

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران
دوره هشتم، شماره دوم، پیاپی ۱۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۷
صفحه‌های ۱-۲۷

شناسایی محتوا و منبع دانش عملی معلمان با تجربه ابتدایی: دلالت‌های آن

برای تربیت معلمان ابتدایی در نظام تربیت معلم

حسین چهارباشلو* مجید علی‌عسگری** خلیل غلامی*** نعمت اله موسی پور****

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی محتوا و منبع دانش عملی معلمان با تجربه ابتدایی و ترسیم نحوه تعامل بین آنها در قالب مدل مفهومی است. برای مطالعه هدف مورد نظر، از رویکرد کیفی و روش پدیدارنگاری استفاده شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۱ معلم با تجربه بالای ۱۰ سال، از شهرستان ساری بودند که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه‌ساختارمند، مصاحبه بازسازی شده و چک لیست مشاهده کلاس درس جمع‌آوری شد. روش تحلیل داده‌ها بر اساس الگوی کدگذاری سه مرحله‌ای نظریه داده بنیاد انجام گرفت. به طور کلی، یافته‌های پژوهش نشان داد محتوای دانش عملی معلمان شامل ۸ مقوله دانش موضوعی، دانش پداگوژی محتوا، دانش از یادگیرنده، دانش از برنامه درسی، دانش مدیریت کلاس درس، دانش خلق فضای مطلوب یادگیری، دانش از بافت مدرسه و دانش از خود است. همچنین منابع اصلی این دانش‌ها شامل تجربه تدریس، تجربه‌زندگی، دوره‌های تربیت معلم، آموزش ضمن خدمت، تجربه دوران تحصیلی، متخصصان و صاحب‌نظران دانشگاهی، رسانه‌های گروهی، تجربه همکاران و بازخورد از یادگیرندگان والدین آنان است. در پایان بر اساس مدل مفهومی پژوهش، رویکرد سه مرحله‌ای به منظور اثربخش‌تر کردن برنامه درسی تربیت معلم دوره آموزش ابتدایی کشور ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: دانش عملی، معلم، دوره ابتدایی، تربیت معلم، رویکرد کیفی.

* دانش‌آموخته دکتری مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی (نویسنده مسئول)

Hossein.charbashlu@gmail.com

** دانشیار مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، aliasgari2002@yahoo.com

*** دانشیار برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه کردستان، دانشکده علوم انسانی، Khalil.gholami@gmail.com

**** دانشیار مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه فرهنگیان، n_mosapour@yahoo.com

مقدمه

در سه دهه گذشته، در عرصه مطالعات تدریس تمرکز پژوهش از رفتار معلم به عرصه شناخت که عامل چنین رفتاری است، تغییر کرده است. در کنار تغییر این پارادایم، در مطالعات تدریس و تربیت معلم، دانش معلمان به عنوان یک متغیر کلیدی، مهم تلقی شد (گروسمن، ۱۹۹۵). این تغییر بعد از شناسایی محدودیت‌های رویکرد اثبات‌گرایی که عمدتاً مبتنی بر پارادایم فرایند-محصول محوری بود، اتفاق افتاد. بیشتر پژوهش‌های این رویکرد، بر محور تولید دانش و اطلاعاتی استوار بود که درصد تبیین ارتباط بین رفتار معلم با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بودند. به طور معمول، از طرح‌های پژوهش کمی از جمله، همبستگی و آزمایشی برای برآورد و تخمین اثربخشی راهبردهای تدریس بهره می‌گرفتند. کاربست مستقیم دانش تولید شده در موقعیت کلاس درس موضوع دیگری از پژوهش‌های این پارادایم است. بر این اساس، این نوع پژوهش‌ها به دنبال تولید راهبردهای عمومی از تدریس می‌باشند که قابلیت کاربرد در تمام کلاس‌های درسی را داشته باشند. روزن‌شاین و استیونس^۱ (۱۹۸۶) مدعی‌اند که این نوع پژوهش‌ها می‌توانند روش‌های تدریس ویژه‌ای تولید کنند که معلمان بتوانند آن را در کلاس درس برای پیشرفت تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان به کار گیرند. بر این اساس، در این پارادایم محققان دانشگاهی تولیدکننده دانش و معلمان مجری صرف آن در کلاس درس می‌باشند (به نقل از غلامی، ۲۰۰۹).

این رویکرد، در اواخر دهه ۷۰ به دلیل ظهور نظریه‌های شناختی در حوزه یادگیری و پیشرفت روان‌شناسی تحولی مورد انتقادهای اساسی قرار گرفت. هی‌برت، گلیمور و استیلر^۲ (۲۰۰۲) دو پیامد منفی، بی‌توجهی به بافت تدریس و نقش معلم در قالب نظریه‌پرداز عملی، را برای مدل فرایند-محصول محور^۳ در تدریس ذکر کرده‌اند. هیگارتی^۴ (۲۰۰۰) در ارتباط با پیامد منفی اول معتقد است این دیدگاه تدریس را در قالب مفهومی ناقص می‌بیند، که سبب کاستن آن به کاربست اندیشه محققان و قوانینی که عاری از بینش و خلاقیت است. بر اساس این دیدگاه، معلم به راحتی می‌تواند دانش کسب شده توسط محققان دانشگاهی را در بافت کلاس درس به کار گیرد. یکی دیگر از انتقادهای اساسی به این رویکرد، متکی بودن آن به نظریه روان‌شناسی رفتارگرا

¹ Rosenshine & Stevens

² Hiebert, Gallimore & Stigler

³ process-product model

⁴ Heigarty

است. نگاه این نظریه به فرایند تدریس و یادگیری نگاه مکانیکی است که نمی‌تواند ماهیت پویا و پیچیده تدریس را نشان دهد. شالوده اصلی مقاله شولمن (۱۹۸۷) با عنوان *دانش و تدریس: مبانی اصلاحات جدید*^۱، این است که مقوله تدریس، یک مقوله پیچیده، چند بعدی و پویاست. از این رو، معلمان صرفاً انتقال دهنده و مجری صرف دانش و نظریه‌های تولید شده دانشگاهی نیستند بلکه خود تصمیم‌گیرندگان فعالی هستند که خلق‌کننده دانش با توجه به موقعیت و بافت تدریس هستند. پژوهشگران عرصه مطالعات تدریس و تربیت معلم به این دانش عناوین مختلفی از جمله؛ دانش عملی (الباز، ۱۹۸۱؛ ورلوپ، وندرل و می‌یر، ۲۰۰۱؛ فنسترماخر^۲، ۱۹۹۴)، دانش در عمل^۳، پولونی^۴، ۱۹۸۳؛ دانش زمینه‌ای^۵، لاو و لین هارد، ۱۹۸۸؛ به نقل از پجاس، ۱۹۹۲) دانش عملی شخصی معلمان^۶ (کانلی، کلاندین و هی، ۱۹۹۷) داده‌اند. در این نوشتار، از اصطلاح رایج دانش عملی^۷ استفاده شد. از زمان مطرح شدن مفهوم دانش (عملی) معلمان، پژوهش‌های زیادی در این حوزه صورت گرفته است، که می‌توان به طور کل آنها را در چهار محور محتوای دانش عملی، منبع دانش عملی، ارتباط بین دانش و عمل معلمان، و ماهیت و ساختار دانش عملی معلمان طبقه‌بندی کرد. محتوای دانش عملی معلمان^۸ ناظر بر دانش پایه برای تدریس است. این محور در راستای پاسخ‌گویی به این سؤال‌های اصلی است، که معلم خوب چه ویژگی‌های دارد؟ تدریس خوب چه تدریسی است؟ منبع دانش عملی معلمان در قالب محور دوم، ناظر بر منابع شکل‌دهنده و توسعه‌دهنده محتوای دانش عملی معلمان است. محور سوم، ناظر بر ارتباط بین دانش و عمل معلمان است. این محور نمایانگر تفاوت بین دانش اظهار شده و دانش اجرا شده است و به دنبال شناسایی عوامل زمینه‌ای ایجاد شکاف و تضاد بین دانش و عمل معلمان است (ورلوپ و همکاران، ۲۰۰۱). در نهایت، محور چهارم؛ ناظر بر ماهیت و ساختار دانش عملی معلمان است. این محور بیانگر نحوه استدلال زیرین رفتار و تصمیمات معلم در کلاس درس است و مبتنی بر معرفت‌شناسی زمینه‌ای^۹ است و در پاسخ به این سؤال است که معلم چه کار می‌تواند انجام دهد؟ نه اینکه چه چیزی حقیقت دارد. به دیگر سخن، این امر ناظر بر استدلال خوب، کفایت‌های اخلاقی و پداگوژیکی، است که معلم برای

¹ knowledge and teaching: foundations of the new reform

² Fenstermacher

³ knowledge in action

⁴ Polanyi

⁵ contextual knowledge

⁶ teachers' personal practical knowledge

⁷ practical knowledge

⁸ content of teachers' practical knowledge

⁹ contextual epistemology

تصمیم‌های حین فرایند تدریس اتخاذ می‌کند. ساختار این دانش روایتی یا فرایندی است گاهی به آن دانستن^۱ (به شکل تأملی) می‌گویند بر این اساس که ساختار آن اساساً در حال شکل‌گیری است و چیزی ثابت و مطلق نیست، در واقع دانش پارادایمیک نیست (غلامی و هوسو^۲، ۲۰۱۰).
 بر این اساس، این پژوهش سعی دارد با شناسایی محتوا و منبع دانش عملی معلمان، نحوه چگونگی تعامل این دانش‌ها را در موقعیت پیچیده تدریس ترسیم کند و در لوای آن پیشنهادهایی برای برنامه درسی تربیت معلم دوره آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان ارائه کند. لازم به ذکر است، پژوهش در زمینه دانش عملی معلم، می‌تواند بینش‌های تازه درباره نقش و هویت معلم (الباز^۳، ۱۹۸۳)؛ اجرای موفق نوآوری‌های برنامه درسی (فالن^۴، ۲۰۰۷)؛ ورلوپ و همکاران، (۲۰۰۱) و سیاست‌گذاری در برنامه درسی تربیت معلم (ورلوپ و همکاران، ۲۰۰۱) فراهم کند. با درک این مهم، با مرور پژوهش‌های صورت گرفته از پایگاه‌های گوناگون به ویژه در حوزه معرفتی برنامه درسی، می‌توان بیان نمود که تاکنون در کشور درباره شناسایی محتوا و منبع دانش عملی معلمان پژوهشی صورت نگرفته است. بنابراین ضرورت پژوهش بیش از پیش احساس می‌شود.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند از یک سو، راهنمای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی تربیت معلم در تدوین برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای کارآموزان و معلمان باشد و از سوی دیگر، زمینه را برای گسترش افق‌شناختی سیاست‌گذاران آموزشی از واقعیت تدریس و اجرای برنامه درسی در عملیاتی‌ترین سطح، یعنی کلاس درس، فراهم کند.

