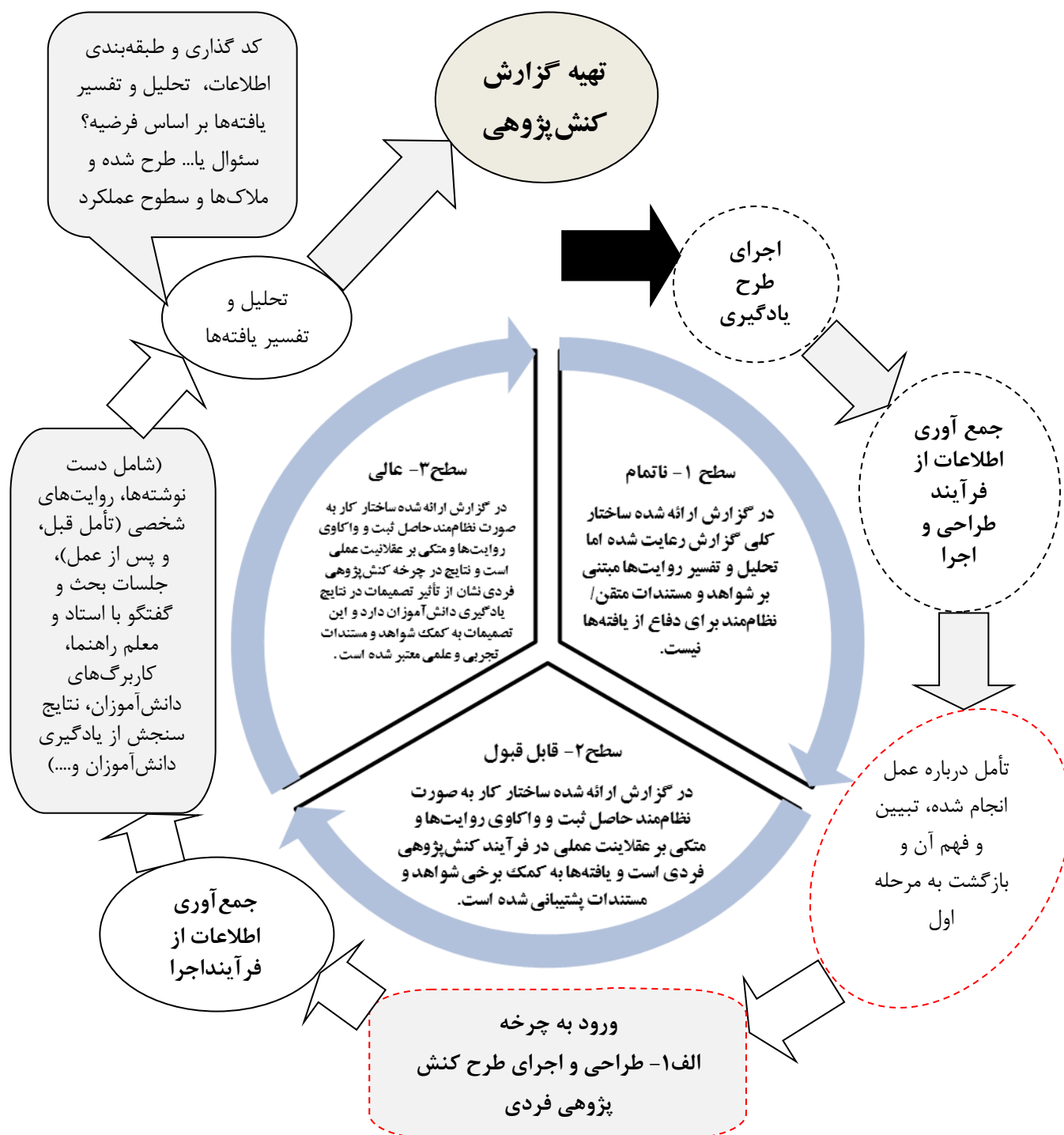
۶-۳- بررسی علل تغییرات طرح در فرآیند اجرا (تطبیق با شرایط / نیازهای یادگیری و...)