چارچوب نظری

اصطلاح دانش عملی اولین بار توسط فریما الباز^۵ پژوهشگر خلاق و صاحب سبک در حوزه دانش معلمان به کار گرفته شد (۱۹۸۱). این دانش ناظر بر این است؛ معلمان مجری صرف دانش و نظریه‌های تولیدشده دانشگاهی نیستند بلکه خود خلق‌کننده دانش با توجه به بافت تدریس می‌باشند، و به طور مستقیم در ارتباط با عمل و کنش معلمان است و از تجربه‌های معلمان و تأمل‌شان بر این تجربه‌ها نشئت می‌گیرد (غلامی و هوسو^۶، ۲۰۱۰). البته دانش عملی معلمان به معنای نفی مطلق دانش رسمی (نظری) نیست که حاصل تحقیق‌های نظام‌مند در زمینه تدریس است، بلکه دانش رسمی،

¹ knowing

² Husu

³ Elbaz

⁴ Fullan

⁵ Freema Elbaz

⁶ Husu

زمینه‌ای اساسی برای توسعه بینش علمی معلمان است که با تأمل درباره آن، ماهیت معرفتی دانش عملی خود را تقویت می‌کنند (غلامی، ۱۳۹۳). ویژگی‌های برجسته این دانش از دیدگاه می‌یر، فارلوپ و بی‌جاد^۱ (۲۰۱۰) عبارتند از:

- ۱) شخصی است: یعنی این‌که دانش عملی هر معلمی تا حدودی منحصر به فرد است.
- ۲) بستمند^۲ است: در موقعیت و بافت کلاسی تعریف و جرح و تعدیل می‌شود.
- ۳) مبتنی بر تجربه شخصی و تأمل بر آن است: این فاکتور بیانگر منبع اصلی و نحوه رشد این دانش در معلمان است.
- ۴) ضمنی^۳ است: به طور معمول معلمان به هنگام تعریف آن غالباً توانایی انتشار و بیان آن را ندارند.

۵) عمل معلمان را هدایت می‌کند.

۶) در نهایت محتوا-محور است.

پژوهشگران مختلف، دانش عملی معلمان را به اشکال گوناگونی نام‌گذاری و تعریف کرده‌اند. برای مثال؛ کانلی و کلاندینن^۴ (۱۹۹۷) از اصطلاح دانش عملی شخصی معلمان^۵ برای دانش معلمی استفاده کردند که ناظر بر تمام ایده‌های آموزشی است که یک معلم در اختیار دارد. همچنین، بر این باورند که این نوع دانش، عینی و مستقل نیست بلکه ذهنی و بسترمند است. افزون بر این، کلاندینن (۱۹۹۲) معتقد است:

دانش عملی معلمان، دانشی است که از دانش پیشین افراد منعکس می‌شود و ماهیت زمینه‌ای و بافتی دارد. دانشی است که ساخته و بازسازی می‌شود، همان‌گونه‌ای که ما داستان‌های زندگی خودمان را از طریق فرایندهای تعامل و بازخورد، بازگویی و سازماندهی مجدد می‌کنیم (به نقل از چو^۶، ۲۰۰۸).

بورگ (۲۰۰۳) اصطلاح کلی شناخت معلمان^۷ را برای دانش عملی به کار می‌گیرد که شامل باورها، دانش، نظریه و پیش‌فرض‌های است که معلمان درباره تمام جنبه‌های کاری‌شان دارند.

¹ Meijer, Verloop & Beijaard

² situational

³ implicit

⁴ Connelly & Clandinin

⁵ teachers' personal practical knowledge

⁶ Chou

⁷ teacher cognition

کارت^۱ (۱۹۹۱) دانش عملی را در قالب دانشی که معلمان در برخورد با موقعیت‌های پیچیده و چالش‌های عملی کلاس درس به کار می‌برند، تعریف کرده است.

فنسترماخ^۲ (۱۹۹۴) دانش عملی معلمان را به عنوان دانشی که متعلق به معلمان است تعریف می‌کند که منتج از تجارب‌شان به عنوان معلم و تأمل‌شان بر این تجارب است (به نقل از غلامی و هوسو، ۲۰۱۰).

الباز (۱۹۸۱) این نوع دانش را در قالب دانش ویژه‌ای که توسط معلمان به شیوه‌ای خاص کسب می‌شود تعریف کرده است. این دانش از طریق عمل و موقعیت‌های اجتماعی شناسایی می‌شود و کاملاً تجربی و شخصی است. این دانش شامل همه دانش معلمان درباره یادگیرندگان، کلاس درس، مدرسه، محیط اجتماعی، موضوعات درسی، نظریه‌های رشد کودک، یادگیری می‌شود که هدایت‌گر عمل معلمان در موقعیت کلاس درس است.

به طور کلی و بر اساس تعاریف ارائه شده، دانش عملی معلمان در این پژوهش به عنوان دانش و باوری، موردنظر است که پایه و اساسی برای اقدام‌ها و تصمیم‌های معلم در موقعیت تدریس است. همان طور که اشاره شد، این پژوهش سعی دارد محتوا و منبع دانش عملی معلمان با تجربه را نسبت به تدریس بررسی کند. یکی از مسائل مهم در حوزه دانش معلمان، مسئله محتوای آن است که ناظر بر دانش پایه برای تدریس است. به دیگر سخن، محتوای دانش عملی ناظر بر دانسته‌هایی است که معلم درباره خود، یادگیرندگان، بافت تدریس و موضوع درسی می‌داند. نافذترین تقسیم‌بندی از محتوای دانش معلمان توسط شولمن در سال ۱۹۸۷ صورت گرفت. طبقه‌بندی وی از دانش معلمان شامل ۷ مقوله به شرح ذیل است:

۱- دانش موضوع درسی ۲- دانش پداگوژی عمومی (شامل اصول و استراتژی‌های کلی سازمان‌دهی کلاس درس است) ۳- دانش محتوای-تربیتی ۴- دانش برنامه درسی (شامل درک و فهم مواد و برنامه‌های تدریس است) ۵- دانش یادگیرنده و ویژگی‌های‌شان ۶- دانش بافت آموزشی ۷- دانش غایت‌ها، اهداف و ارزش‌های تربیتی.

افزون بر این، در باب محتوای دانش معلمان تقسیم‌بندی‌های زیادی بر اساس مقوله‌های گوناگون توسط پژوهشگران در کشورهای گوناگون (می‌یر، ورلوپ و بی جاد، ۱۹۹۹) در هلند؛ (تنر-بی‌ست، ۱۹۹۹) در انگلستان و (الباز، ۱۹۸۱) در کشور کانادا صورت گرفته است. چارچوب

¹ Carter

² Fenstermacher

پیشنهادی این پژوهشگران از دانش معلمان، مشابه مقوله‌های کار شولمن است اما در پژوهش تنر- بیست دو «دانش خود» و «الگوی تدریس» به هفت مقوله شولمن اضافه شد و دانش پایه برای تدریس را به نه مقوله گسترش داد. به طور کل، بوکو و پتانم (۱۹۹۶) محتوای دانش عملی معلمان را در سه مقوله کلی به شرح ذیل تقسیم‌بندی نمودند:

دانش و باور پداگوژی عمومی که ناظر بر دانش معلمان درباره تدریس، یادگیری و یادگیرنده است که فراتر از قلمرو موضوع درسی خاصی است.

دانش و باور موضوع درسی که ناظر بر دانش معلمان درباره حقایق، مفاهیم و رویه‌های یک دیسیپلین خاص است.

دانش و باور محتوای- تربیتی که ناظر بر روش‌های ارائه و تنظیم موضوع درسی به گونه‌ای که برای یادگیرندگان قابل فهم باشد، دلالت دارد (به نقل از غلامی، ۲۰۰۹).

در کنار محتوای دانش عملی، درک منابع این دانش برای مربیان کارآموزان و سیاست‌گذاران تربیت معلم حیاتی است. با مرور پژوهش‌های صورت گرفته، منبع دانش معلمان را می‌توان در قالب سه عامل کلیدی آموزش‌های کسب شده در دوره‌های تربیت معلم و ضمن خدمت، تجربه تدریس و عوامل زمینه‌ای تقسیم‌بندی نمود. برای مثال، گروسمن و هلپمن (۱۹۹۱) آموزش در زمینه رشد و توسعه حرفه‌ای شامل، کارآموزی حرفه‌ای و آموزش‌های دوره‌های تربیت معلم و آموزش‌های ضمن خدمت را منابع اساسی دانش معلمان معرفی کردند.

دومین منبع مهم دانش معلمان، تجربه تدریس است. محققان متعددی (بورگ، ۲۰۰۳؛ ورلوپ و همکاران، ۲۰۰۱) خاطر نشان کردند که تجربه شخصی از تدریس، نقش مهمی در شکل‌دهی دانش معلمان دارد؛ حتی به گونه‌ای که بیشتر پژوهشگران حوزه دانش عملی معلمان، تجربه تدریس را مهمترین منبع شکل‌گیری دانش عملی معلمان می‌دانند.