۶-۴- بررسی نتایج یادگیری و چگونگی دستیابی به آن

۶-۵- واکاوی فرایند عمل حرفه‌ای و تجربیات کسب شده

۶-۷- شناسایی نقاط قوت و ظرفیت‌های خود برای بهره‌گیری از آن در موقعیت بعدی آموزش





چرخه (ج ۲) - عمل هفتم: تأمل درباره عمل انجام شده (گزارش‌های سری ۷)

**عمل هفتم:** تأمل درباره عمل انجام شده، تبیین و فهم آن و بازگشت به مرحله اول  
(به صورت رفت و برگشت تا حل مسئله) (گزارش های سری ۷)

**بازگشت به:** (چرخه ب (۱) و ب (۲) - تهیه طرح یاددهی یادگیری)

- عمل چهارم (۱): تمهید مقدمات برای تدوین طرح آموزشی (گزارش چهارم-۱)
- عمل چهارم (۲): تدوین طرح آموزشی برای عمل براساس رویکرد حل مسئله (گزارش چهارم-۲)
- عمل پنجم (۱): تمهید مقدمات اجرای طرح (گزارش پنجم-۱)
- عمل پنجم (۲): اجرای طرح (گزارش پنجم)

### گزینه های پیش رو:

**گزینه اول:**

- اصلاح طرح آموزشی تا حل مسئله
- پی گیری یادگیری دانش آموزان دارای مشکل یادگیری
- دانش آموزان دارای نیازهای ویژه

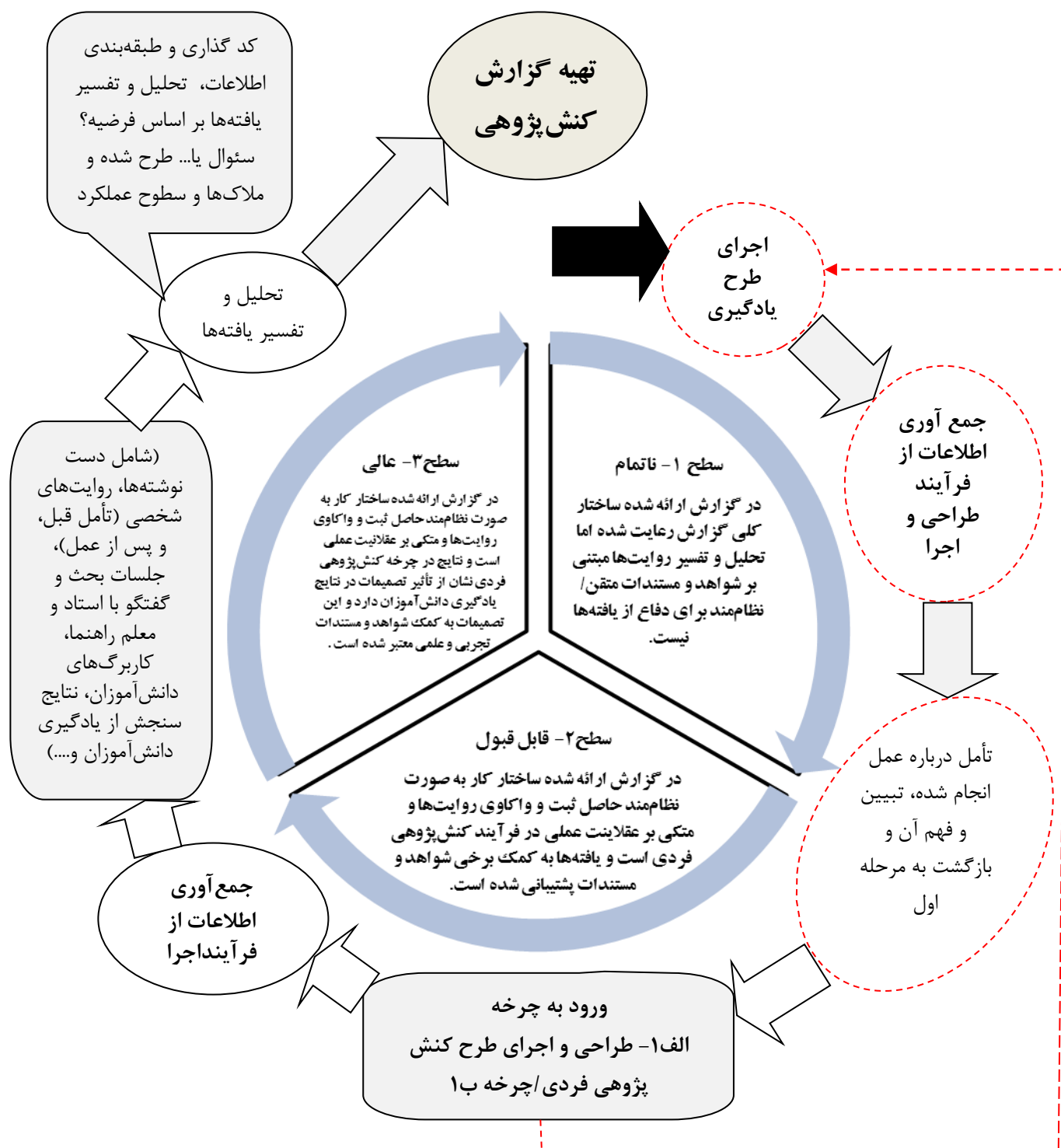
**گزینه دوم:**

- تمهید مقدمات تدوین طرح آموزشی
- اجرای آن روی مبحث درسی جدید با موافقت معلم راهنما

بازکاوی و ارزشیابی نقشه عمل (۷)

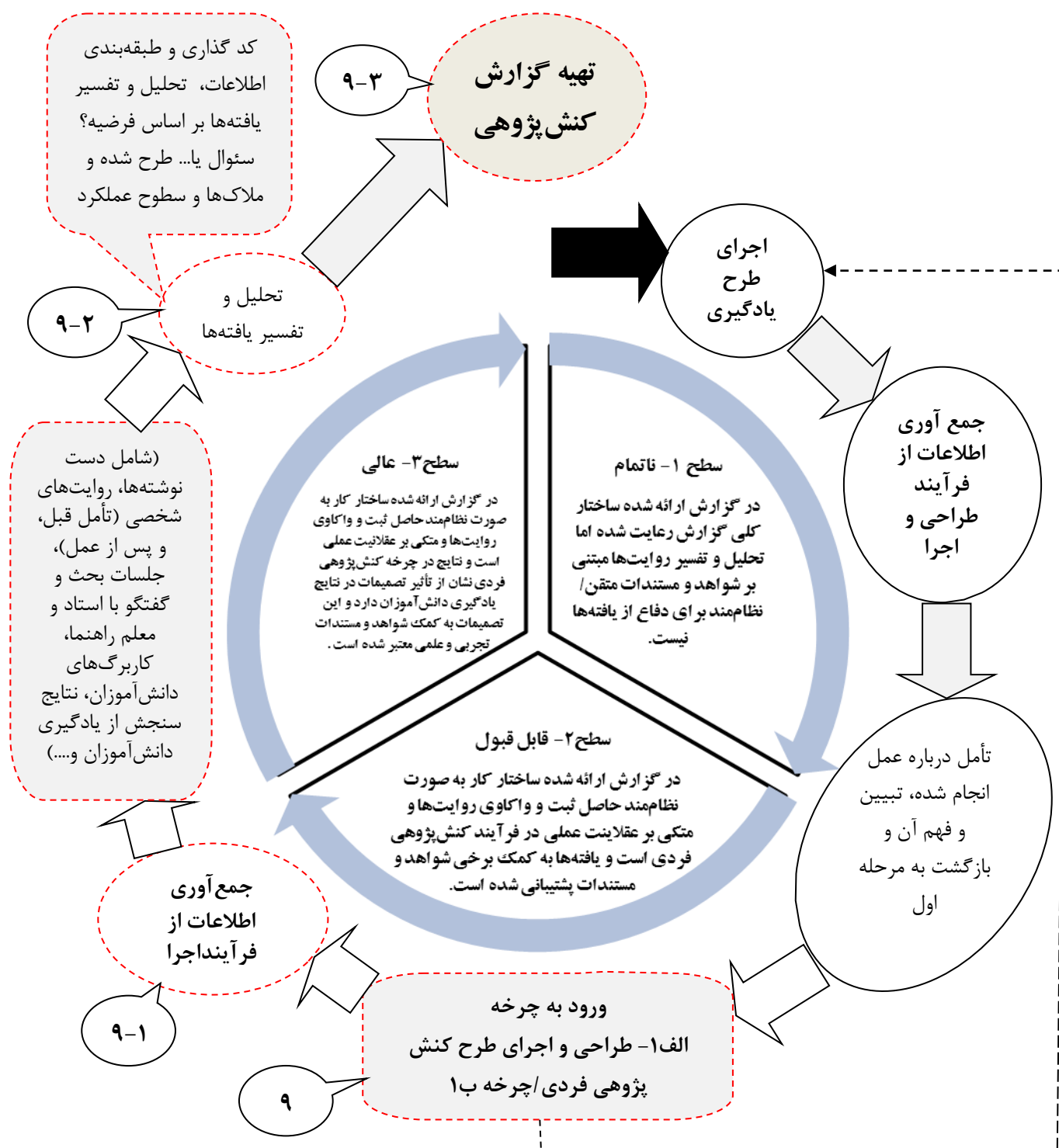
در گفتگو با استاد راهنما / معلم راهنما (قبل و بعد از عمل)