سومین منبع، عوامل زمینه‌ای می‌باشد که ناظر بر ساختارهای اجتماعی و نهادی است که معلم را در بر گرفته است. یکی از این عوامل، ویژگی‌های شخصیتی معلم است که معلم با خود به کلاس درس می‌آورد. فرهنگ مدرسه و نحوه تعامل مدرسه با جامعه پیرامون را هم شامل می‌شود (پکوک^۱، ۲۰۰۱). همچنین دانش قبلی، تجربه معلم در دوران تحصیلی، مذهب، رسانه‌ها، تعامل با مدیران آموزشی، همکاران، والدین و رفتار دانش‌آموزان، زندگی خانوادگی معلم، امیدها و

¹ Peacock

ابهام‌ها همه در شکل‌گیری دانش معلمان تاثیرگذار است.

بنابراین اطلاعات عمیق درباره منبع دانش معلمان نه تنها درک ما را از نظام دانش معلمان افزایش می‌دهد بلکه همچنین بینش‌های با ارزشی درباره اینکه، معلمان چگونه براساس این دانش‌ها عمل می‌کنند در اختیار ما قرار می‌دهد. بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی دانش پایه برای تدریس و منابع شکل دهنده آن است. در راستای پاسخ‌گویی به هدف فوق سؤال‌های ذیل باید پاسخ داده شوند:

- ۱- محتوای دانش عملی معلمان ابتدایی از چه مولفه‌های تشکیل شده است؟
- ۲- منابع دانش عملی معلمان ابتدایی کدامند؟
- ۳- نحوه تعامل بین محتوا و منبع دانش عملی معلمان در قالب مدل مفهومی چگونه است؟

روش پژوهش

اگر سنخیت معرفت‌شناسی و روش‌شناسی پژوهش را مدنظر قرار دهیم، با توجه به ویژگی‌های دانش عملی (ذهنی، شخصی و ضمنی) که عمیقاً ریشه در باورها، پیش‌فرض‌ها و تصورات معلمان دارد از بین رویکردهای پژوهش، رویکرد کیفی چارچوب مناسب‌تری برای مطالعه هدف پژوهش است. همچنین از میان طرح‌های مختلف رویکرد کیفی، طرح پژوهشی پدیدارنگاری انتخاب شد؛ چرا که دانش عملی معلمان، دانشی تجربی و نشئت گرفته از تجربه‌های حرفه‌ای معلمان است و همسو با پیش‌فرض‌های بنیادی طرح پژوهش پدیدارنگاری که هدف آن مطالعه تجربه زیسته افرادی است که پدیده مورد نظر را تجربه کرده‌اند (مارتن، ۱۹۸۸).

مشارکت‌کنندگان پژوهش و روش‌های گردآوری و تحلیل داده‌ها

یازده معلم ابتدایی با تجربه بالای ۱۰ سال به صورت داوطلبانه از شهرستان ساری، به دلیل همسویی فرهنگی و اجتماعی پژوهشگر با فرهنگ معلمان، در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ که مشغول به تدریس بودند به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و از نوع ملاکی انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه‌ساختارمند و مصاحبه بازسازی شده^۱ و چک لیست مشاهده کلاس درس به مدت یک سال تحصیلی گردآوری شد. بعد از آشنایی معلمان با هدف پژوهش و مراحل گردآوری داده‌ها، مشاهده یک هفته‌ای از کلاس درس معلمان صورت گرفت. در این مرحله تمام نکات و رفتارهای

^۱ stimulated recall interview

معلم در کلاس درس یادداشت می‌شد. مصاحبه نیمه ساختارمند با هدف مشخص کردن رویکرد کلی معلمان درباره تدریس برگزار شد. در این مرحله، از هر معلم یک چارچوب کلی بر اساس مولفه‌های اولیه دانش معلمان حاصل شد. بعد از مصاحبه نیمه ساختارمند، مصاحبه بازسازی شده از کلاس درس همه معلمان صورت گرفت. بر این اساس، محقق ابتدا به مشاهده کلاس درس و ضبط فعالیت‌های معلم و یادگیرندگان پرداخته و همان روز در زمان هماهنگ شده ضمن مشاهده جریان ضبط شده کلاسی با همکاری معلم، به مصاحبه با او درباره جنبه‌های مختلف فعالیت‌های کلاسی پرداخته شد. افزون بر این، از چک لیست مشاهده کلاس درس برای ترسیم همه جانبه فعالیت‌های معلم برای توصیف و تحلیل و تفسیر بهتر یافته‌های پژوهش استفاده شد.

روند تحلیل داده‌ها با توجه به ماهیت موضوع پژوهشی به صورت رفت و برگشتی بود. به این صورت که بعد از هر مرحله گردآوری داده، روند تحلیل و کدگذاری آن شروع می‌شد. شروع اصلی تحلیل داده‌ها از مرحله دوم آغاز شد. اما اقدام اساسی و منظم برای تحلیل داده‌ها زمانی آغاز شد که تمام داده‌های حاصل جمع‌آوری و پیاده شدند. روند مدیریت داده‌ها به این صورت بود که در مرحله کدگذاری باز، بعد از شناسایی جملات مرتبط با اهداف پژوهش به هر جمله یا عبارتی که حاوی یک مضمون یا مفهوم بود، یک کد تعلق گرفت. این امر به صورت جداگانه برای ۱۱ مشارکت‌کننده صورت گرفت.

جدول ۱. یک نمونه از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه

کدگذاری باز	جملات خام
۱. تفاوت پایه در تفاوت بچه‌هاست	بچه‌های پایه دوم به لحاظ اخلاقی و شیطنت شون چون که هنوز بچه هستن هنوز درست نشستن رو بلد نیستند یا صحبت کردن یا اجازه گرفتن رو بلد نیستند. اما پایه چهارم اینطور نیستند وقتی معلم میاد سر کلاس بچه‌ها زودی کتاب‌هاشون در میارند و آماده است و معلم میاد درسشو میده. دروس پایه چهارم سخته اما پایه دوم درسش آسانتره
۲. ۷۰ درصد فهمیدن از راه دیدن	اما آماده کردن بچه‌ها و ساکت کردن بچه‌ها برای تدریس دروس جدید خیلی سخت تره. بچه‌های ابتدایی مخصوصا پایه‌های اول و دوم مطالبی که عینی و قابل لمس باشه رو بهتر یاد می‌گیرند. اصلا ذهن بچه اینطوره. بیشتر یادگیرشون وقتی که من درسی میدم عینی باشه. به نظر من ۷۰ درصد یادگیری از طریق دیدن هر چی که براش قابل لمس باشه بهتر یاد میگیره. وقتی علوم داریم بچه‌ها آزمایش می‌کنند بهتر یاد می‌گیرند. همه بچه‌ها یک‌جور نیستند به لحاظ سطح هوشی و ذهنی. شما دیدید من وقتی جمع رو درس دادم سوسن با یک بار گفتن یاد
۳. متفاوت بودن دانش آموزان به لحاظ ذهنی	
۴. دانش آموزان سرعت یادگیری‌شان فرق می‌کند.	

<p>۵. تقسیم‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌ها بر حسب ویژگی‌های آنها</p> <p>۶. منبع راهبرد</p>	<p>می‌گیره دستشو سریع بلند کرد اما نازنین با دست‌ورزی بهتر یاد می‌گیره. هستی رو من حتما باید پیشش برم و چند بار بهش بگم تا یاد بگیره بعضی موقع با کشیدن شکل می‌بینم درسو زودی می‌گیره. چون که استرس زیاد داره... همین نرگس که جلو نشسته، باید چند بار توضیح بدم بعدش خودم با شکل بهش جمع رو میگم. همه بچه‌ها به جور نیستند یادگیری‌شون فرق میکنه. من میام بچه‌های که ضعیف هستن رو بین بچه‌های قوی میذارم به بچه قوی میگم بهش کمک کنه آگه عقب موند. این کار باعث میشه دانش‌آموز ضعیف عقب نیفته و من هم بهتر می‌تونم درس بدم. من به تجربه فهمیدم بچه‌ها بهتر همدیگر رو قبول دارند این باعث میشه حرف‌های همدیگه رو بهتر بفهمند و زودتر یاد بگیرند.</p>
---	---

پس از پایان فرآیند کدگذاری باز، مرحله بعدی تحلیل داده‌ها آغاز شد. در این مرحله واحدهای اطلاعاتی (کدها)، به منظور یافتن قواعد تکرارشونده در آنها با هم مقایسه شدند. مجموعه‌ای از واحدهای اطلاعات به دلیل داشتن قواعد تکرارشونده و شباهت‌های معنایی در یک مقوله جای داده شدند و به تناسب محتوای داخل آن، یک نام برای آن مقوله انتخاب شد. فرآیند تحلیل اطلاعات در حرکت‌های رفت و برگشتی بین توصیف و تفسیر، قیاس و استقراء و مفاهیم عینی و انتزاعی، سرانجام در مرحله‌ای متوقف شد که مقوله‌های به دست آمده قابلیت ادغام و تحت شمول قرار گرفتن مفاهیم انتزاعی‌تر را نداشتند. لازم به ذکر است فرآیند کدگذاری محوری همانند کدگذاری باز به صورت انفرادی انجام گرفت. یعنی کدهای حاصل از کدگذاری باز داخل متن هر مصاحبه، تبدیل به مقوله‌های بزرگ‌تر و انتزاعی‌تر تحت عنوان کدهای محوری شدند.

جدول ۲. نحوه شکل‌گیری کدگذاری محوری

کدگذاری محوری	آشنایی با درک و فهم و یادگیری دانش‌آموزان	آشنایی با ویژگی‌های زمینه‌ای	ایجاد انگیزه به یادگیرندگان	آشنایی با بدفهمی و مشکلات یادگیری	آشنایی با ویژگی‌های روان‌شناختی
کدگذاری باز	سبک یادگیری	آشنایی با وضعیت اقتصادی دانش‌آموز	دادن مسئله در حد توان یادگیرنده	پایین بودن تمرکز دانش‌آموزان	آشنایی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان
	دانش قبلی و عمومی	آشنایی با وضعیت فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموز	تعامل بیشتر با والدین	بی‌حوصله و بی‌نظم بودن	آشنایی با ویژگی‌های هیجانی یادگیرندگان

سرعت یادگیری	آشنایی با وضعیت مذهبی و ارزشی دانش‌آموز	تعامل و مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس و انجام کارهای عملی	توانایی درک منظور و اهداف متن درسی را ندارند	آشنایی با ویژگی‌های روانی یادگیرندگان
توانایی‌های تحلیلی و استدلالی	آشنایی با مختصات پایه‌ها	دادن مسئولیت و راهبرد معلم یار	ناتوانی در به یادآوردن مطالب درسی و زود فراموش کردن	آشنایی با خلق و خوی دانش‌آموزان
تفاوت‌های جنسیتی و هوشی	آشنایی با وضعیت خانوادگی دانش‌آموز	برقراری ارتباط عاطفی بیشتر با یادگیرنده	پایین بودن دقت دانش‌آموزان	آشنایی با ویژگی‌های عاطفی یادگیرندگان

در کدگذاری گزینشی، خرده مقوله‌های شناسایی شده، در قالب مقوله اصلی که همان دانش عملی معلمان است، شکل گرفت. در این پژوهش سعی شده است برچسب مقوله اصلی - دانش‌های شناسایی شده - بر اساس برچسب‌های ادبیات مربوطه انتخاب شود. برای مثال، برچسب مقوله دانش از یادگیرنده بر اساس کارهای شولمن (۱۹۸۷) و الباز (۱۹۸۱) اقتباس شده است.

جدول ۳. نحوه شکل‌گیری مقوله‌های نهایی

کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری گزینشی
سرعت یادگیری، سبک یادگیری، دانش عمومی و قبلی، توانایی تحلیلی و استدلالی، توانایی تفاوت‌های جنسیتی و هوشی	درک و فهم و یادگیری یادگیرندگان	دانش از یادگیرنده
آشنایی با وضعیت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، مذهبی و ارزشی، خانوادگی یادگیرندگان	ویژگی زمینه‌ای	
دادن مسئله در حد توان یادگیرنده، تعامل بیشتر با والدین، تعامل و مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس و انجام کارهای عملی و...	ایجاد انگیزه به یادگیرندگان	
پایین بودن دقت و تمرکز دانش‌آموزان، بی‌حوصله و بی‌نظم بودن، توانایی درک منظور و اهداف متن درسی را ندارند و...	بدهمی و مشکلات یادگیری	
آشنایی با ویژگی‌های شخصیتی یادگیرندگان، آشنایی با ویژگی‌های هیجانی، روانی، عاطفی و...	آشنایی با ویژگی‌های روان‌شناختی	

مدل پژوهش، از طریق تحلیل مقایسه‌ای مداوم و پرسش و پاسخ نسبت به مقوله‌های شناسایی شده کشف شد. در واقع هدف از ارائه مدل ترسیم ماهیت تلفیقی دانش عملی معلمان در بافت کلاس درس است و اینکه تدریس فعالیتی پیچیده است.

یافته‌ها

پاسخ سؤال‌های اول و دوم پژوهش - محتوا و منبع دانش عملی معلمان مورد مطالعه - در قالب

جدول (۴) آمده است:

جدول ۴. محتوا و منبع دانش عملی معلمان با تجربه ابتدایی

منبع محتوای دانش عملی	محتوا	دانش‌ها
تربیت معلم، کلاس‌های آموزش ضمن خدمت و تجربه زندگی	آشنایی معلمان با مفاهیم و گزاره‌های کتاب‌های درسی توانایی برقراری ارتباط بین مفاهیم کتاب‌های درسی با یکدیگر توانایی برقراری ارتباط مفاهیم و گزاره‌های محتوای درسی با ارزش‌ها و هنجارهای جامعه ارتباط مفاهیم درسی با نیازهای روزمره زندگی آشنا بودن با ساختار تجربه‌های یادگیری یادگیرندگان	دانش محتوایی یا موضوع درسی
راهنمای تدریس، تجربه تدریس، کارورزی، تجربه همکاران، مطالعه کتاب‌های تخصصی و آموزش ضمن خدمت	توانایی در تدوین طرح درس، توانایی در به کارگیری روش‌های تدریس متنوع در کلاس درس، و ارزشیابی از یادگیرندگان	دانش پداگوژی محتوا
تجربه تدریس، بازخورد دانش‌آموزان، کلاس‌های آموزش ضمن خدمت و بازخورد یادگیرندگان	درک و فهم و یادگیری دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، آشنایی با ویژگی‌های زمینه‌ای دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه در یادگیرندگان، بدفهمی و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان و آشنایی با ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان	دانش از یادگیرنده
تجربه تحصیلی، تجربه تدریس و بازخورد از دانش‌آموزان	توانایی ایجاد فضای روانی - اجتماعی مثبت در کلاس درس فضای فیزیکی	دانش خلق فضای مطلوب یادگیری
تربیت معلم، تجربه تدریس، دفتر ارزشیابی توصیفی، تجربه زندگی و متخصصان و صاحب‌نظران	کنترل کلاس درس و کاهش رفتارهای نامطلوب و افزایش رفتارهای مطلوب جلب توجه یادگیرندگان در کلاس درس مدیریت پرسش و پاسخ مدیریت زمان	دانش مدیریت کلاس درس
تجربه شخصی، تربیت معلم و کلاس‌های آموزش ضمن خدمت	آگاهی انتقادی از محتوای برنامه درسی توانایی به کارگیری منابع کمک درسی به فراخور نیازهای یادگیرندگان توانایی به کارگیری تکنولوژی آموزشی در کلاس درس	دانش از برنامه درسی
بازخورد همکاران و دانش‌آموزان و تجربه تدریس	آشنایی و تعامل با فرهنگ مدرسه توانایی تعامل سازنده با والدین دانش‌آموزان آشنایی با فرهنگ جامعه محلی (دانش فرهنگی)	دانش از بافت مدرسه
همکاران، تجربه زندگی، تجربه تدریس و متخصصان	ویژگی‌های شخصیتی معلمان تفکر تأملی معلمان	دانش از خود

اولین دانش پایه برای تدریس، دانش موضوعی است. این دانش مشابه دانش محتوایی (شولمن، ۱۹۸۷) و موضوع درسی (می‌یر، فارلوپ و بی‌جاد، ۱۹۹۹ و الباز، ۱۹۸۱) است. دانش موضوع درسی به عنوان دانش ضروری برای حرفه معلمی مورد تاکید همه معلمان مورد پژوهش بود. دلایل آنها برای تسلط موضوعی معلم متنوع بود. برای مثال، برخی معلمان نقش هدایت‌گری و سوق دادن یادگیرنده به سوی نیازها و علاقه‌های شخصی را ذکر کرده‌اند «...در مورد زمین لرزه می‌خواهم درس بدم آگه اطلاعات من صرف به چهار خط کتاب باشه مطمئنا نمی‌تونم قضیه رو باز کنم و بچه‌ها رو هدایت کنم...» (مشارکت‌کننده، ۶). همچنین، تسهیل فرایند یادگیری به عنوان هدف دیگر تسلط موضوعی توسط برخی مشارکت‌کنندگان پژوهش ذکر شده است «...آگه تسلط نداشته باشم واقعیت اینه که درست به بچه یاد نمی‌دم...یه چیز تئوری به بچه یاد میدم. میشه ذهنی. بچه طوطی‌وار یاد می‌گیره. عمیق یاد نمی‌گیره» (مشارکت‌کننده، ۱۱). در نهایت، آشنا و مسلط نبودن معلم به مفاهیم و موضوعات کتاب‌های درسی سبب کاهش احساس تعلق دانش‌آموزان به معلم و کلاس درس می‌شود «... بچه‌ها اون درس رو گوش نمیدن و نمی‌گیرند. بعد نمی‌تونه کلاسشو خوب اداره کنه...» (مشارکت‌کننده، ۸). مولفه‌های دانش موضوعی از دیدگاه معلمان مورد مطالعه شامل ۵ مولفه، آشنایی معلمان با مفاهیم و گزاره‌های کتاب‌های درسی، توانایی برقراری ارتباط بین مفاهیم کتاب‌های درسی با یکدیگر، توانایی برقراری ارتباط مفاهیم و گزاره‌های محتوای درسی با ارزش‌ها و هنجارهای جامعه، ارتباط مفاهیم درسی با نیازهای روزمره زندگی و آشنا بودن با ساختار تجربه‌های یادگیری یادگیرندگان است.

دومین دانش شناسایی شده برای حرفه معلمی، دانش پداگوژی محتوا است. این دانش مشابه مقوله دانش راهبردهای آموزشی می‌یر و همکاران (۱۹۹۹) و دانش ارائه ون دریل و همکاران (۱۹۹۷) است. این دانش ناظر بر دانش اصول و مهارت‌های تدریس مرتبط با دانش موضوعی خاصی است. مولفه‌های این دانش از دیدگاه معلمان مورد مطالعه شامل، توانایی در تدوین طرح درس، توانایی در به کارگیری روش‌های تدریس متنوع در کلاس درس و ارزشیابی از یادگیرندگان است. معلمان پژوهش به این مسئله توجه داشتند صرف آشنا بودن با دانش موضوعی نمی‌تواند تضمین‌کننده معلم خوب باشد. برای مثال، مشارکت‌کننده (۲) بیان داشت «همه فکر می‌کنند تدریس دو به علاوه دو همون حل کردن دو به علاوه دوهه». مشاهده کلاسی حکایت از شکاف بین دانش نظری و عملی معلمان دارد. مشارکت‌کننده (۱) درباره فقدان به کارگیری روش‌های مکاشفه‌ای و حل مسئله به تعداد زیاد دانش‌آموزان، حجیم‌تر شدن محتوای کتاب درسی اشاره داشت. برای مثال «بعضی درس‌ها

حجمش زیاده مثل ریاضی و علوم. همیشه از روش خلاق استفاده کرد... دو هفته یکبار آگه بتونم همیشه نمیشه». در پاسخ به فقدان به کارگیری روش ایفای نقش در کلاس درس ریاضی برای مبحث انتقال، عامل تعداد زیاد دانش‌آموزان را بیان داشت «شما شاهد بودید من به سینا گفتم تو نقش عمو نوروز ایفا کن که یه ساعت به جلو کشیده میشه رو توضیح بدم. بعد رو تخته هم عکس ساعت رو کشیدم و درس رو دادم. بعد گفتم انتقال چیه؟ گفتم ساعت چنده؟ بعد ده دقیقه اضافه کنید. تعداد بچه‌ها زیاده نمیشه... سه گروه نشد که زنگ خورد». همچنین ناآگاهی والدین، عامل دیگر فقدان به کارگیری روش‌های نوین تدریس به ویژه در پایه‌های پایین‌تر توسط مشارکت‌کننده (۲) ذکر شده است «روش‌های جدید اومد اما والدین نمی‌دونند با من درگیر میشند. من ریاضی رو با روش فرابندی گفتم اما مادرم میگه روش تکنیکی درسته». مشاهده کلاسی نشان داد بیشتر معلمان در این دانش، وابسته به راهنمای تدریس بودند.

دانش از یادگیرنده یکی دیگر از دانش‌های شناسایی شده از سوی معلمان مورد پژوهش است. این مولفه در تقسیم‌بندی و مقوله‌بندی بسیاری از پژوهش‌های ذکر شده اشاره شده است. به طور مثال، می‌یر و همکاران (۱۹۹۹) در بررسی دانش عملی ۱۳ معلم زبان، دانش یادگیرنده را در قالب سه مقوله کدگذاری کردند. دانش درباره ویژگی‌های دانش‌آموزان، دانش درباره محیط یادگیری و دانش درباره انگیزش و مشکلات درک مطلب شامل می‌شود. مشارکت‌کنندگان پژوهش به مولفه آشنایی با درک و فهم و یادگیری دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، آشنایی با ویژگی‌های زمینه‌ای دانش‌آموزان، بدفهمی و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، توانایی ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و آشنایی با ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان اشاره داشتند.

یافته‌ها نشان داد تمام معلمان پژوهش به دو خرده مولفه تفاوت فردی و سبک یادگیری دانش‌آموزان اشاره داشتند. برای مثال مشارکت‌کننده (۹) علت متنوع بودن روش تدریس را در متفاوت بودن سبک یادگیری دانش‌آموزان بیان داشت «ببینید ما در کلاس دانش‌آموزانی داریم که یکی با دیدن یاد می‌گیره یکی دیگه حتما باید ببینه یکی دیگه با نقاشی و حتی با همکاری هم...». مشاهده کلاسی نشان داد این معلم از «راهبرد معلم یار» برای دانش‌آموزانی که مشکل یادگیری داشتند استفاده می‌کرد. معتقد بود این راهبرد نه تنها سبب تثبیت یادگیری در دانش‌آموز قوی می‌شود بلکه سبب یادگیری در دانش‌آموز ضعیف خواهد شد. شاهد بودم معلمانی که آشنا به سه خرده مولفه دیگر دانش یادگیرنده بودند علاوه بر تنظیم مطالب درسی بر اساس فهم دانش‌آموزان بلکه در ارتباط عاطفی بهره می‌جستند. برای مثال؛ مشارکت‌کننده (۸) به دلیل آشنا بودن با موقعیت اقتصادی و

فرهنگی دانش‌آموزان، این مسئله را در «گروه‌بندی دانش‌آموزان» (کنارهم نهادن دانش‌آموز ضعیف در کنار ثروتمند و ملاحظه کردن در آوردن وسایل آموزشی) در کلاس درس علوم رعایت می‌کرد. افزون بر این، این معلم در کلاس با دانش‌آموزانی که مشکل خانوادگی داشتند با نشستن در کنارشان سعی می‌کرد کمبودهای عاطفی آن را تا حدی جبران کند. به طور کل، یافته‌های پژوهش حکایت از نقش محوری این دانش در بین دانش‌های شناسایی شده دارد.

چهارمین دانش اشاره شده برای حرفه معلمی از سوی معلمان پژوهش، دانش از برنامه درسی است. بر طبق یافته‌های پژوهش می‌یر و همکاران (۱۹۹۹) تفاوت دانش برنامه درسی معلمان می‌تواند در انواع مواد آموزشی و متونی دید که معلمان در کلاس درس‌شان استفاده می‌کنند. این دانش مشابه مقوله دانش برنامه درسی شولمن (۱۹۸۷) و الباز (۱۹۸۱) است. در این پژوهش، دانش برنامه درسی ناظر بر نگاه انتقادی به محتوای کتاب درسی، فراتر رفتن از کتاب‌های درسی در پاسخ به نیازهای دانش‌آموزان و استفاده از تکنولوژی آموزشی است. یافته‌ها نشان داد برخی معلمان در باب نگاه انتقادی به محتوای کتاب‌درسی به تنظیم تجربه‌های یادگیری در محتوای درسی علوم و ریاضی انتقادهایی داشتند. برای مثال، مشارکت‌کننده (۶) بیان داشت «کتاب علوم، کتابی نیست که بر اساس رویکرد حل مسئله نوشته شده است». بر همین اساس در کلاس درس شاهد بودم، مطالب درسی را به با یک سؤال کلی و در قالب الگوی تدریس پیش‌سازمان‌دهنده آزر بل تدریس می‌کرد. در پاسخ به چرایی استفاده از این رویکرد بیان داشت «ببینید وقتی دانش‌آموزان دو تا مطلب درسی رو با هم مقایسه می‌کند اینطوری بهتر یاد می‌گیرند و تو ذهنشون می‌مونه». در باب فراتر رفتن از کتاب‌های درسی، معلمان مورد مطالعه معلومات قبلی دانش‌آموزان و سطح سواد والدین را ذکر کردند. هر چند مشاهده کلاسی حکایت از تضاد زیاد بین دانش نظری و دانش عملی معلمان داشت. در ارتباط با میزان کاربست تکنولوژی آموزشی دو دیدگاه وجود داشت. همه معلمان معتقد بودند استفاده از این ابزار در کلاس درس باعث صرفه‌جویی در وقت، ایجاد انگیزه و افزایش تمرکز در دانش‌آموزان می‌شود. اما نکته اختلافی حاصل از مشاهده کلاسی، در چگونگی به کارگیری این ابزار در کلاس درس بود. برای برخی معلمان استفاده از تکنولوژی برابر با تدریس همان موضوع درسی بود. اما برای معلمان موفق با آگاهی از جنبه‌های منفی تکنولوژی آموزشی، این ابزار نقش مکمل را داشت و با هدف تثبیت یادگیری بود.

دانش مدیریت کلاس درس و خلق فضای مطلوب یادگیری دو دانش پایه اشاره شده برای حرفه معلمی است. این دانش در طبقه بندی شولمن (۱۹۸۷) و ون دریل و همکاران (۱۹۹۷) با

عنوان دانش‌پدگوزی عمومی نام‌گذاری شده است. در این پژوهش به دلیل گستردگی راهبردها در قالب دو دانش جداگانه طبقه‌بندی شد. مشاهده کلاسی نشان داد معلمان راهبردهای گوناگونی برای مدیریت کلاس درس و خلق فضای مطلوب یادگیری به کار می‌گیرند. هر چند مسئله مشکلات رفتاری و اخلاقی دانش‌آموزان دغدغه اصلی معلمان بوده است. مشاهده تدریس معلمان نشان داد آنهایی که در برشمردن ویژگی‌های فضای مطلوب یادگیری تنها بعد فیزیکی محیط یادگیری مطلوب را اشاره داشتند با مشکلات اساسی در مدیریت کلاس درس رو به رو بودند. برای مثال، مشارکت‌کننده (۱) در برشمردن محیط یادگیری مطلوب این چنین بیان داشت «محیط یادگیری خوب از نظر فضا مهمه برام مهم نیست دانش‌آموزان چه تعداد تنبل و زرنگ هستند. کلاس برام خیلی مهمه. جاشون خوب باشه. فضا خوب باشه». مشاهده کلاسی این معلم گویای این بود فضای کلاس خشک و یکنواخت بود. معلم ۱۰ دقیقه اول کلاس را به ساکت کردن کلاس مشغول بود. هر چند در حین تدریس به محض شیطنت دانش‌آموزان، با تذکر کلامی و زدن روی میز سعی در ساکت کردن کلاس درس را داشت. در صورت متمرثر نبودن، دانش‌آموز خاطی از کلاس درس بیرون می‌انداخت. استنباط دیگر این است که این معلم در برشمردن دانش‌آموز خوب، منضبط بودن و انجام به موقع تکلیف را مهم‌ترین ویژگی برشمرد. در مقابل، معلمانی که در برشماری محیط یادگیری مطلوب در کنار بعد فیزیکی بر بعد روانی تاکید داشتند مشکلات کمتری در مدیریت کلاس درس داشتند. برای مثال، مشارکت‌کننده (۹) معتقد بود «رابطه بین معلم و شاگرد باید مثل رابطه مادر با بچه/شه باشه. باید خیلی نزدیک باشه تا بتونه درس بده... تاثیر داشته باشه». در راستای این نظر، شاهد بودم معلم قبل از تدریس با طنز و شوخی و شعر خواندن، فضای کلاسی را آماده می‌کرد. همچنین برای پیوند عمیق‌تر و احساس همدلی بیشتر با دانش‌آموزان از راهبرد «جعبه نامه» که ریشه در تجربه خانوادگی داشت، استفاده می‌کرد. مولفه‌های این دو دانش در پژوهش حاضر شامل، کنترل کلاس درس و کاهش رفتارهای نامطلوب و افزایش رفتارهای مطلوب، جلب توجه یادگیرندگان در کلاس درس، مدیریت پرسش و پاسخ، مدیریت زمان، آشنایی با بعد فیزیکی کلاس درس و مدرسه و توانایی ایجاد فضای روانی-اجتماعی مثبت در کلاس درس است.

دانش از بافت مدرسه ناظر بر عوامل خارج از کلاس درس در سطح مدرسه و خارج از مدرسه است. این دانش در پژوهش‌های شولمن (۱۹۸۷) و ون‌دریل و همکاران (۱۹۹۷) و الباز (۱۹۸۱) مورد تاکید بود. مولفه‌های تشکیل‌دهنده این دانش در این پژوهش عبارتند از، آشنایی و تعامل با فرهنگ مدرسه، توانایی تعامل‌سازنده با والدین دانش‌آموزان و آشنایی با فرهنگ جامعه محلی است.

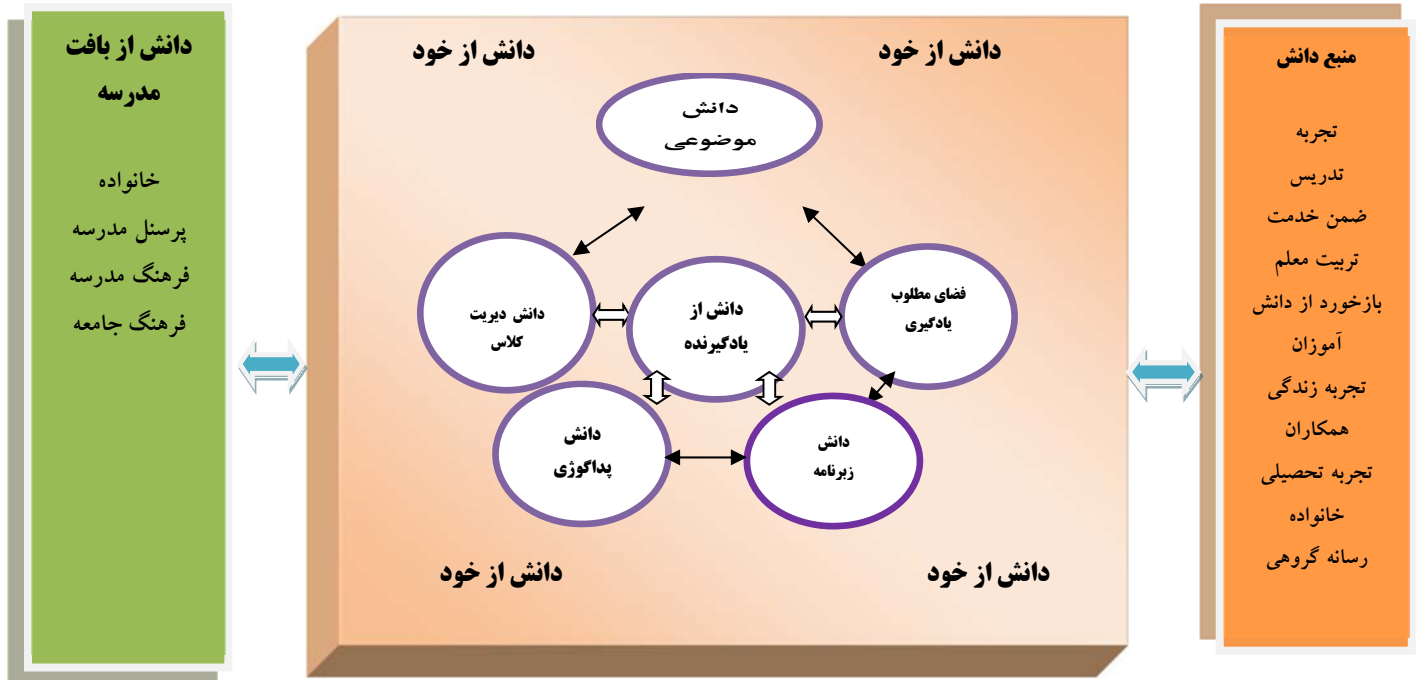
همه معلمان تاکید داشتند تعامل سازنده معلم با پرسنل مدرسه و خانواده بر روند مدیریت تدریس و یادگیری دانش‌آموزان تاثیرگذار است. برای مثال مشارکت‌کننده (۴) درباره تعامل معلم با خانواده و پرسنل مدرسه این‌طور بیان می‌کند «...ببیند مثل مثلثه سه ضلعیه یکی معلم دیگری پرسنل مدرسه و اولیا هستش هر کدوم بلغزه کار به سرانجامش نمیره اگه برسه کند میرسه. معلم کارکنه مدرسه کارکنه یا معلم و مدرسه کارکنه والدین کارکنه همیشه... اینها در کنارهم سبب میشه تا کارها بهتر صورت بگیره». مشاهده کلاسی این معلم حکایت از نبود تعامل معلم با پرسنل مدرسه است. این معلم بی‌اعتنایی به نقطه و نظرات معلم را عامل اصلی می‌داند «ببیند متاسفانه پرسنل مدرسه به جای اینکه به نظرات معلم گوش بدن تابع اداره هستند. من می‌خواستم بعد از قرنی بچه‌ها رو ببرم موزه، مدیر مدرسه گفت بیخیال، خیلی باید مکاتبه بکنیم و لش کن جمعش کن». مشاهده از بافت مدرسه و کلاس درس نشان داد از بین مولفه‌های تشکیل‌دهنده این دانش، والدین نقش اساسی ایفاء می‌کنند که می‌توان نقش آن را در دو مقوله آموزشی و رفتاری تقسیم‌بندی نمود. مقوله آموزشی عمدتاً ماهیت درسی و یادگیری دارد. به این صورت که معلمان به ویژه معلمان پایه‌های پایین انتظار داشتند بعد از تدریس درس مربوطه، خانواده برای تثبیت یادگیری، دادن بازخورد و نظارت بر تکالیف دانش‌آموزان مشارکت کنند. مقوله رفتاری ناظر بر مشکلات اخلاقی دانش‌آموزان است. برای مثال، معلمان موفق عامل اصلی اثربخش بودن سیاست‌های آن در مدیریت کلاس درس را حمایت و همراهی والدین ذکر کردند. به طور کل شاهد بودم معلمانی که آگاه به تاثیرگذاری این دانش بر مدیریت تدریس بودند با تقویت سرمایه اجتماعی خود، از این دانش به عنوان متغیر میانجی به نحو احسن سود می‌بردند. در مقابل، معلمان ناآگاه و کم تجربه به دلیل آشنا نبودن، مکانیسم‌های این دانش بیش‌تر نقش متغیر مزاحم را ایفاء می‌کند به گونه‌ای که روند تدریس معلم را در کلاس با اختلال روبه‌رو کرده بود.

دانش از خود ناظر به این سؤال است که معلم خود را چگونه معلمی می‌بیند؟ آیا حرفه تدریس یک حرفه پرچالش است؟ به طور کلی، این دانش ناظر بر ویژگی‌های شخصیتی معلم خوب و تأملات ذهنی معلم نسبت به رخدادهای محیط تدریس است. این دانش در پژوهش الباز (۱۹۸۱) اشاره شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از تضاد بین اظهارات و رفتار تدریس معلمان دارد. برای مثال مشارکت‌کننده (۱) بر مهم بودن صبر و حوصله برای حرفه معلمی تاکید داشت. اما مشاهده کلاسی نشان داد این معلم در دادن بازخورد به دانش‌آموزان و کنترل کلاس درس بردبار نبود. در پاسخ به تضاد حاصله این چنین بیان داشت «یتقدر کار سرم ریخته نمی‌دونم چی کار کنم. خانواده،

مشکلات بچه‌ها و طرح‌های که اداره می‌خواد، اقدام پژوهی و درس پژوهی هست». شاهد بودم معلمانی که ویژگی‌های شخصیتی نامبرده برای حرفه معلمی در آنها رو به افول بود، تأمل و درگیری ذهنی‌شان کم بود. برای مثال مشارکت‌کننده (۴) در پاسخ به تفاوتی در تدریس در کلاس درس این چنین بیان داشت «وقتی این همه تبعیض تو انتصاب‌ها هست، شایسته‌سالاری نیست و حقوق معلم پایینه من چطور میتونم ذهن خودم درگیر کلاس درس و بچه‌ها کنم». در مقابل شاهد بودم معلمانی که تفکر تأملی بالایی داشتند یا به قول خودشان وسواس فکری بالایی دارند، تدریس را حرفه‌ای پرچالش و یادگیری را امری دشوار توصیف کردند. شاهد بودم مشارکت‌کننده (۱۱) در برخورد با مشکل یادگیری دانش‌آموز دیرآموز، تا رسیدن به نتیجه مطلوب، تلاش می‌کرد. نکته ضمنی اینکه معلمان با تفکر تأملی بالا به دلیل منبع قوی تجربه تدریس، مرجع معلمان دیگر در نحوه برخورد با مشکلات درسی و رفتاری دانش‌آموزان بودند.

سؤال سوم پژوهش: نحوه تعامل محتوا و منبع دانش عملی معلمان در قالب شکل (۱) ارائه

شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی نحوه تعامل محتوا و منبع دانش عملی معلمان مورد پژوهش

پیام اصلی مدل فوق این است که بین محتوا و منبع دانش شناسایی شده، ماهیت تعاملی و عملی قوی وجود دارد که بیانگر پیچیده بودن امر تدریس است. برای تبیین مدل بالا می‌توان اشاره کرد دانش خود در واقع نقش تغذیه‌کننده و موتور محرکه دیگر دانش‌ها را دارد. وقتی این دانش در معلمان بیدار است دائماً در حال تعامل و تأمل با بازیگران مدرسه و محیط تدریس است. این امر سبب مطرح شدن سؤالات زیادی برای معلم نسبت به تمام دانش‌ها می‌شود. در واقع این دانش، نقش چشمان تیزبینی دارد که تمام رخداد‌های آشکار و ضمنی در کلاس درس را رصد می‌کند، همین امر سبب واداشتن معلم به کنکاش از منابع گوناگون دانشی برای پاسخ‌گویی به چالش‌های اشاره در تمام دانش‌های شناسایی شده می‌شود. به طور مثال، معلم در تدریس روزانه این سؤال رو از خود می‌پرسد «چرا دانش آموز من به نام هستی امروز مشکل یادگیری در درس ریاضی داشت؟ علت بدفهمی این دانش آموز در کجاست؟ شاید ریشه در تدریس من معلم دارد؟ آیا برخورد من با این دانش آموز خوب نبوده؟». این سؤالات مطرح شده ناشی از فعال بودن دانش تأملی معلم است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین تصویری که معلم از خود دارد با دانش تأملی، ارتباط تنگاتنگ دارد. به طور مثال، معلمانی که خود رو به عنوان معلمی با وجدان و سخت‌کوش و مهربان معرفی می‌کردند تأملات روزانه آن از وقایع کلاس درس زیاد بود. همین امر سبب انگیزش برای تحرک معلم برای پاسخ‌گویی می‌شود. بر اساس داده‌های بدست آمده، دانش تأملی را می‌توان در دو دسته دانش سطحی و دانش فعال تقسیم کرد. نکته قابل تأمل اینکه با بالا رفتن تجربه معلم، به دلایل گوناگونی من جمله تبعیض، پایین بودن منزلت حرفه‌ای معلمان و نبود حمایت‌های قانونی، دانش تأملی از حالت فعال به سمت سطحی پیش می‌رود، که این امر سبب شکل‌گیری فرهنگ مقاومت و بی‌تفاوتی در مدارس می‌شود که با هر ایده تازه و جدیدی مقاومت می‌کند. این روند پژمرده شدن، در بین معلمان مرد زودتر اتفاق می‌افتد.

در باب اهمیت دانش یادگیرنده می‌توان گفت این دانش، نقش محوری در بین دانش‌های شناسایی شده دارد. در واقع دانش خود که ماهیت فراکلاسی دارد خوراک دیگر دانش‌ها فراهم می‌آورد اما اثربخشی راهبردهای شناسایی شده از کانال دانش یادگیرنده می‌گذرد. در صورت متمرکز بودن راهبرد نامبرده برای بار اول، راهبرد مذکور توسط معلم در موقعیت‌های مشابه به کارگرفته می‌شود که این امر سبب توسعه دانش عملی معلم خواهد شد. به طور مثال، وقتی معلم این سؤال را از خود می‌پرسد: آیا راهبردی که من برای مدیریت کلاس درس به کار بردم چرا مفید واقع نشده است؟ پاسخ آن در دانش یادگیرنده است. شاهد بودم معلمان راهبردهای برای مدیریت

کلاس درس به کار می‌گرفتند اما این راهبردها هماهنگ با نیازهای یادگیرنده نبود، همین امر سبب نارکارآمدی راهبرد فوق می‌شد. این روند در صورت فعال بودن دانش تأملی معلمان، با طرح سؤال جدید به دنبال راهبردهای بدیل می‌گشتند تا بتوانند با مشکل پیش‌آمده به شکل مناسب برخورد کنند. معلمان با دانش تأملی سطحی، در برخورد با چالشی مانند شیطنت دانش‌آموزان، در صورت اثربخشی اولین راهبرد، آن را به کار می‌گرفتند که به مرور زمان به دلیل پیچیده بودن بافت تدریس تاریخ انقضاء آن فرا می‌رسید که سبب می‌شد معلم به دنبال راهبرد جایگزین نرود. سطحی بودن دانش تأملی و اتخاذ نسنجیده راهبرد برای امر فوق، سبب اختلال در دیگر دانش‌ها را به همراه داشت و معلم را در ایفای نقش خود درمانده می‌کرد. شاهد بودم معلمان با ضعف دانشی یادگیرنده، تمایل به استفاده از راهبردهای انگیزش برونی مانند تشویق در قالب نمره استفاده می‌کردند. در مقابل معلمان با دانش یادگیرنده بالا، تمایل داشتند از راهبردهای مثبت از جمله؛ ارتباط تکالیف آموزشی با نیازهای مورد علاقه دانش‌آموزان برای دادن انگیزه به دانش‌آموزان استفاده کنند. نکته مهم دیگر اینکه، منابع دانش عملی اشاره شده بسیار متنوع است. معلمانی که در برخورد با چالش‌های پیش‌آمده از بین منابع دانش عملی، تجربه تدریس منبع اصلی و ارائه‌دهنده راه‌حل برای مشکلات پیش‌آمده بود نه تنها فرایند یاددهی-یادگیری را به خوبی مدیریت می‌کردند بلکه راهنمای معلمان دیگر برای حل مشکلات‌شان بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به دنبال تحقق این اهداف بود: دانش پایه برای تدریس از دیدگاه معلمان با تجربه ابتدایی شامل چه مقوله‌های است؟ نحوه تعامل این دانش‌ها در بافت کلاس درس چگونه است؟ چه پیشنهادی برای بهبود آموزش و تربیت معلمان ابتدایی کشور- بر اساس یافته‌های پژوهش- می‌توان ارائه داد؟

تجزیه و تحلیل داده‌ها حکایت از ۸ دانش پایه (موضوعی، پداگوژی محتوا، یادگیرنده، برنامه درسی، خلق فضای مطلوب یادگیری، مدیریت کلاس درس، بافت مدرسه و خود) برای تدریس اثربخش در دوره آموزش ابتدایی دارد که توسط معلمان باتجربه مورد تاکید قرار گرفته است. با توجه به اینکه دانش عملی بسترمند و محتوا- محور است، بالطبع تفاوت‌هایی در بین چارچوب دانش‌های پیشنهادی در ادبیات پژوهش وجود دارد. برای مثال، وجه تفاوت یافته‌های پژوهش با چارچوب پیشنهادی شولمن (۱۹۸۷) در دو دانش از خود و خلق فضای مطلوب یادگیری و با

چارچوب می‌یر و همکاران (۱۹۹۹) در دانش مدیریت کلاس درس، خلق فضای مطلوب یادگیری، دانش از بافت مدرسه و خود و در نهایت با چارچوب پیشنهادی الباز (۱۹۸۱) در دانش خلق فضای مطلوب یادگیری است. به طور کلی، یافته‌های پژوهش مشابه مقوله‌های پژوهش تنر-بی‌ست (۱۹۹۹) است. درباره علت این تفاوت‌ها در طبقه‌بندی دانش‌های شناسایی شده می‌توان به بسترمند بودن، محتوا-محور بودن، تجربی بودن دانش عملی معلمان و هدف پژوهش اشاره کرد.

یافته دیگر پژوهش در ارتباط با منبع دانش عملی معلمان است. به طور کلی، یافته‌های پژوهش در این قسمت نشان داد که معلمان در برخورد با چالش‌های کلاس درس به هنگام تصمیم‌گیری از منابع گوناگون و متنوع استفاده می‌کنند که بیانگر پیچیده بودن فعالیت تدریس است. افزون بر این، رفتار تدریس معلم در کلاس درس صرفاً تابع آموخته‌های تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت نیست بلکه سایر منابع در شکل‌دهی دانش عملی معلمان تاثیرگذار هستند. بر این اساس، همان‌گونه که ترویدی (۲۰۰۵) معتقد است مدل فرایند-محصول به دلیل بی‌توجهی به مسائل بافت کلاس درس، دانش و تجربه معلمان، نمی‌تواند الگوی مناسبی برای ارزیابی دانش معلمان و برنامه درسی تربیت معلم باشد.

یافته مهم دیگر پژوهش، ارائه مدل مفهومی درباره نحوه تعامل بین دانش‌ها است که بیانگر ماهیت تلفیقی و پویای دانش‌های شناسایی شده در رفتار تدریس معلمان و پیچیده بودن فعالیت تدریس است. این یافته از دو جهت حائز اهمیت است. ابتدا اینکه، بافت کلاس درس بسیاری از رفتارها و تصمیم‌های معلم را در کلاس درس هدایت می‌کند و داشتن نگاه ایستا مبتنی بر مدل فرایند-محصول برای تربیت معلم آینده نمی‌تواند پاسخ‌گوی موقعیت پیچیده و پویای تدریس باشد. نکته دوم، هم راستا با اندیشه‌های الباز (۱۹۸۱) و کلاندینن (۱۹۸۶) است که معتقدند این دانش‌ها به صورت جداگانه و ایستا در اذهان و عمل تدریس معلمان نمود پیدا نمی‌کند، بلکه به صورت تعاملی و درهم تنیده هستند.

برای تبیین و درک بهتر مدل ارائه شده به مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود بین مدل‌های ارائه شده شولمن (۱۹۸۷)؛ بانکز و همکاران (۱۹۹۹) و نیکلسن (۱۹۹۶) می‌پردازیم (کوگو، ۲۰۰۸). وجه شباهت مدل ارائه شده با مدل شولمن (۱۹۸۷) در مشابه بودن دانش محتوایی، پداگوژی، برنامه درسی و یادگیرنده است. وجه تفاوت بین این دو مدل در دو مورد است. تفاوت اساسی این مدل با مدل شولمن در ماهیت پویای دانش معلمان است. شولمن دانش معلمان را به مثابه دانشی ثابت و بیرونی در نظر می‌گرفت؛ در مقابل در مدل ارائه شده، دانش معلمان از طریق دانش خود

(تفکر تأملی) به طور مداوم در حال تغییر است. تفاوت دوم، در گستردگی دانش از بافت مدرسه است. در مدل شولمن، دانش بافت مدرسه در معنای محدود و در امتداد دانش محتوایی - تربیتی به کار گرفته شد اما در مدل فوق، این دانش نقش پررنگ‌تر و گسترده‌تری در دانش‌های شناسایی شده برای تدریس دارد.

وجه شباهت مدل پژوهش با مدل بانکز و همکاران (۱۹۹۹) در مشترک بودن با دانش موضوعی، پداگوژیکی و دانش از برنامه درسی است. شباهت دوم، نقش مقوله سازه شخصی و هم راستا بودن با تفکر تأملی (دانش خود) در توسعه حرفه‌ای معلمان است؛ که این مهم حکایت از ماهیت پویای بین دانش‌های شناسایی شده دارد. وجه تمایز مدل ارائه شده با مدل بانکز در گستردگی دانش‌های شناسایی شده است. در مدل بانکز دانش معلمان از ۴ دانش نشئت می‌گیرد، اما در مدل ارائه شده ۸ دانش شناسایی شد. در مدل بانکز، مقوله سازه شخصی از دانش گذشته، تجربه‌های یادگیری، دیدگاه و باور شخصی نشئت می‌گیرد، اما منابع دانش عملی مدل فوق بسیار گسترده‌تر از منابع اشاره شده در مدل بانکز است.

در نهایت وجه تشابه مدل ارائه شده با مدل نیکلسن (۱۹۹۶) در دانش از بافت مدرسه و منابع دانش عملی معلمان است. در مدل نیکلسن، دانش بافت مدرسه در معنای وسیع‌تر از دانش مورد نظر در مدل شولمن و بانکز به کار گرفته شده است، و نقش مهمی در جهت‌دهی تدریس معلمان دارد. این مهم در مدل ارائه شده بر اساس یافته‌های پژوهش مورد تاکید بود. همچنین در مدل نیکلسن، به منابع گسترده‌تری از جمله، باورهای شخصی، دوره‌های آموزش حین و ضمن خدمت و بافت کلاس درس - توجه شده است و تجربه تدریس نقش مهمی ایفاء می‌کند. این مهم در منبع دانش عملی معلمان و نقش تجربه تدریس در تدریس اثربخش اهمیت داشت. وجه تفاوت مدل نیکلسن با مدل پژوهش در جدا در نظر گرفتن دانش نظری با دانش عملی معلمان است. همچنین دانش بافت از مدرسه در این مدل تاکید زیاد بر فرهنگ مدرسه، جامعه بومی و جامعه تاکید دارد در حالی که در مدل ارائه شده، والدین نقش پررنگ‌تری داشتند. به طور کل، وجه مشترک همه این مدل‌ها در تلفیقی بودن دانش عملی معلمان و وجه تفاوت آنها در تعداد و گستره دانش شناسایی شده و ماهیت پویای بین آنها است.

بر اساس یافته‌های پژوهش برای تربیت معلمان توانمند برای دوره آموزش ابتدایی، رویکرد سه مرحله‌ای پیشنهاد می‌شود، که به صورت درهم تنیده و به هم پیوسته است. در مرحله اول، تعبیه واحدهای نظری برای هر یک از دانش‌های شناسایی شده در برنامه درسی تربیت معلم است. به این

صورت ۷ دانش‌شناسایی شده به غیر از دانش خود، نقش دانش نظری را ایفاء می‌کنند که زمینه‌اساسی برای توسعه بینش علمی معلمان را فراهم می‌آورد. هر چند معلمان با تجربه و مصاحبه با برخی دانشجو-معلمان اشاره داشتند که واحدهای درسی گذارنده آنها در دوره‌های تربیت معلم تاکید بر دانش محتوایی (۴ مولفه)، پداگوژی محتوا، یادگیرنده (۳ مولفه) و برنامه درسی (۲ مولفه) است. از این‌رو در وهله اول بهتر است واحدهای نظری برای ۷ دانش و محتوای شناسایی شده تعریف شود. برای مثال، در تعریف واحدهای برای دانش محتوایی بهتر است محتوای برنامه درسی این دانش در برگرفته تمام مولفه‌های دانش محتوایی باشد و صرفاً منوط به آشنایی با مفاهیم کتاب درسی و اهداف کلی و جزئی این مفاهیم و کاربرت آن در زندگی روزمره نباشد، هر چند که معلمان مورد مطالعه اشاره داشتند که در برنامه درسی تربیت معلم برای ساختن طرح درس به این مولفه تاکید می‌شود. در مرحله دوم، با توجه به اینکه دانش عملی ماهیت تجربی و تلفیقی دارد و بستر کلاس درس زمینه ساز شکل‌گیری و توسعه دانش عملی دانشجو-معلمان است، توصیه می‌شود برای هر یک از واحدهای درسی نظری، واحدهای عملی تعبیه شود. برای مثال، در کنار واحد نظری روش تدریس علوم، واحد کارورزی برای تدریس علوم در مدرسه تعبیه شود تا دانشجو بتواند آموخته‌های خود را در کلاس درس پیاده کند. نکته ضمنی پیشنهاد این است، دانشجو-معلم در کنار یک استاد دانشگاه (نماینده دانش نظری)، یک معلم با تجربه (نماینده دانش عملی) حضور داشته باشد، تا در لوای همکاری با هم، دانشجو-معلم با پیچیدگی موقعیت تدریس آشنا شود و راهکارهای که برای موقعیت‌های مسئله خیز کلاسی به کار می‌گیرد منطبق با واقعیت کلاسی باشد. ریشه‌های این نگاه را با اندکی تسامح می‌توان در قالب راهبرد الگوی اجرایی مشارکتی در برنامه درسی تربیت معلم جستجو کرد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). این دو مرحله پیشنهادی، امری لازم است اما کافی نیست؛ چراکه تعریف واحد نظری و کارورزی به ترتیب منجر به آگاهی نظری و آگاهی توأم به شبه عمل می‌شود. زمانی این آگاهی‌ها تبدیل به دانش عملی خواهد شد که زمینه یک نوع گفتگوی تعاملی درونی/فزاینده یا به تعبیر شان (۱۹۹۲) گفتگوی فکورانه با موقعیت (به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵) را برای دانشجو-معلم فراهم آورد. ماحصل این نوع گفتگو، بروز سؤال‌های متعددی می‌شود که پاسخ‌گویی به آن ضرورت رجوع به منبع دانش عملی را دو چندان می‌کند. به دیگر سخن، زمانی آگاهی حاصله از واحدهای نظری و کارورزی زمینه شکل‌گیری و توسعه دانش عملی، که شکل‌دهنده رفتار دانشجو-معلم در کلاس درس است، را فراهم می‌آورد که از کانال تفکر تأملی‌شان عبور کند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در کنار واحدهای نظری و کارورزی، واحدی

برای تفکر تأملی برای رخداد‌های کلاسی تعبیه شود. در واقع، تعبیه این واحد درسی نه تنها زمینه عشق‌بازی/دانشجو- معلم را با بازیگران مدرسه فراهم می‌آورد بلکه دانش‌های را که به صورت جزیره‌ای و از منابع گوناگون کسب کرده‌اند را تبدیل به مجمع‌الجزایری در ذهن دانشجو- معلم خواهد کرد، که نه تنها با موقعیت پیچیده و پویای تدریس آشنا می‌شوند بلکه سبب کاهش اضطراب در سال‌های اولیه تدریس خواهد شد. در نهایت، پیامد این امر، شخصی‌سازی دانش، سبب شکل-گیری نظریه شخصی درباره تدریس و رشد حرفه‌ای دانشجو- معلم خواهد شد (چن^۱، ۲۰۰۹).

یافته‌های پژوهش نشان داد دانش تأملی ضامن نشاط معلم و تدریس خوب است و با افزایش تجربه تدریس، برعکس ادبیات تحقیق، از حالت عمیق به سمت سطحی می‌رود، که پیامد آن فرسودگی شغلی، بی‌تفاوتی و شکل‌گیری فرهنگ مقاومت در مدارس نسبت به هر نوآوری می‌شود. با درک این مهم، پژوهش درباره روند پزمرده شدن تفکر تأملی در معلمان و شناسایی معلماتی با دانش خودقوی با هدف مشخص کردن مراحل تفکر تأملی‌شان و کشف الگوی به منظور آموزش در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم و دوره‌های ضمن خدمت می‌تواند پیشنهاد پژوهشی مناسبی برای پژوهشگران باشد.

¹ Chen

منابع

الف. فارسی

- امام جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *مطالعات برنامه درسی*، شماره ۳، صص ۳۰-۶۶.
- غلامی، خلیل. (۱۳۹۳). *الگوهای تدریس*، دانشنامه برنامه درسی، منتشر نشده.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، شماره ۱، صص ۵-۲۶.

ب. انگلیسی

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Chen, X. (2009). An Inquiry into Components of Teachers' Practical Knowledge in Chinese Schools. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 4, 103-115.
- Chou, C. H. (2008). Exploring elementary English teachers' practical knowledge: A case study of EFL teachers in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 529-541.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Chicago.
- Cogill, J. (2008). *Primary teachers' interactive whiteboard practice across one year: changes in pedagogy and influencing factors*. EdD thesis King's College University of London. Available at www.juliecogill.com.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*, 13(7), 665-674.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*.

London: Groom Helm.

- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20, 3-56.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gholami, K. (2009). *Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge: The case of class teachers' general pedagogy*. Unpublished PhD, University of Helsinki.
- Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1520-1529.
- Grossman, G. M., & Helpman, E. (1991). Trade, knowledge spillovers, and growth. *European Economic Review*, 35(2), 517-526.
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 2, 20-24.
- Hegarty, S. (2000). Teaching as a knowledge-based activity. *Oxford Review of Education*, 26, 451-465.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31, 3-15.
- Marton, F. (1988). Phenomenography- Exploring different conceptions of reality. In D. Fetterman (Ed.); *Qualitative approaches to education: The silent scientific revolution*. New York.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *The journal of educational research*, 94(3), 171-184.
- Troudi, S. (2005). Critical content and cultural knowledge for teachers of English to speakers of other languages. *Teacher Development*, 9, 115-129.

The Identification of Content and Source of Practical Knowledge of Experienced Teachers of Elementary School: Implications for The Educating of Primary Teachers in The Teacher Education System

Hossein Chaharbashloo¹

Majid Aliasgari²

khalil Gholami³

Nematollah Mosapour⁴

Abstract

The purpose of this research was to investigate the effectiveness of the teachers' guide books for the sixth-grade science and mathematics courses in primary schools in Iran, according to the eight elements of curriculum development. This research was an applied and descriptive survey. The statistical population included all the educational experts and sixth grade primary school teachers in state schools in the second educational zone in Urmia. Of this population, 173 individuals (135 teachers, 38 experts) were randomly selected as the participants in the study. Data was collected using a researcher-made questionnaire. Data analysis involved both descriptive (frequency, frequency percentage and average) and inferential (repeated measures ANOVA, and t-tests) statistics. The results revealed that both teachers and experts found the teachers' guide books not equally effective with respect to the eight elements of curriculum development; purpose, content, teaching method, and evaluation method were respectively the first four significant elements to the participants and "educational materials and resources", and "space and educational facilities" were correspondingly the seventh and eighth important elements. The differences between teachers' and experts point of views on the efficacy of math teaching guide book was significant at $p \leq 0.05$ level but for the science teaching guidance book it was not significant.

Keywords: practical knowledge, teacher, elementary school, teacher education, qualitative approach.

¹ Ph.D. in Curriculum Studies, hossein.charbashlu@gmail.com

² Professor, PhD, Curriculum Development, Department of Curriculum Studies, Faculty of Education & Psychology, Kharazmi University

³ Associate Professor, PhD, Education, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, University of Kurdistan

⁴ Associate Professor, PhD, Curriculum Development, Department of Education, Farhangian University