ورود به چرخه ب (۱): تمهید مقدمات تهیه طرح یاددهی یادگیری



چرخه (ج ۴) - عمل هشتم: ثبت و ارائه یافته‌ها (گزارش هفتم)

عمل هشتم: ثبت و ارائه یافته‌ها (گزارش هفتم)



چرخه (چ ۴) - ارزیابی گزارش پایانی کنش پژوهی فردی

## عمل نهم: ارزیابی گزارش پایانی کنش پژوهی فردی (گزارش نهم)

### ۹-۱- جمع آوری اطلاعات از فرآیند اجرا

شامل: دست نوشته‌ها، روایت‌های شخصی (تأمل قبل، و پس از عمل)، جلسات بحث و گفتگو با استاد و معلم راهنما، کاربرگ‌های دانش‌آموزان، نتایج سنجش از یادگیری دانش‌آموزان و....

### ۹-۲- تحلیل و تفسیر یافته‌ها

کدگذاری و طبقه‌بندی اطلاعات، تحلیل و تفسیر یافته‌ها بر اساس فرضیه؟ سؤال یا... طرح شده و ملاک‌ها و سطوح عملکرد

### ۹-۳- تهیه گزارش کنش پژوهی

#### نکات اساسی در تنظیم گزارش پایانی:

۱. تنظیم فهرست و فصل‌بندی
۲. ارائه مقدمه، هدف و تعاریف و مفاهیم کلیدی
۳. نگارش ادبی و فنی
۴. اعتبار داشتن گزاره‌ها
۵. ظرافت و زیبایی ظاهری
۶. صحت نحوه تحلیل، تفسیر و نقد گزاره‌ها
۷. رایه نمودارها و عوامل دیداری و هنری مکمل
۸. ارائه راه‌حل‌ها و پیشنهادهای برخاسته از یافته‌ها
۹. ارجاعات روشن، استفاده از منابع معتبر و ارائه پیوست‌ها
۱۰. رعایت ساختار علمی و کلی گزارش بر اساس اصول حاکم بر رشته تحصیلی

فهرست منابع: