

به نام خدا

راهنمای علمی کارورزی ۳ و ۱

مولفان

منیره جعفری شفق
هیات علمی دانشگاه فرهنگیان

ملیحه تعادلی

حمیده غفاریان عیدگاهی مقدم
هیات علمی دانشگاه فرهنگیان



انتشارات دانشگاه فرهنگیان

سرشناسه:	جعفری شفق، منیره، ۱۳۴۱ -
عنوان و نام پدیدآور:	راهنمای عملی کارورزی ۱ و ۳ / مؤلفان منیره جعفری شفق، ملیحه تعادلی، جمیله غفاریان عیدگاهی مقدم.
مشخصات نشر:	تهران: دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۹.
مشخصات ظاهری:	۲۴۵ ص.
شابک:	۹۷۸-۶۲۲-۶۸۵۰۲۳-۰
وضعیت فهرست نویسی:	فیبا
موضوع:	کارآموزی (آموزش و پرورش) -- ایران
موضوع:	Interns (Education) -- Iran
موضوع:	تدریس عملی -- ایران
موضوع:	Student teaching -- Iran
موضوع:	تربیت معلم -- ایران
موضوع:	Teachers -- Training of -- Iran
شناسه افزوده:	تعادلی، ملیحه، ۱۳۴۳ -
شناسه افزوده:	غفاریان عیدگاهی مقدم، جمیله، ۱۳۴۶ -
شناسه افزوده:	دانشگاه فرهنگیان
رده بندی کنگره:	LB۱۷۳۱
رده بندی دیویی:	۳۷۰/۷۱
شماره کتابشناسی ملی:	۶۲۲۵۸۷
تاریخ درخواست:	۱۳۹۹/۰۴/۱۶
تاریخ پاسخگویی:	
کد پیگیری:	۶۲۲۰۳۳۶



انتشارات دانشگاه فرهنگیان

راهنمای عملی کارورزی ۱ و ۳

مؤلفان: منیره جعفری شفق، ملیحه تعادلی، جمیله غفاریان عیدگاهی مقدم

ویراستار ادبی: دکتر علی اکبر کمالی نهاد

طراح جلد: امین اصفهانی زاده

صفحه آرا: سولماز دمندانی

چاپ اول: ۱۳۹۹

شمارگان: ۲۰۰ نسخه

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۶۸۵۰-۲۳-۰

بهای کتاب: ۲۵۳۰۰ تومان

تمامی حقوق مربوط به انتشار این اثر برای ناشر محفوظ و نقل مطالب با ذکر منبع بلامانع است.

نشانی:

تهران، شهرک قدس، خیابان شهید فرحزادی، خیابان تربیت معلم،

دانشگاه فرهنگیان، کد پستی ۱۹۳۹۶۱۴۴۶۴

نشانی پایگاه اینترنتی دانشگاه: <https://cfu.ac.ir>

تلفن: ۸۷۷۵۱۲۶۸

فهرست مطالب

مقدمه	۵
اهمیت و جایگاه کارورزی	۹
فصل یکم: کارورزی ۱	۱۳
(۱) هدف	۱۵
(۲) راهبرد	۲۳
(۳) فعالیت‌ها	۳۵
(۴) پیامد کارورزی ۱	۴۳
(۵) تقویم اجرایی کارورزی ۱	۴۴
فصل دوم: کارورزی ۳	۴۹
(۱) هدف	۵۱
(۲) راهبرد	۵۵
(۳) فعالیت‌ها	۷۹
(۴) پیامد کارورزی ۳	۸۲
(۵) تقویم اجرایی کارورزی ۳	۸۳
پیوست‌ها: مباحث مکمل	۸۷
پیوست یکم: پژوهش‌روایی کارورزی ۱	۸۸
پیوست دوم: کدگذاری و پژوهش کیفی کارورزی ۱	۹۶
پیوست سوم: شش کلاه (از تکنیک‌های بازنگری مربوط به گام سوم مشاهده تأملی)	۱۰۳
پیوست چهارم: اسکمپر (از تکنیک‌های بازنگری مربوط به گام سوم مشاهده تأملی)	۱۰۹

پیوست پنجم: فنون و مهارت‌های معلمی.....	۱۱۷
پیوست ششم: مدیریت کلاس درس.....	۱۲۵
پیوست هفتم: پرسشنامهٔ غلبهٔ ربع مغزیِ ندِ هرمان.....	۱۳۱
پیوست هشتم: آزمون هوش هیجانی بار.ان.....	۱۳۷
پیوست نهم: کاربرگ اجرایی کنش پژوهی ...	۱۴۴
پیوست دهم: نمون برگ فرم «ج» کارورزی ۳.....	۱۴۷
پیوست یازدهم: نمونهٔ گزارشِ روزانه	۱۵۱
پیوست دوازدهم: اخلاق حرفه‌ای	۱۵۳
پیوست سیزدهم: سرفصل دروس کارورزی (دوره‌های کارشناسی پیوسته)	۱۵۶
پیوست چهاردهم: نمون برگ های کارورزی ۱ و ۳	۲۰۳
پیوست پانزدهم: فرم مشاهده کلاس	۲۲۵
پیوست شانزدهم: قالب پیشنهادی برای گزارش کارورزی ۱	۲۳۳
پیوست هفدهم: قالب پیشنهادی برای گزارش کارورزی ۳	۲۳۷
منابع و مآخذ	۲۴۳

مقدمه

کارورزی در اکثر نظام‌های آموزشی جهان، به عنوان یک درس مهم و کارآمد مورد توجه کارگزاران، پژوهشگران آموزشی، کارشناسان و مربیان مراکز «تربیت معلم» بوده است. در ایران عزیز ما نیز کارورزی در مراکز تربیت معلم، دارای سابقه‌ای پویا و ارزشمند است و همواره اساتید و فارغ‌التحصیلان، از آن به عنوان تجربه‌ای اثرگذار، سودمند و ماندگار یاد می‌کنند. عناوینی چون گزارش فیزیکی، عاطفی، گزارش امتحان، تدریس نیمه‌مستقل، مستقل و مورد پژوهی^۱ از برنامه‌ها و خاطرات خوب اکثر معلمان و مدرسان باسابقه در زمینه «کارورزی تربیت معلم» است.

با وجود این، سیر فزاینده رشد علوم، فناوری و پیدایش نظریات نوین، حوزه علوم تربیتی و برنامه کارورزی را نیز در سطح دنیا متحول کرده و تغییراتی جدی و مبنایی در آن رقم زده است که از جمله آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: تأکید بیشتر بر فرایند یادگیری تا بازده آن، تأکید بر نگرش سیستمی در تحلیل تدریس و یادگیری، توجه به تمامی ابعاد و عناصر آموزش مانند: تحلیل موقعیت و زمینه؛ شخصیت، ساخت ذهنی و تجارب پیشین دانش‌آموزان؛ تلاش برای جلب مشارکت فکری و عملی دانش‌آموزان در تحقق رویدادهای یادگیری؛ طراحی تکالیف عملکردی و توجه به پیامدهای یادگیری؛ مهارت‌یابی در تأمل^۲ پیش، حین و بعد از عمل یاددهی - یادگیری؛ رصد کردن موقعیت و شرایط یادگیری؛ افزایش تأکید بر تفکر و خودارزیابی حرفه‌ای نسبت به مهارت‌آموزی در معلمی و

1. case study

2. Reflective

یکی دیگر از تغییرات مهم در عرصه علوم تربیتی به‌ویژه پرورش معلم، حرکت به سمت «علم‌کاربردی»، و به‌ویژه رویکرد «تلفیق اندیشه و عمل» در پرورش معلمان فکور است. در الگوی فکورانه که امروز در دنیا، الگوی اصلی توسعه و آموزش حرفه معلمی است، معلم باید در فرایند آموزش و تدریس به عنوان عامل یا کارگزار فکور ظاهر شود. بافت، زمینه و موقعیت عمل تدریس را ابتدا شناسایی کند، تدریس معلم‌راهنما را به طور کامل در چند نوبت رصد کند و سپس با استفاده از مباحث نظری که در سایر دروس دانشگاه فراگرفته، تدریس معلم‌راهنما را تحلیل کرده، آنگاه با توجه به تحلیل موقعیت مدرسه کارورزی و تکیه بر دانش موضوعی، دانش تربیتی - که تاکنون فراگرفته - و با توجه به توانمندی‌های خویش و تجارب زیسته (در طول زندگی، در دانشگاه و در مشاهده و تحلیل عملکرد معلم‌راهنما) برای بهبود فرایند یاددهی - یادگیری و رفع نواقصی که مشاهده می‌کند، ایده‌های عملی بدهد و در نهایت دست به عمل بزند و ایده‌های خود را اجرا کند.

طرح جدید کارورزی در ایران از سال ۱۳۹۳ تا کنون در حال اجراست. اجرای این طرح در بین استادان، پیش‌کسوتان، دانشجومعلمان و محققان، بازخوردهای متفاوتی داشته و طی پژوهش‌های کمی و کیفی، نحوه اجرا، پیامدهای مثبت و منفی و آسیب‌های آن و ... بررسی شده‌است که نتایج آن خارج از موضوع بحث ماست؛ اما بر مبنای تحلیل نتایج پژوهش‌ها و نظرسنجی‌های انجام شده^۱، ضمن تأیید ارزش‌های انکارناپذیر طرح جدید، به نظر می‌رسد برای ارتقا و بهبود این طرح، رعایت و بهسازی در مسائل زیر بسیار جدی و ضروری است: تأکید بیشتر بر تجربه مستقیم تدریس و در نظر گرفتن فعالیت‌های مرتبط با تدریس در کارورزی یک تا چهار؛

- تأکید بر بعد اخلاق حرفه‌ای و فنون و مهارت‌های معلمی؛
- ساده‌سازی محتوای سرفصل به‌منظور بهره‌مندی اساتید غیر علوم تربیتی و تخصصی رشته‌ها که کارورزی را بر عهده می‌گیرند و تبیین نکات کلیدی آن؛
- ارائه رهنمودهایی برای عملیاتی کردن سرفصل و اجرای دقیق‌تر برنامه‌های کارورزی؛
- ارائه بسته‌های کمک آموزشی شامل فایل‌های اطلاعاتی، کلیپ‌ها، اسلایدها، نمونه گزارش‌های دانشجومعلمان پیشین؛
- تبیین و شفاف‌سازی نحوه ارائه بازخورد به گزارش دانشجومعلمان.

۱. بررسی مقالات مربوط به همایش‌های کارورزی و بررسی گزارش کارورزی دانشجومعلمان که در کارگاه‌های استانی، از سوی اساتید ارائه شده است. (کارگاه‌های کشوری در تهران، رشت، قزوین و ... و همچنین بررسی گزارشهای متعدد کارورزی در کارگروه و در فضای مجازی).

نظر به دغدغه‌های برحق استادان ارجمند، پیش‌کسوتان معزز و هم‌چنین نظرات نومعلم‌ان گرامی، طی ساعت‌ها مطالعه و تعامل اعضای گروه، تلاش شده است تا در حد امکان، ضمن برطرف کردن ابهامات، به تبیین عملیاتی سرفصل کارورزی ۱ و ۳ پرداخته و در مواردی نیز، نمونه‌ها و مصادیقی ارائه گردد. قابل ذکر است که در این راهنمای عملی، مباحث نظری کارورزی به اختصار آمده و به‌طور کلی مباحث آن در سه بخش اصلی تنظیم شده است:

بخش اول: معرفی ابعاد و فعالیت‌های کارورزی ۱ و ۳ در دو فصل؛

بخش دوم: مباحث مکمل و کاربردی کارورزی ۱ و ۳ در قالب پیوست‌ها؛

بخش سوم: ارائه کلیه نمونه‌برگ‌های مرتبط با کارورزی ۱ و ۳.

امیدواریم این تلاش اندک، در سایه الطاف الهی و همراهی استادان، مدیران و معلمان راهنما، زمینه ارتقای بیش از پیش کارورزی، این فرصت تمرین هنر و مهارت معلمی را در دانشگاه فرهنگیان مهیاتر نماید؛ ان شاء الله تعالی.

گروه تدوین کتاب راهنمای عملی کارورزی ۱ و ۳

تعالی، جعفری شفق، غفاریان

اهمیت و جایگاه کارورزی

سال‌هاست که برنامه تمرین معلمی با عناوین مشابه در مراکز و دانشکده‌های تربیت معلم برای آماده‌سازی داوطلبان حرفه معلمی متناسب با شرایط و امکانات و سایر عوامل اجرا می‌شود. کارورزی یا تمرین معلمی به سلسله برنامه‌ها و فعالیت‌های کاربردی و سازمان‌یافته‌ای اطلاق می‌شود که جریان آمادگی دانشجو معلمان را از دوره آگاهی‌های نظری به مرحله اجرای علمی- کاربردی حرفه معلمی تسهیل و ممکن می‌سازد. (مشفق‌آرانی، ۱۳۷۸، ص: ۷)

آموزش حرفه‌ای پیش از خدمت، در حقیقت آغاز یک سفر یادگیری است که دانشجو معلم، با همراهی استاد راهنما و معلم راهنما، نقشه سفر، لوازم آن و چگونگی پشت سر گذاشتن فراز و نشیب‌های آن را تجربه می‌کند. نکته حایز اهمیت این که این سفر صرفاً یک سفر فیزیکی نیست؛ بلکه سفری شناختی است و در جریان آن، هم‌زمان با کسب تجارب حرفه‌ای، هویت معلمی در دانشجو معلم در حال شکل‌گیری است و می‌تواند با ترکیب تجارب پیشین و تجربه‌های کارورزی، ارتباط میان خود شخصی و خود حرفه‌ای و امیدها و آرزوهای شغل معلمی‌اش را ترسیم کند. (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴، ص: ۱۰۷)

براساس اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین، «کسب شایستگی حرفه‌ای دانشجو معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت محور و تأکید بر کارورزی و حفظ تعامل مستمر دانشجو معلمان با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی و همچنین فراهم آوردن امکان کسب تجربیات واقعی از کلاس درس و محیط‌های آموزشی» (سند تحول، راهکار ۲-۱۱، ص: ۴۶) در برنامه درسی تربیت معلم، ضروری اعلام شده است.

علاوه بر تأکید اسناد بالادستی بر افزایش مهارت‌های حرفه‌ای معلم، نظریات و دیدگاه‌های علمی در زمینه اهمیت و اثربخشی دوره کارورزی در فرایند تربیت معلمان فکور، اهل تأمل و دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای، نکات زیر نیز می‌تواند بیانگر اهمیت ویژه کارورزی و جلب توجه مسئولان، برنامه‌ریزان، استادان راهنما و دانشجومعلم‌ان به جایگاه خاص این درس حیاتی باشد:

– ۵۱۲ ساعت زمان آموزشی دانشجومعلم در دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان، به کارورزی اختصاص می‌یابد؛

– ۱۴۴ ساعت از دروس دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان، به عنوان دروس پیش‌نیاز کارورزی (پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۱، ۲ و ۳) ارائه می‌شود؛ البته می‌توان گفت سایر دروس دانش تربیتی و ... هم به نوعی پیش‌نیاز کارورزی محسوب می‌شوند و نام برخی از آن‌ها صراحتاً در فهرست پیش‌نیازهای کارورزی آمده است؛

– کارورزی از جمله دروسی است که تنها یک مدرس به ارائه دانش و تدارک فرصت تجربه برای دانشجومعلم اقدام نمی‌کند؛ بلکه تعداد قابل‌توجهی از مدیران و معلمان راهنما در مدارس، با فعالیت‌های کارورزی همراه شده و در تبادل اطلاعات و تجارب مشارکت می‌کنند؛

– اجرای دوره کارورزی (یا کارآموزی) در کارآمدی فارغ‌التحصیلان تمامی رشته‌های علمی- مهارتی مانند: معلمی، پزشکی، پرستاری و ... تأثیری جدی و انکارناپذیر دارد؛

– در فرایند کارورزی است که امکان تجربه و به‌کارگیری دانش موضوعی، دانش تربیتی و دانش موضوعی- تربیتی تحت نظر استاد و معلم‌راهنما در محیط تقریباً واقعی، میسر می‌گردد. این امر از یک طرف به فهم بهتر مباحث نظری کمک می‌کند و از طرف دیگر تفکر و خلاقیت دانشجومعلم را در تحلیل موقعیت‌های عملی و انتخاب کنش‌های اثربخش در موقعیت آزمایشی کنونی و حتی برای موقعیت‌های حقیقی آتی فراهم می‌کند؛

– کارورزی از این که یک فرد به‌عنوان معلم در موقعیت حقیقی آموزش، بدون نظارت و راهنمایی متخصصان، به آزمایش و خطا دست بزند، پیش‌گیری می‌کند و برای فردی (دانشجومعلم) که به‌زودی در آن موقعیت قرار می‌گیرد، امکان تجربه مستقیم با نظارت تخصصی و کمترین تبعات نامناسب را تدارک می‌بیند؛

– اگر دانشجومعلم فعال و پویا باشد، کارورزی کارآمدترین درس معلمی است. در فرایند کارورزی هر قدر دانشجومعلم بیشتر بیندیشد، ابهامات بیش‌تری بیابد، تحلیل کند، نظرات معلم‌راهنما و استادراهنما را جویا شود، ایده بدهد، فکورانه دست به عمل بزند و به‌ویژه در جستجوی دریافت بازخوردها باشد، امکان کسب تجارب بیشتر و ارزنده‌تری را پیدا می‌کند.

جدول ۱. برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان

محصول	پیامد	فعالیت‌های مرتبط با آمادگی دانشجومعلم برای تدریس	راهبرد	هدف	
گزارش پژوهش روایی	دانشجومعلم با تکیه بر دانش و تجارب زیسته خویش از طریق مشاهده تأملی و روایت کردن موقعیت‌ها و تعامل با استاد و معلم‌راهنما مسائل موقعیت آموزشی را شناسایی می‌کند.	مشاهده و تطبیق تدریس معلم‌راهنما با مباحث نظری. بررسی توانمندی‌های معلم‌راهنما در اجرای ۲۰ مهارت معلمی جستجوی شاخص‌های اخلاق حرفه‌ای	مشاهده تأملی	مهارت‌یابی در تحلیل موقعیت آموزشی	کارورزی ۱
گزارش پژوهش روایی	دانشجومعلم با تکیه بر دانش و تجارب زیسته خویش از طریق مشاهده تأملی و روایت کردن موقعیت‌ها و تعامل با استاد و معلم‌راهنما، برای مسائل محیط آموزشی، راه حل ارائه کرده و به طور محدود اجرا می‌کند	طراحی، اجرا و ارزشیابی خرده فعالیت‌های یادگیری، فنون و مهارت‌های معلمی و پایبندی به شاخص‌های اخلاق حرفه‌ای و در نهایت در سطح بالاتر تدریس نیمه مستقل	پژوهش و تأمل (با تاکید بر خرده فعالیت‌های یادگیری)	مهارت یابی در شناسایی و ارائه راه حل برای مسائل خاص آموزشی و تربیتی (خرده فعالیت‌های یاددهی یادگیری) و اجرای محدود برخی راه‌حل‌ها	کارورزی ۲

محصول	پیامد	فعالیت‌های مرتبط با آمادگی دانشجو معلم برای تدریس	راهنبرد	هدف	
گزارش پژوهش روایی	دانشجو معلم با تکیه بر دانش و تجارب زیسته خویش از طریق مشاهده تأملی و روایت کردن موقعیت‌ها، توجه به شاخص‌های اخلاق حرفه‌ای و تعامل با استاد و معلم راهنما تدریس آزمایشی و مستقل را طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌کند.	طراحی، اجرا و ارزشیابی ۴ تا ۶ تدریس مستقل و تکمیل چرخه خود ارزیابی حرفه‌ای	کنش پژوهی ^۱	مهارت یابی در ارائه تدریس مبتنی بر ساخت گرایی	کارورزی ۳
گزارش پژوهش روایی	دانشجو معلم با تکیه بر دانش و تجارب زیسته خویش از طریق مشاهده تأملی و روایت کردن موقعیت‌ها، تعامل با استاد و معلم راهنما و تاکید بر اخلاق حرفه‌ای، تدریس خود و هم گروهی‌ها را طراحی، اجرا و نقد می‌کند	طراحی تدریس مشارکتی و اجرای مستقل تدریس و مدیریت کلاس در ۴۵ تا ۹۰ دقیقه و ارزیابی مشارکتی	درس پژوهی (کنش پژوهی گروهی)	مهارت یابی در طراحی واحد یادگیری و تدریس مشارکتی	کارورزی ۴

۱. این اصطلاح در سرفصل کارورزی ۳ و سرفصل توسعه و پژوهش حرفه‌ای ۲ و ۳ آمده است. در فصل دوم به معرفی آن پرداخته شده است.

فصل یکم کارورزی ۱

درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان بر مبنای جدول دروس در کلیه رشته‌ها در چهار نیمسال ارائه می‌گردد و معمولاً دانشجو معلم در نیم‌سال پنجم، اولین کارورزی را با عنوان کارورزی ۱ می‌گذرانند. در این فصل به تبیین کارورزی ۱ در محورهای زیر پرداخته ایم:

اهداف؛ راهبرد؛ فعالیت‌ها؛ پیامد و تقویم اجرایی

اینک هریک از محورها معرفی می‌شوند:

(۱) هدف

کارورزی یکی از دروس مهم در نظام تربیت معلم است. مهم‌ترین هدفی که در کارورزی ۱ دنبال می‌شود، این است که دانشجو معلم توانایی تحلیل موقعیت آموزشی و شرایط یاددهی - یادگیری را کسب کند. در تحلیل موقعیت آموزشی، بافت و زمینه‌ای که فرایند یاددهی - یادگیری در آن اتفاق می‌افتد، مورد شناسایی دانشجو معلم قرار می‌گیرد تا بتواند از موقعیتی که می‌خواهد در آن دست به عمل بزند (در کارورزی به‌طور تمرینی و در آینده به‌طور صریح و واقعی)، شناخت نسبی به‌دست آورد؛ زیرا معلمی یعنی صحنه‌پردازی یادگیری، یاری‌دهنده و تسهیل‌کننده تغییر و رهبری بازار اندیشه‌ای به نام کلاس درس. در اینجا صحنه‌پردازی یا به تعبیر «شون»^۱ «طراحی» به معنی «گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت» است و درس معلمی، شناخت قابلیت‌ها، پرورش توانایی‌ها و راهبری تک‌تک یادگیرندگان در فرایندهای «شدن» است.

اساساً تکاپوی جهانی، برای بهسازی آموزش توانمندسازی معلمان، از طریق بهبود فرایندهای آموزش یادگیری، نیز ناشی از این انگاره است که معلمی چیزی بیش از ماشین آموزش است؛ از این‌رو معلمی به مثابه راهبردی برای بسط عدالت اجتماعی و نیروی

1. Schön

پیش‌برنده تغییر برای اصلاح تلقی می‌شود. مرزهای جدید دانش، کودکان ناآرام، سرعت و هیجان بازی‌های الکترونیکی و فیلم‌ها، نسل‌های پرشتاب، نیازها و رازهای تازه، تحکم و تسلط فناوری‌های نرم، پیچیده و فرهنگ‌ساز، هدف‌های فراری و برنامه‌های پنهان و ... همه و همه نیاز به گفت‌وگو درباره برنامه‌های تربیتی غنی، معلم توانمند و بازانندیشی در هویت معلمی، حرمت درس و تدریس و بهسازی مداوم آن را آشکارتر ساخته است و در این راستا برای توفیق در چنین حرکت‌هایی بر تحلیل موقعیت آموزشی توسط دانشجومعلم بسیار تأکید شده است. (سرکارآرانی، ۱۳۹۳، ص: ۳).

در واقع، بنا بر نگرش سیستمی، موقعیت و ابعاد آن در معلمی، بخش مهمی از حقیقت یکپارچه فرایند یاددهی - یادگیری محسوب می‌شود و تحلیل موقعیت، به‌منظور بهسازی آموزش یادگیری، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است؛ از این‌رو لازم است ابعاد، عناصر و تعاملات موقعیت آموزشی مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی بررسی و شناسایی شود. ابعاد موقعیت آموزشی عبارت‌اند از:

- موقعیت زمینه‌ای یا بافت^۱ شامل موقعیت‌های فیزیکی، عاطفی و ساختار سازمانی؛
- موقعیت خاص کلاسی (تدریس یادگیری).

عناصر موقعیت آموزشی عبارت‌اند از:

- دانش‌آموز و معلم؛
- نیروهای اداری و اجرایی؛
- ملزومات آموزشی.

تعاملات و پیوستگی‌های موقعیت آموزشی عبارت‌اند از:

- کنش‌ها و واکنش‌های دانش‌آموزان با یک‌دیگر و با معلم و با سایر افراد در مدرسه؛
- کنش‌ها و واکنش‌های معلم با دانش‌آموزان، به‌ویژه در کلاس درس و همچنین تعامل معلم با سایر همکاران و اولیای دانش‌آموزان در مدرسه؛
- کنش‌ها و واکنش‌های کارکنان مدرسه، روابط انسانی و سازمانی آن‌ها با یک‌دیگر و با دانش‌آموزان.

۱. بافت و زمینه و اهمیت آن در موقعیت آموزشی به تفصیل در مباحث بعدی کتاب معرفی شده است.

ابعاد موقعیت آموزشی

همچنان که اشاره شد، موقعیت آموزشی را می‌توان در دو عرصه تحلیل کرد:

الف. موقعیت‌های زمینه‌ای

در فرایند یاددهی - یادگیری می‌توان موارد زیر را به عنوان موقعیت زمینه‌ای برشمرد:

یک- فضای فیزیکی: موقعیت و محیط یادگیری از عوامل مؤثر در یادگیری است (شعبانی، ۱۳۹۰، ص: ۱۸). برای تبیین موقعیت فیزیکی می‌توان موارد زیر را بررسی کرد:

- موقعیت جغرافیایی و محیط بیرونی مدرسه، انواع فضاها مانند وضعیت کلی کلاس‌ها، نمازخانه، آزمایشگاه، کارگاه، سایت رایانه‌ای، کتابخانه، اتاق یا سالن مجهز به امکانات هوشمندسازی، زمین ورزش (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، ۱۳۹۶، ص: ۵)، تابلوهای تبلیغاتی راهروها، نحوه قرار گرفتن اتاق مدیریت و سایر واحدهای اداری مدرسه، امکانات و تجهیزات الکترونیکی مانند شبکه مجازی، وبسایت مدرسه و ...، فضای سبز، آبخوری، سرویس‌های بهداشتی و ...

- شرایط فیزیکی کلاس موردنظر برای کارورزی، مثل ابعاد کلاس، نور، دمای کلاس، تابلو آموزشی و سایر تجهیزات داخل کلاس.

دو- فضای عاطفی و روانی: برای تبیین روابط عاطفی می‌توان موارد زیر را بررسی و شناسایی کرد: روابط میان معلم و دانش‌آموزان (درک معلم از حالات روانی دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی معلم برای ایجاد جو مثبت و سازنده در فضای کلاس و ...، مهارت‌های کلامی و غیرکلامی معلم، عواطف دانش‌آموزان نسبت به معلم و نحوه ابراز آن‌ها)؛ تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر (مشارکت‌های آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی، همدلی، مشاجرات و ...): روابط عاطفی میان معلمان، کارکنان و مدیر (میزان احترام، همدلی، همکاری و ...).

برخی از نشانه‌های وجود فضا و جو مثبت عاطفی در کلاس عبارت‌اند از:

- گوش دادن فعال؛

- ابراز علاقه به معلمی؛

- ابراز علاقه و توجه به دانش‌آموزان؛

- توفیق در جلب مشارکت فعال دانش‌آموزان؛

- تشویق‌های کلامی زیبا و متنوع؛

- احترام‌آمیز بودن تذکرها؛
- پرهیز از داوری‌های شتاب‌زده و غیرمنصفانه؛
- حساسیت به نیازها و درخواست‌ها؛
- صبوری و تأمل؛
- و ...

دانشجومعلم می‌تواند، با مطالعه منابعی که در زمینه مدیریت روابط انسانی و خصوصیات جو عاطفی مثبت و منفی نوشته شده و هم‌چنین با بررسی شاخص‌های موجود و بهداشت روانی سالم، تبیین کامل‌تری از جو عاطفی مدرسه و کلاس داشته باشد.

یکی از ابهاماتی که دانشجومعلم در تدوین گزارش عاطفی با آن مواجه هستند این است که ما چگونه می‌توانیم یک برخورد معلم در کلاس را از نظر عاطفی توصیف کنیم، بدون اینکه استنباط و قضاوت ما در آن راه پیدا کرده باشد؟^۱ مثلاً اگر بگوییم برخورد معلم در بررسی تکلیف «مینا» صمیمی بود، خوب نبود و ... وجهه استنباط و قضاوت پیدا می‌کند. در پاسخ می‌توان گفت بهتر است در توصیف عاطفی برخوردها، چهار مؤلفه کلام، لحن در حین ابراز کلام، زبان بدن و رفتار معلم یا دانش‌آموز تبیین شود؛ مثلاً دانشجومعلم این‌گونه یک برخورد معلم را از نظر عاطفی فقط توصیف می‌کند:

- محتوای پیام‌های کلامی: معلم به مهتاب گفت: «انتظار نداشتم».
- لحن^۲ پیام‌های کلامی: لحن معلم در حین گفتن «انتظار نداشتم» ملایم بود.
- پیام‌های فراکلامی (زبان بدن): معلم در حین گفتن «خیلی انتظار نداشتم» با لب‌خند سرش را به علامت تأیید تکان می‌داد.
- رفتار: معلم کاربرد مهتاب را بر روی تابلو کلاس نصب کرد.

گزاره‌های بالا توصیفی عاطفی‌اند که بدون هیچ‌گونه استنباط و تحلیلی فضای عاطفی این رخداد را در کلاس بیان می‌کنند. در زمینه تبیین فضای عاطفی، یک پیام کلامی مشترک ممکن است وجوه مختلف توصیف عاطفی را همراه داشته باشد:

۱. توضیح بیشتر در مباحث بعدی همین فصل با عنوان: مراحل مشاهده تأملی (توصیف، استنباط، بازنگری و قضاوت)
 ۲. لحن عبارت از نگرش و احساس گوینده یا نویسنده نسبت به محتوای پیام یا به معنای نحوه خواندن و بیان کردن جملات، با توجه به شرایط موجود و فضای حاکم بر جمله و کل متن است. لحن بیشتر با عواطف سر و کار دارد و مخاطبان از طریق لحن کلام گوینده متوجه می‌شوند که او چه رفتار احساسی نسبت به آنان دارد. عدم درک صحیح لحن یک شعر یا نثر ممکن است خواننده را در درک ساختار متن و برقرار کردن رابطه بین اجزای متن یا اثر گمراه کند و از دریافت مفهوم و مضمون اثر بازدارد. (محمد امامی، ۱۳۹۶، ص: ۳۱-۱۶) هر جمله ممکن است لحنی متفاوت با جملات پیش و بعد داشته باشد. لحن‌هایی از قبیل لحن خشن، لحن تمسخرکننده و طعنه‌آمیز، لحن سوالی، طلب‌کارانه، لحن پرسشی، لحن تعجبی، لحن محترمانه و در بعضی موارد (خواندن شعر) لحن‌های خاص، مانند لحن ستایشی، مناجاتی، حماسی و اندرزی... وجود دارد.

جدول ۱-۱: مؤلفه‌های تبیین فضای عاطفی

متن پیام کلامی	لحن پیام	پیام فراکلامی (زبان بدن)	رفتارهای مکمل پیام
انتظار نداشتیم	آرام و ملایم	لبخند و تکان دادن سر به علامت تأیید و تحسین	نصب برگه طراحی دانش‌آموز به تابلو کلاس
انتظار نداشتیم	طعنه‌آمیز	تکان دادن سر و خنده تمسخرآمیز	با دست کنار زدن برگه طراحی دانش‌آموز
انتظار نداشتیم	خشن	چهره درهم کشیدن و رو برگرداندن	درج علامت منفی با خودکار قرمز در دفتر مقابل اسم دانش‌آموز

جدول (۱-۱)

سه- فضای سازمانی روابط کارکنان و ساختار اداری مدرسه: ساختار سازمانی چهارچوبی است که مدیران برای تقسیم و هماهنگی فعالیت‌های اعضای سازمان آن را ایجاد می‌کنند. دانش‌جو معلم، به منظور شناسایی و تحلیل ساختار سازمانی مدرسه، موارد زیر را بررسی می‌کند:

- چارت سازمانی مدرسه؛
- روش‌های به کار گرفته شده در اداره مدرسه؛
- نحوه گردش کار در سطح مدرسه؛
- تعاملات میان مدیر، معلمان، کارکنان و نحوه تعامل آن‌ها با اولیای دانش‌آموزان مدرسه و ...؛
- نحوه تعامل با بخش ستادی در ادارات مافوق؛
- شیوه‌های اطلاع‌رسانی به‌خشنامه‌ها؛
- وضعیت رسیدگی به حضور و غیاب و تأخیر کارکنان و دانش‌آموزان؛
- مقررات انضباطی مدرسه؛
- دفاتر و گزارش‌های شوراهای مدرسه؛
- و

ب. موقعیت خاص کلاسی (فرایند تدریس یادگیری)

دانشجومعلم، پس از آشنایی مقدماتی با موقعیت‌های زمینه‌ای، به‌طور مستقیم به مشاهده تأملی فرایند آموزش یادگیری در کلاس می‌پردازد و با تحلیل ابعاد و عناصر آن، موقعیت و مقایسه تصمیمات، انتخاب‌ها و اقدامات معلم‌راهنما با دانش موضوعی، دانش تربیتی و دانش موضوعی - تربیتی، که در دروس نظری دانشگاه آموخته، نکات و تجارب ارزشمندی را فرامی‌گیرد. بدیهی است اگر معلمان راهنما نیروهای توانا، مهارت‌یافته، به‌روز و هوشمندی باشند، نتایج ارزنده‌تری حاصل می‌شود. البته در هر حال حضور دانشجومعلم، در موقعیت حقیقی کلاس و مشاهده اقدام معلم و پیامدهای آن، بسیار پرثمر و درس‌آموز خواهد بود.

اجزای قابل بررسی در موقعیت یاددهی - یادگیری کلاس درس عبارت‌اند از:

- ویژگی‌های یادگیرندگان؛
- فرصت‌های یادگیری طراحی شده، جهت تحقق اهداف آموزشی؛
- روش‌های تدریس معلم در فرایند یاددهی - یادگیری؛
- تعاملات معلم و دانش‌آموز در فرایند یاددهی - یادگیری؛
- روش‌های تقویت انگیزه‌های یادگیری؛
- شیوه‌های تشویق و تنبیه (آگاه‌سازی، تذکر و تقویت منفی)؛
- نحوه بهره‌گیری از امکانات آموزشی و رسانه‌های نوین در کلاس؛
- فنون و مهارت‌های مدیریت کلاس؛
- راهبردهای اثرگذار آموزشی؛
- شیوه‌های ارزشیابی و بازخورد دادن؛
- تکالیف عملکردی؛
- روش‌های تعامل با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛
- وقفه‌های کلاسی (دفعاتی که جریان طبیعی کلاس با وقفه مواجه می‌شود)؛
- سطوح تفکر و اندیشه ورزی دانش‌آموزان در کلاس درس؛
- تنوع تعاملات دانش‌آموزان با معلم (منفعل، فعال)؛
- اخلاق حرفه‌ای معلم.

در جریان کارورزی یک، فقط سه هفته به تحلیل موقعیت زمینه‌ای اختصاص پیدا می‌کند و پس از آن دانشجو معلم موظف است حدود ۵ هفته موقعیت آموزشی کلاس درس (نحوه تدریس معلم راهنما و فرایند یادگیری دانش‌آموزان) را تحلیل کند. بنابراین، در تحلیل موقعیت، بیش‌ترین تمرکز بر تحلیل موقعیت خاص کلاس درس یعنی موقعیت یاددهی - یادگیری است.^۱ در این فرایند، دانشجو معلم هر بار با دقت در یکی از ابعاد فرایند تدریس یادگیری، به ارزیابی و تحلیل موقعیت می‌پردازد. به این ترتیب، وی می‌تواند یک جلسه به مشاهده توانایی معلم راهنما، برای ورود به بحث درسی و نحوه درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری بپردازد و جلسه دیگر روش پرسش و پاسخ معلم و شیوه‌های ارزشیابی معلم راهنما را کنکاش کند؛ هم‌چنین می‌تواند یک جلسه را به بررسی چگونگی نحوه مدیریت معلم راهنما در کلاس اختصاص داده و با اتکا به دانش‌های نظری، تجارب و اطلاعات خویش، عملکرد او را تحلیل و داوری کند. از دیگر مسائلی که لازم است دانشجو معلم در تحلیل موقعیت کلاس به آن توجه داشته باشد تأمل بر روی شیوه برخوردهای عمومی معلم راهنما با مجموع دانش‌آموزان و برخوردهای اختصاصی او با دانش‌آموزان خاص است. به علاوه نحوه همراهی و همپایی معلم راهنما با دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه نیز قابل بررسی و تأمل است.

ج. اخلاق حرفه‌ای^۲

چنانکه مطرح شد، یکی از اجزای قابل تأمل، در موقعیت یاددهی - یادگیری در مدرسه، اخلاق حرفه‌ای معلم است؛ از این‌رو نگاهی اجمالی به ابعاد آن خواهیم داشت:

تعریف اخلاق حرفه‌ای

تعاریف متعددی از اخلاق حرفه‌ای ارائه شده است که در آن تعاریف محورهای مشترک از این قرارند:

- رفتاری متداول در میان اهل یک حرفه؛
 - مدیریت رفتار و کردار آدمی، هنگام انجام دادن کارهای حرفه‌ای؛
 - رشته‌ای از دانش اخلاق که به مطالعه روابط شغلی می‌پردازد؛
- مجموعه‌ای از قوانینی که در وهله اول از ماهیت حرفه و شغل به دست می‌آید. (علی نقی امیری و دیگران، ۱۳۸۹، صص: ۱۵۹-۱۳۷)

۱. درحالی که بررسی گزارش‌های کارورزی، که در طی سال ۹۵ تا ۹۷ انجام شده، حاکی از آن است که بخش عمده‌ای از گزارش‌ها به فضای فیزیکی اختصاص داشته و بخشی نیز شرح وظایف و ساختار سازمانی مدارس را تبیین کرده و کم‌ترین تمرکز بر گزارش عاطفی و آموزشی بوده است.

۲. یکی از پیشنهادات به منظور بهسازی فعالیت‌های کارورزی توجه دادن دانشجو معلم به موضوع اخلاق حرفه‌ای در مدرسه است.

ویژگی‌های اخلاق حرفه‌ای

امروزه در اخلاق حرفه‌ای تلقی «شما حق دارید و من تکلیف» مبنای هرگونه اخلاق در کسب‌وکار است. این مبنا از رفتار ارتباطی فرد، به‌صورت اصلی برای ارتباط سازمان با محیط قرار می‌گیرد و سازمان، با دغدغه رعایت حقوق دیگران، از تکالیف خود می‌پرسد. ویژگی‌های اخلاق حرفه‌ای در مفهوم امروزی آن عبارت‌اند از: دارای هویت علم و دانش بودن؛ داشتن نقشی کاربردی؛ ارائه صیغه‌ای حرفه‌ای؛ بومی و وابسته بودن به فرهنگ؛ وابستگی به یک نظام اخلاقی؛ ارائه دانش انسانی؛ دارای زبان روشن انگیزشی؛ و ... (قراملکی و برخورداری، ۱۳۹۷، ص: ۱۰۵).

مباحث اخلاق حرفه‌ای معلم در سه محور قابل بررسی است:

الف. تبیین نظام اخلاقی با تأکید بر اخلاق تعلیم و تعلم؛

ب. شناسایی ویژگی‌های اخلاقی معلم؛

ج. ارائه روش‌هایی برای تقویت پای‌بندی معلمان به اخلاق حرفه‌ای.

ویژگی‌های عمومی افراد دارای اخلاق حرفه‌ای

– مسئولیت‌پذیری؛

– برتری‌جویی و رقابت‌طلبی؛

– صادق بودن؛

– احترام به دیگران؛

– رعایت و احترام نسبت به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی؛

– عدالت و انصاف؛

– همدردی با دیگران؛

– وفاداری. (علی‌نقی امیری و دیگران، ۱۳۸۹، صص ۱۵۹-۱۳۷)

در همین راستا، در مورد صفات معلمان شایسته، در کتب مختلف فهرست‌هایی ارائه شده است^۱ که مطالعه آن برای دانش‌جو معلمان مفید خواهد بود. البته برای معرفی اخلاق حرفه‌ای معلمان از واژه‌ها و اصطلاحات متعددی استفاده شده که همه آن‌ها به نوعی به

۱. رک: حجتی کرمانی، آداب تعلیم و تعلم در اسلام؛ جعفر سبحانی، ویژگی‌های مربی نمونه؛ غلامعلی سرمد، هنر معلمی؛ نگرشی کاربردی بر روش‌های تدریس و هنر معلمی و

معرفی اخلاق حرفه‌ای معلم پرداخته‌اند؛ مانند صلاحیت‌های اخلاقی معلم، ویژگی‌های اخلاقی معلم نمونه یا شاخصه‌های رشد اخلاقی معلم. و هریک فهرستی از معیارهای اخلاقی معلم را ارائه کرده‌اند؛ از جمله در زمینه ویژگی‌های معلمان رشدیافته در فن تدریس به موارد زیر اشاره شده است:

- توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان؛
 - داشتن بیانی رسا و شیوا؛
 - آگاهی از مسائل اجتماعی؛
 - حفظ حرمت دانش‌آموزان؛
 - حوصله و بردباری؛
 - مدیریت ارتباط عاطفی با دانش‌آموزان؛
 - حساس بودن به مسائل دانش‌آموزان و تلاش در جهت رفع مسائل و بهبود شرایط؛
 - تشویق رفتارهای خوب (خنیفر، ۱۳۹۴، ص: ۶۲-۶۰)
 - تسلط بر محتوای علمی؛
 - تسلط بر اصول و روش‌های تدریس؛
 - ارزشیابی معتبر.
- انتظار می‌رود دانش‌جو معلم در کارورزی ۱ در تحلیل موقعیت و تنظیم گزارش روایی از مدرسه و کلاس به شاخصه‌های اخلاق حرفه‌ای نیز توجه داشته باشد.

۲) راهبرد

برای دستیابی به اهداف کارورزی ۱ از روش‌های زیر استفاده می‌شود که به تفصیل هریک را بررسی می‌کنیم.

الف. پژوهش‌روایی^۱

روایت‌پژوهی (پژوهش روایی) یک طرح تحقیق کیفی است که در چند دهه اخیر مورد توجه پژوهشگران آموزشی قرار گرفته است. در پژوهش روایی، محقق به توصیف چگونگی زندگی عادی و حرفه‌ای افراد می‌پردازد. البته این نوع پژوهش‌ها عموماً بر مطالعه بر روی یک

فرد خاص تمرکز دارد و محقق اطلاعات خود را از طریق مشاهده و مصاحبه و جمع‌آوری داستان‌ها فراهم می‌کند. در واقع محقق روایت‌هایی از تجارب شخصی و حرفه‌ای افراد را به قلم می‌آورد و معنای این تجارب را ارائه می‌کند. بنابراین، پژوهش روایی گونه‌ای از تحقیق کیفی با ادبیات قوی است و شیوه‌ای کیفی را فراهم می‌آورد که در آن می‌توان به گونه‌ای قانع‌کننده و ادبی نوشتن را تجربه کرد. پژوهش روایی به تصویر ریز تحلیل روایت فردی می‌پردازد. روایت شیوه اصلی است که از طریق آن انسان‌ها تجربه‌های خود را درون رشته‌رخدادهایی سامان می‌دهند، که از نظر زمانی پرمعنا و بااهمیت هستند. انسان‌ها می‌توانند جهان را در قالب روایت بهتر درک کنند و می‌توانند در قالب روایت درباره جهان دیدگاه خویش را مطرح کنند. هدف پژوهش روایی یافتن معنا و تفسیر تجربه‌های انسانی در تعامل با دیگران یا خود است (عطاران، ۱۳۹۵، ص: ۴۹). معمولاً طرح پژوهشی روایتی شامل به تصویر کشیدن افراد، مستندسازی تجارب آنان، بازگو کردن صدای آنان و ارائه دیدگاه‌های آنان در بافت اجتماعی و فرهنگی معین است. (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۹۶، ص: ۷۵)

در فرایند کارورزی نیز دانشجو معلم، با روایت کردن، حیات (زیست) آموزشی در مدرسه، نحوه تدریس معلم راهنما و شیوه‌های تعامل وی با دانش‌آموزان و همچنین مقایسه دیده‌ها و شنیده‌ها با مباحث نظری آموخته شده در کلاس دانشگاه، می‌تواند یافته‌های تجربی ارزشمندی را به دست آورد. (توضیحات بیش‌تر در این زمینه در پیوست شماره یک آمده است.)

در فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، پژوهش روایی به توسعه تفکر فکورانه در یادگیری کلاسی و فهم عمیق تجارب آموزشی تمرکز دارد و به کاوش داستان‌ها و زیست آموزشی دانشجو معلمان می‌پردازد. روایت پژوهی امکان تأمل بر نظریه‌های مرتبط با تدریس و یادگیری را در عمل فراهم می‌کند و ضمن تشریح پدیده‌های آموزشی، فرصت توصیف رخداد‌های ناب‌هنگام و تفکربرانگیز را مهیا می‌کند. در دوره‌های تربیت معلم، دانشجو معلمان، در فرایند کارورزی، باید بتوانند با استفاده از پژوهش روایی، گزارش‌های جمع‌آوری شده از کاوش موقعیت‌های آموزشی را به صورت روایت نقل و کدگذاری کرده و ضمن سازماندهی گزاره‌ها، بتوانند مسائل آموزشی را تبیین کنند. (قربانی و میرشاه جعفری، ۱۳۹۵، ص: ۴۵-۵۸)

ب. مشاهده تأملی^۱

از دیگر روش‌های مورد استفاده در کارورزی مشاهده تأملی است که از ابزارهای روش پژوهش روایی به‌شمار می‌رود. به‌طور کلی، آموزش تأملی بر رویکرد ساخت‌گرا و فراگیرمحور مبتنی شده است و بر یادگیری فعال فراگیر تأکید فراوان دارد. مشاهده تأملی امکان ایجاد یادگیری ماندگارتر، توأم با دیدگاهی نقادانه، را برای دانش‌جو معلم فراهم می‌کند. واژه تأمل^۲ تفکر مجدد به معنای انعکاس و بازاندیشی است. در فرهنگ و بستر، تأمل را هم‌معنا با تفکر مجدانه و دقت‌نظر آورده‌اند. تأمل کلیدی برای پرورش درک خود و عنصر اصلی «خودنظم‌جویی» است که بر مبنای آن شخص می‌تواند موقعیت و عملکرد خویش را پایش و ارزیابی کند (آقازاده، ۱۳۹۰، ص: ۲۵). منظور از تأمل اندیشیدن بر روی یک تجربه به‌صورت هدفمند است که در جهت تجزیه و تحلیل عملکرد و قضاوت درباره راهکارهایی برای بهبود عملکرد و توسعه دانش و نگرش و تغییر در باورها و عقاید در راستای آن تجربه است. به عبارت دیگر، تأمل به معنای بازگشت به افکار و خاطرات درباره یک موضوع، تفکر هوشیارانه توأم با در نظر آوردن تمامی جوانب و زمینه آن حادثه است؛ هم‌چنین تلاشی است برای یافتن راه‌حلی نوین، جهت تغییر در آن موقعیت، در صورت نیاز. تأمل در نهایت به بهتر انجام دادن کار و تصمیم‌گیری مناسب‌تر در ایفای وظایف حرفه‌ای می‌انجامد. تأمل ابزاری جهت توسعه تفکر خلاق و نقادانه است که از عناصر ضروری در آموزش حرفه‌ای و دست‌یابی به صلاحیت‌های بالینی است.

سه بعد مهم تأمل عبارت‌اند از: تأمل پیش از عمل، تأمل حین عمل^۳ و تأمل پس از عمل^۴. تأمل پیش از عمل به مباحث مربوط به موقعیت‌شناسی و طراحی پیش از اقدام برمی‌گردد. تأمل در حین عمل به‌طور همزمان در محیط واقعی است. این تأمل زمانی است که مثلاً معلم یا دانش‌جو معلم با یک مسئله یا یک موقعیت منحصر به فرد در حین تدریس در کلاس مواجه می‌شود. در این موقعیت، فرد به‌جای استفاده از نظریه‌ها یا تجارب پیشین، از گنجینه خود استفاده می‌کند آن موقعیت را دوباره سازماندهی کند و راه‌حل‌های جدید و تازه‌ای را برای مسئله پیدا کند. تأمل و عمل فکورانه، فرایندی است که جنبه رشدی دارد و دارای مراحل است. اگر چه، تأثیرات فوری تأمل کم است، اما تأثیرات بلند مدتی دارد که به تجارب معلم و گنجینه دانش معلمان اضافه می‌شود. (امانی، ۱۳۹۴، ص: ۴۲-۳۷).

1. Reflective Observation

2. Reflection

3. Reflection in action

4. Reflection on action

شون^۱ بین دو مفهوم تأمل حین عمل و تأمل پس از عمل این چنین تمایز قائل می‌شود: به نظر وی تأمل حین عمل هنگام انجام یک عملکرد اتفاق می‌افتد و ممکن است به بهبود فوری نتایج عملکرد منجر شود. تأمل پس از عمل یا دربارهٔ عمل پس از انجام آن صورت می‌گیرد. در این نوع تأمل، فرد پس از انجام عملکرد به مرور ذهنی، توصیف شرایط، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی موقعیت می‌پردازد تا بینشی به دست آورد که به ارتقای سطح عملکرد در آینده منجر شود. اساس تئوریک یادگیری تأملی بر فعالیت‌های جان‌دیوئی استوار است. برای اولین بار دیویی، در سال ۱۹۳۳، با تأثیر از اندیشمندانی مانند افلاطون و با تکیه بر تفکر مدرنیسم و فلسفه ساخت‌گرایی در آموزش، مفهوم یادگیری تأملی را مطرح کرد. (کریمی و صادق‌نژاد، ۱۳۹۲، ص: ۵۷-۵۵)

مشاهدهٔ تأملی یکی از سبک‌های یادگیری است. در واقع توانایی نگاه کردن به موقعیت‌های مختلف از زوایای گوناگون و سازماندهی بعضی از ارتباطات به عنوان یک کلیت معنی‌دار است. در مشاهدهٔ تأملی بر فهم و معنابخشیدن به یک قضیه یا یک موقعیت تأکید می‌شود؛ به گونه‌ای که فرد بتواند آن موقعیت و رخدادها را از دیدگاه‌های مختلف بررسی و ارزیابی کند و به مفهوم‌سازی بپردازد. این سبک یادگیری بر حوصله، دقت، ثبت تجارب، و قضاوت متکی است و سرانجام فرد برای تشکیل افکار و عقاید و ارائهٔ دریافت نهایی نیازمند مراجعه به مباحث نظری و تئوری‌هاست. (صبحی قراملکی و دیگران، ۱۳۹۲، ص: ۸۲)

تأمل هنگامی صورت می‌گیرد که فرد لحظه‌ای درنگ می‌کند تا پس از رویدادی غیرمنتظره و غیرمعمول، با برگشت به عقب، به آن رویداد بیندیشد. چندین بار رویداد را به ذهن می‌آورد و مرور می‌کند و در مورد آن بیش‌تر فکر می‌کند. این افکار در ابتدا ممکن است بی‌هدف باشند، اما به تدریج سیر مناسبی می‌یابند. برای هدفمند کردن این سیر، می‌توان با طرح سؤالاتی که هادی تفکر است به نتیجهٔ بهتری دست یافت. برخی از سؤالاتی که تأمل روی واقعه را هدفمندتر می‌کنند عبارت‌اند از:

- چرا این رویداد به این صورت رخ داد؟ عوامل مؤثر بر آن کدام‌اند؟
- چگونه این واقعه رخ داد؟ چه نشانه‌هایی داشت؟
- اگر من در این موقعیت بودم، چگونه عمل می‌کردم؟
- من چگونه می‌توانستم به گونه‌ای دیگر عمل کنم؟ (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴، ص: ۱۲۵)

مراحل مشاهده تأملی

مشاهده تأملی با طی کردن مراحل زیر تحقق می‌یابد:

- الف. توصیف موقعیت (گزارش برگرفته از حواس پنج‌گانه)؛
- ب. استنباط از موقعیت (قضاوت اولیه بر مبنای ترکیب گزارش توصیف با عواطف و تجارب پیشین)؛
- ج. بازنگری (توجه به زوایای مختلف)؛
- د. قضاوت و حکم کردن و مسئله‌یابی. (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، ۱۳۹۶، ص: ۴)

الف. توصیف موقعیت

توصیف موقعیت یعنی روایت بی‌چون‌وچرای مشاهدات خود از یک موقعیت. به عبارت دیگر، توصیف دقیق و صحیح، توصیفی است که به بیان آنچه فقط با حواس پنج‌گانه به‌دست می‌آید اکتفا کنیم و از افزودن هرگونه استنباط شخصی، تحلیل و ... به نتایج توصیف خودداری کنیم؛ این نوع از توصیف روایتی است که استنباط، عواطف و تجارب شخص حتی‌الامکان در آن راه نداشته باشد و هرچه توصیف جامع‌تر باشد که به شناسایی همه اجزا کمک کند، دقیق‌تر خواهد بود. نکته مهم و قابل تأکید این است که توصیف معرفی آن چیزی است که تنها از طریق حواس قابل درک باشند؛ مثلاً در توصیف موقعیت کلاس جملات زیر صحیح است:

- تابلو کلاس، از سطح کلاس، ۲ متر فاصله دارد.
- پرده کلاس از جنس پارچه‌های نازک است و نور و فضای حیاط از پشت آن پیداست.
- رنگ دیوار خاکستری روشن است.
- روی دیوار، نوشته‌های خودکاری وجود دارد. تقریباً در هر مترمربع بیش از ۱۰ نوشته ریز خودکاری به چشم می‌خورد.
- بیش از ۳۰ مورد جای پونز و میخ روی سطح دیوار وجود دارد که اکثراً رنگ و گچ دور آن ریخته است.
- مدیر وارد کلاس شد و تدریس دبیر را قطع کرد و به دانش‌آموزان گفت: «برای بهبود نمرات در کنکور آزمایشی این ساعت، به‌جای درس شیمی، کتاب‌های تست خود را مرور کنید تا امروز نمرات بهتری در کنکور آزمایشی به‌دست آورید.»

درحالی‌که جملات زیر برای توصیف موقعیت کلاس صحیح نیست:

- محل نصب تابلو کلاس نامناسب است.
- دانش‌آموزان با آن مشکل دارند.
- تابلو کلاس باید یک متر پایین‌تر نصب شود.
- پرده کلاس باید عوض شود.

ب. استنباط از موقعیت

استنباط مرحله بعد از توصیف است. پس از آنکه توصیف همه اجزا به صورت گزاره‌های خبری ارائه شد، آن‌گاه می‌توان با بررسی روابط بین آن‌ها به دریافت‌هایی رسید. در واقع ترکیب یافته‌های حواس (توصیف‌ها) با اطلاعات، تجارب پیشین، باورهای شخصی و حس فرد از آن موقعیت «استنباط» نام دارد. استنباط از موقعیت همان «قضاوت اولیه ما از موقعیت» است.

مثلاً این گزاره‌ها برای ارائه استنباط صحیح است:

- به نظر می‌رسد محل نصب تابلو کمی بالاتر از حد مطلوب است.
- به نظر می‌رسد رنگ روی دیوار قدیمی است و چند سالی می‌شود که رنگ نشده است.
- به نظر می‌رسد رنگ نامناسب کلاس باعث کسالت دانش‌آموزان می‌شود.
- به نظر می‌رسد جنس این پرده برای کلاس مناسب نیست و احتمالاً نور بیرون، در بعضی ساعات آفتابی، چشم برخی از دانش‌آموزان را اذیت می‌کند.
- به نظر می‌رسد تمرکز بیش‌ازحد مسئول مدرسه بر کنکور آزمایشی و نتایج آن کیفیت تدریس معلمان و یادگیری دانش‌آموزان را دچار اختلال کرده است.
- و ...

استادراهنما، پس از بررسی گزاره‌های توصیفی و استنباطی، با ارائه بازخوردهای مناسب، دانشجومعلم را در جهت یافتن مباحث کلیدی و نقاط کانونی وضعیت موجود مساعدت می‌کند. در واقع استادراهنما به دانشجومعلم کمک می‌کند تا، بر مبنای تأمل مجدد روی موقعیت معرفی‌شده و فراوانی گزاره‌های مرتبط با یک موضوع یا اهمیت خاص برخی از رویدادها، نقاط کانونی را شناسایی کند. به این ترتیب، چون زاویه تأمل دانشجومعلم محدودتر می‌شود، می‌تواند مسائل را عمیق‌تر و از زوایای مختلف بازبینی کند.

ج. بازنگری

در فرایند مشاهده تأملی نکته قابل توجه این است که بلافاصله پس از استنباط، داوری و قضاوت انجام نمی‌شود؛ بلکه ابتدا مسئله را از زاویه‌ها و دیدگاه‌های مختلف بازنگری می‌کنیم، سپس نسبت به قضاوت و حکم کردن یا به نوعی مسئله‌یابی اقدام می‌کنیم. برای دست‌یابی به بازنگری جامع و همه‌جانبه می‌توانیم از تکنیک‌های اگر... آنگاه... شش کلاه تفکر اسکمپر (در پیوست شماره ۳ و ۴ این کتاب، دو مورد از تکنیک‌ها به تفصیل آمده است) و موارد مشابه استفاده کنیم. بازنگری موجب می‌شود تا ما پدیده‌ها را به گونه‌ای دیگر ببینیم.

جملاتی که معرف بازنگری است:

- شاید، با توجه به بودجه مدرسه، انتخاب رنگ خاکستری تنها گزینه ممکن بوده است.
- شاید مسئولان به تأثیر رنگ‌ها کاملاً توجه داشته‌اند و چون بچه‌ها تصاویر و فعالیت‌های زیادی را روی دیوار نصب می‌کنند (از جای پونزها) به‌عنوان زمینه از رنگ خاکستری استفاده کرده‌اند.
- احتمالاً مسئولان مدرسه از تأثیر رنگ‌ها غافل بوده‌اند.
- شاید قرار است روی دیوار با یونولیت‌های رنگی زیبا و جالب کاملاً پوشیده شود.
- شاید نشاط و سرحالی دانش‌آموزان را دوست ندارند و برای همین از رنگ خاکستری استفاده کرده‌اند.
- شاید والدین بر نتایج کنکور آزمایشی بیش‌ازحد اصرار دارند.
- و ...

د. قضاوت و حکم کردن و مسئله‌یابی

چهارمین مرحله در مشاهده تأملی قضاوت کردن است. در این مرحله دانش‌جو معلم، برحسب نقاط کانونی جست‌وجوشده، به بازنگری می‌پردازد و هریک از بازنگری‌هایی را که دارای شواهد و استندهای بیش‌تری باشند، به‌عنوان حکم یا قضاوت برمی‌گزیند.

به‌عنوان نمونه برخی از گزاره‌هایی که جنبه حکم و قضاوت پیدا کرده‌اند، عبارت‌اند از:

- رنگ کلاس‌ها باید تغییر کند.
- باید مسئولان مدرسه را نسبت به شرایط نامطلوب فضای فیزیکی کلاس و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان مطلع کنیم.

- باید برای تأمین بودجه، به منظور بهسازی فضای فیزیکی کلاس، برنامه‌ریزی شود.
- باید مسئولان مدرسه را نسبت به تغییر رنگ و بهسازی دیوارها ترغیب کنیم.
- باید اهمیت و ارجحیت کیفیت تدریس یادگیری نسبت به نتایج کنکور آزمایشی برای مسئولان مدرسه تبیین شود.

موارد فوق، در عین اینکه حکم هستند، در بطن خود مسئله دارند:

- ما، به عنوان کارورز، چگونه می‌توانیم مسئولان مدرسه را نسبت به شرایط نامطلوب فضای فیزیکی کلاس و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان مطلع کنیم؟
- چه راه‌های برای جلب بودجه یا بهره‌گیری از شیوه‌های متفاوت به منظور بهسازی فضای فیزیکی کلاس‌ها وجود دارد؟
- چه راهکارهایی برای ترغیب مسئولان مدرسه نسبت به تغییر رنگ و بهسازی دیوارها وجود دارد؟
- چه راهکارهایی برای کاهش تمرکز بیش‌ازحد مسئولان مدرسه بر کنکور آزمایشی و نتایج آن وجود دارد؟

در این مرحله دانش‌جو معلم می‌تواند سؤالات بیش‌تری را درباره موضوع مطرح کند و به منابع علمی مراجعه کند و ابعاد قضیه را بهتر بشناسد و با نظریات علمی و استانداردها در آن موضوع آشنا شود. تا به تحلیل جامع‌تر و قضاوت صحیح‌تر و علمی‌تری موفق شود و مستندات علمی آن را ذکر کند. البته برای تأیید قضاوت‌ها و به‌دست آوردن مسئله اصلی و نقطه کانونی و ... باید گزارش‌ها تحلیل شود و در واقع برای تحلیل گزارش‌های تهیه‌شده و قضاوت نهایی نیازمند بهره‌گیری از روش یا تکنیک کدگذاری هستیم.

تکنیک کدگذاری

کد، در تحقیقات کیفی، اغلب به لغت، عدد، یا عبارت کوتاهی گفته می‌شود که به صورت نمادین، صفت برجسته یا ممتازی را به بخشی از داده‌های مکتوب یا تصویری منسوب می‌کند. هدف از کدگذاری پیدا کردن موضوعات مشابه در متن‌های روایی است. (عطاران، ۱۳۹۵، ص: ۶۷)

گزارش‌های روایی دانشجومعلم‌ان از مدارس و فرایندهای آموزشی، نوعی پژوهش کیفی محسوب می‌گردد و نیازمند تفسیر و تجزیه و تحلیل است از این رو از تکنیک کدگذاری بهره می‌گیریم:

کدگذاری اساساً یک عمل تفسیری است. فرایند کدگذاری شما را از داده به ایده و از ایده به همه داده‌های مرتبط راهنمایی می‌کند. یک کد در پژوهش‌های کیفی و تحلیل گزارشات کارورزی معمولاً یک کلمه یا یک گزاره کوتاه است که یک مشخصه بارز یا الهام‌گر را برای دسته‌ای از داده‌ها تعیین می‌کند. در واقع کدگذاری یکی از فرایندهای تحلیل محتواست و فرایند اجرای آن به این ترتیب است:

- شما یک بار متن روایی^۱ آماده یا متنی را که خودتان در توصیف یک واقعه یا موقعیت نوشته‌اید از ابتدا تا انتها می‌خوانید.
- مجدداً متن را مطالعه می‌کنید و همزمان زیر جملات مهم و قابل توجه خط می‌کشید یا با ماژیک نشانه آن‌ها را برجسته می‌کنید.
- با تأملی ساده کنار هر جمله مهم عبارت یا عنوانی می‌نویسید.
- می‌توانید برای هریک از عبارت‌ها یا عناوین کدی را انتخاب کنید. (کدها ممکن است شامل اعداد، حروف فارسی، یا لاتین اشکال هندسی، رنگ‌ها و ... باشند).
- در صورت تکرار آن موضوع، در کنار جملات مرتبط کد مشترک درج شود.
- تمام جملات مربوط به یک کد یا یک موضوع را کنار هم گذاشته و برای مجموع آن‌ها یک عنوان کلی‌تر انتخاب می‌کنید که برداشت جامع‌تری را القا کند.
- عناوین کلی را کنار هم می‌گذارید و از هر دسته از آن‌ها یک عنوان کلی‌تر اختصاص می‌دهید و یک گزاره یا چند گزاره تحلیلی راجع به آن موقعیت استخراج می‌کنید. در واقع یک نوع جمع‌بندی مفاهیم و نتیجه‌گیری و تحلیل منطقی و استقرایی رخ می‌دهد؛ یعنی از تحلیل گزاره‌ها و مقوله‌های جزئی مرتبط، مضامین و مفاهیم کلی حاصل می‌شود.

۱. می‌تواند بر مبنای پیاده شدن محتوای یک مصاحبه یا روایت مشاهدات تنظیم شده باشد.

در نهایت می‌توان گفت: فرایند حرکت از توصیف به سمت استنباط و قضاوت در واقع با نوعی کدگذاری نامحسوس همراه است و ما با تأکید بر کدگذاری محسوس تلاش می‌کنیم این دریافت و قضاوت را دقیق‌تر و مستندتر کنیم.

نمونه کدگذاری باز

در راستای درک بهتر فرایند کدگذاری، برخی از جملات گزارشی توصیفی از یک مدرسه - که به نظر دانشجو معلم موضوع مشخصی داشته‌اند و آن‌ها را با رنگ یکسان مشخص کرده - به عنوان نمونه ارائه می‌شود:

۱. روی تابلو سردر مدرسه نوشته شده بود: «مدرسه هوشمند ...».
۲. زنگ در مدرسه آیفونی تصویری و دارای زنگ‌های متعدد بود.
۳. وقتی در اتاق نهبانی منتظر نشسته بودیم یک دانش آموز و دو معلم وارد شدند و برای ثبت حضور و غیاب انگشتشان را داخل دستگاه قرار داده و دستگاه حضورشان را تأیید کرد.
۴. در اتاق مدیر، سمت راست میز، یک صفحه نمایش گر بسیار بزرگ بود که در هشت کادر زوایای مختلف مدرسه را نشان می‌داد.
۵. کنار مدیر چندین دستگاه ارتباط صوتی بود.
۶. در بین صحبت‌های استادراهنمای ما، مدیر مرتباً به تلویزیون‌ها نگاه می‌کرد و یک بار کلام ایشان را قطع کرد و روی دکمه‌ای از دستگاه ارتباط صوتی زد و دو بار فامیلی خانم ... (دبیر ورزش) را صدا کرد. و این‌طور که در تصویر پیدا بود، ایشان به دستگاه و دوربین نزدیک شدند و خانم مدیر گفتند:
- «چرا دو نفر از بچه‌ها بدون لباس ورزشی در سالن مشغول نرمش هستند؟» و معلم گفت: «اسمشان را نوشته‌ام بعد می‌آیم دفتر توضیح می‌دهم و ...».
۷. به هر کدام از معاونان که مراجعه کردیم کلید سایت ۱ را پیدا نکردند.
۸. وارد سایت ۲ شدیم. روی میزها را کمی خاک گرفته بود. کابل‌های رایانه‌ها از سیم رابط جدا بود و ...
۹. در کلاس ۲۰۲، امکان پخش کلیپ نداشتیم، چون کنترل ویدئو پروژکتور باتری نداشت.
۱۰. به ناچار به کلاس ۲۰۳ رفتیم. بچه‌ها گفتند: «دو هفته است که کامپیوتر ویروسی شده و متأسفانه اصلاً بالا نمی‌آید.»

دانشجومعلم ابتدا کنار هریک از این سری جملات کدهای مفهومی و نوشتاری مختلفی نوشته بود: «مدرسه باکلاس، آخر انضباط، حضور و غیاب، کنترل از راه دور، شاخص‌های هوشمندسازی، تجهیزات آموزشی، تکنولوژی آموزشی، مشکلات استفاده از رایانه، بی‌نظمی مدرسه، رایانه خاک گرفته و ...».

در گام دوم و استنباط با ترکیب کدها، برای جملات ۱ تا ۶ این مقوله را نوشته بود: «هوشمندسازی و انضباط در مدرسه» و برای جملات ۷ تا ۱۰ نوشته بود: «ضعف بهره‌گیری از هوشمندسازی و تکنولوژی برای آموزش یادگیری».

و در گام سوم این مضمون را برای جملات ۱ تا ۱۰ نوشته بود: «به‌نظر می‌رسد که هوشمندسازی این مدرسه به‌جای کاربرد آموزشی در خدمت انضباط است (هوشمندسازی برای انضباط، نه برای آموزش)».

اما استادراهنما، پس از مطالعه گزارش و درج بازخورد، دانشجومعلم را به مصاحبه با کادر مدرسه و دانش‌آموزان، جمع‌آوری شواهد بیشتر و تحلیل عمیق‌تر دعوت کرده بود. در گزارش هفته بعد، دانشجومعلم گزاره‌های متعدد دیگری آورده بود که پس از کدگذاری، استنباط، بازنگری و ... مضمون نهایی آن این بود که: «مسئول تکنولوژی آموزشی (هوشمندسازی) مدرسه باید جانشین مهارت‌یافته داشته باشد؛ چون معلوم شده بود که غیبت مسئول تکنولوژی آموزشی مدرسه، به واسطهٔ سانحهٔ تصادف و به‌کما رفتن ایشان به مدت یک ماه و معین نبودن وضعیت ادامهٔ همکاری او با مدرسه، موجب این ناهماهنگی و ناکارآمدی موقت در سیستم تکنولوژی آموزشی مدرسه شده بوده و خوشبختانه گزارش‌های بعدی ظرف چند هفته نشان داد که پس از بازگشت او مسائل ناکارآمدی هوشمندسازی در آموزش مرتفع شده. البته همچنان نکات فراوانی برای تحلیل وجود داشت که استادراهنما دانشجومعلم را به تحلیل آن مسائل دعوت کرده بود. (توضیحات مکمل کدگذاری در پیوست شمارهٔ دو آمده است).

جدول (۲-۱): کدگذاری باز

ردیف	جملات/ گزاره‌های گزارش کارورزی	کد اولیه	مقوله	مضمون تأمل اول	دریافت تأمل دوم
۱	روی تابلو سردر مدرسه نوشته شده بود: مدرسه هوشمند ...	مدرسه باکلاس	انضباط الکترونیکی/ هوشمندسازی و انضباط	هوشمندسازی این مدرسه به جای کاربرد آموزشی در خدمت انضباط است	مسئول هوشمندسازی مدرسه باید جانشین آگاه و مهارت یافته داشته باشد.
۲	زنگ درب مدرسه یک آیفون تصویری دارای زنگ‌های متعدد بود.	مدرسه باکلاس			
۳	وقتی در اتاق نگهبانی منتظر نشسته بودیم یک دانش‌آموز و دو معلم وارد شدند و برای ثبت حضور و غیاب، انگشتشان را داخل دستگاه قرار داده و دستگاه حضورشان را تأیید کرد.	حضور و غیاب الکترونیکی			
۴	در اتاق مدیر، سمت راست میز مدیر ۸ تلویزیون زوایای مختلف مدرسه را نشان می‌داد.	کنترل از راه دور			
۵	کنار مدیر چندین دستگاه ارتباط صوتی بود.	مدرسه هوشمند			
۶	در بین صحبت‌های استاد راهنمای ما، مدیر مرتباً به تلویزیون‌ها نگاه می‌کرد و یک بار کلام ایشان را قطع کرد و روی یک دکمه دستگاه ارتباط صوتی زد و دو بار فامیلی خانم (دبیر ورزش) را صدا کرد. و این‌طور که در تصویر پیدا بود ایشان به دستگاه و دوربین نزدیک شدند و خانم مدیر گفتند: «چرا دو نفر از بچه‌ها بدون لباس ورزشی در سالن مشغول نرمش هستند؟» و معلم گفت: «اسمشان را نوشته‌ام. بعد می‌آیم دفتر توضیح می‌دهم و ...»	آخر انضباط			
۷	به هر کدام از معاونان که مراجعه کردیم کلید سایت ۱ را پیدا نکردند.	بی‌نظمی	ضعف بهره‌گیری از هوشمندسازی و تکنولوژی برای آموزش یادگیری		
۸	وارد سایت ۲ شدیم روی میزها را کمی خاک گرفته بود. کابل‌های رایانه‌ها از سیم رابط جدا بود و ...	رایانه خاک گرفته			
۹	در کلاس ۲۰۲، امکان پخش کلیپ نداشتیم، چون کنترل ویدئو پروژکتور باتری نداشت.	تکنولوژی ناقص			
۱۰	به ناچار به کلاس ۲۰۳ رفتیم. بچه‌ها گفتند: «دو هفته است که کامپیوتر ویروسی شده و متأسفانه اصلاً بالا نمی‌آید.»	تکنولوژی ناقص			

مسئله در تحلیل اول: چرا هوشمندسازی و تکنولوژی فقط در خدمت انضباط است و در خدمت آموزش نیست؟ چگونه می‌توان در این مدرسه کارایی هوشمندسازی در حیطه آموزش یادگیری را بهبود بخشید؟ چگونه می‌توان نگرش انضباطی مدرسه را بهبود بخشید.

مسئله در تحلیل‌های بعدی: چرا، با غیبت طولانی مسئول تکنولوژی مدرسه، بهره‌برداری از هوشمندسازی در این مدرسه تعطیل است؟ آیا لازم نیست مسئول تکنولوژی آموزشی (هوشمندسازی) مدرسه جانشین آگاه و مهارت‌یافته داشته باشد؟

۳) فعالیت‌ها

در نگرش سیستمی و وظیفه‌مدار، استاد و دانشجو معلم و حتی مدیر و معلم‌راهنما عهده‌دار وظایفی هستند که به تفکیک تبیین می‌شود:

الف. فعالیت‌های استادراهنما

استادراهنما در جریان کارورزی ۱ فعالیت‌های زیر را به عهده می‌گیرد:

۱) تعامل با سیستم اداری دانشگاه به منظور ساماندهی دانشجومعلم‌ان در مدارس: این فعالیت استادراهنما می‌تواند پیش از آغاز سال تحصیلی (شهریورماه) شروع شود و احیاناً تا پایان هفته دوم سال تحصیلی و گاهی بیش‌تر ادامه می‌یابد. با توجه به سیاست‌های دانشگاه، معاون آموزشی و «کارشناس آموزش و کارورزی» در پردیس و مرکز در این امر با استاد همکاری جدی خواهند داشت. بهتر است استادراهنما ابتدا با همکاری کارشناس کارورزی و اساتید گذشته، فهرستی از مدارس تقریباً نزدیک به پردیس یا مرکز و معلم‌راهنمای مرتبط با رشته (که تعامل موفقیت‌آمیزی با فرایند کارورزی داشته‌اند) استخراج کند و بعد از هماهنگی‌های لازم در مورد انطباق روز کارورزی با برنامه کلاس‌های معلم‌راهنما (برنامه هفتگی مدرسه) و گروه‌بندی دانشجومعلم‌ان به گروه‌های ۳ تا ۵ نفره، جدول توزیع دانشجومعلم‌ان در مدارس را تکمیل و برای صدور معرفی‌نامه به کارشناس کارورزی ارجاع دهد.

بنابراین به اختصار می‌توان موارد زیر را برشمرد:

– تهیه فهرست مدارس اطراف دانشگاه و ترجیحاً آشنا و علاقه‌مند به همکاری با برنامه کارورزی؛

– تهیه فهرستی از معلمان راهنمای مرتبط با رشته دانشجومعلم‌ان کارورز در آن مدارس؛
 – انتخاب مدرسی که روز ارائه درس موردنظر (ریاضی، اجتماعی، تربیت بدنی و ...) و حضور کارورز در مدرسه با روز ارائه کارورزی پردیس یا مرکز یکسان باشد. (نباید دانشجومعلم‌ان روزی را به عنوان روز کارورزی، مثلاً تربیت بدنی، در مدرسه حضور یابند که در آن روز چنین درسی ارائه نمی‌شود و دانشجومعلم‌ان ناگزیر شوند که در کلاس سایر دروس حاضر شوند)؛

– پیگیری تنظیم‌نامه و جدول معرفی دانشجومعلم‌ان گروه‌بندی‌شده به مناطق.

۲) برگزاری جلسهٔ معارفه و تبیین سرفصل: در هفتهٔ اول نیمسال آموزشی، استادراهنما با برگزاری جلسهٔ آشنایی با دانشجومعلم‌ان و ترتیب دادن کارگاه آموزشی، به معرفی اهداف و برنامه‌های کارورزی می‌پردازد. پیشنهاد می‌شود پس از معارفه، استادراهنما، با نمایش کلیپ‌های جذاب مربوط به تحلیل موقعیت و کارورزی، دانشجومعلم‌ان را با اهمیت کارورزی در آموزش‌های حرفه‌ای آشنا کند و با استفاده از بستهٔ آموزشی و کتاب به تبیین اجمالی سرفصل کارورزی اقدام کند.

۳) برگزاری جلسات هفتگی: یکی از فعالیت‌های مهم استادراهنما برگزاری جلسات هفتگی است که از گذشته به عنوان جلسات توجیهی مشهور بوده است. این جلسات هر هفته بعد از انجام کارورزی در دانشگاه یا در یکی از مدارس کارورزی تشکیل می‌شود و در طی آن اهداف زیر دنبال می‌شود:

طرح و بررسی مسائل و مشکلاتی که دانشجومعلم‌ان در آن روز با آن مواجه شده‌اند، رفع ابهامات اجرایی، به اشتراک گذاشتن تجارب گروه‌ها، مشارکت در ایده‌پردازی برای رفع مشکلات گروه‌ها در مدارس مختلف و برگزاری کارگاه‌های حل مسئله و تعیین برنامه و تکالیف هفتهٔ آینده. بنابر تجربهٔ اساتید راهنما و اظهارنظر فارغ‌التحصیلان، جلسات توجیهی هفتگی از مهم‌ترین موقعیت‌های کلیدی در یادگیری، مهارت‌آموزی و آماده‌سازی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان محسوب می‌شود.

۴) تعامل با مدیرمدرسه^۱ کارورزی و معلم‌راهنما به منظور تبیین اهداف و برنامه‌های کارورزی و معرفی ابعاد تعاملات دانشجومعلم و مدرسه: استادراهنما، با حضور در مدرسه و تعامل و گفت‌وگو با مدیر و معلم‌راهنما، ضمن تسهیل پذیرش و ارتباط دانشجومعلم با مدرسه،

۱. همکاری و همراهی مدیر مدرسه با استادراهنمای کارورزی و دانشجومعلم‌ان بسیار حائز اهمیت است.

موجب تقویت نگرش مثبت مدیر و کادر مدرسه نسبت به کارورزی می‌شود و ... (این فعالیت بهتر است پیش از روز اول حضور دانشجومعلم در مدرسه یا حداقل در همان روز اول ورود دانشجومعلم به مدرسه رخ دهد).

۵) **طراحی و هدایت بحث برخط^۱:** بحث و تبادل نظر، در قالب یک فضای گفت‌وگوی مجازی تخصصی که بدین منظور طراحی شده باشد، یکی از روش‌های آموزش، تأمل درباره موضوعات یادگیری است که فضایی نسبتاً مشابه با بحث گروهی را فراهم می‌آورد. پژوهش‌ها نشان‌دهنده تأثیر مثبت این شیوه بر یادگیری تأملی دانشجومعلم است؛ بنابراین استفاده از پیام‌رسان‌های معتبر داخلی، برای تشکیل گروه‌های بحث و گفت‌وگوی مجازی، به‌منظور تعامل مستمر دانشجومعلم و استادراهنما، از راهکارهای بسیار مفید و اثرگذار برای تسهیل ارتباطات در کارورزی است.

۶) **برگزاری جلسات مباحثه در گروه متمرکز:** بازگو کردن تجارب با حضور در یک گروه زمینه را برای بازاندیشی و تأمل برای دانشجومعلم فراهم می‌کند. تعامل و ارتباط در گروه عاملی تأثیرگذار بر خلاقیت یادگیری دانشجومعلم است. علاوه‌براین، به کمک این روش، تجارب دانشجومعلم با یک‌دیگر به اشتراک گذاشته می‌شود و با بازاندیشی جمعی امکان دستیابی به راهکارها و دیدگاه‌های جدید به کمک خردجمعی افزایش می‌یابد. برخی پژوهشگران معتقدند که یادگیری در جمع افراد مربوط به یک حوزه حرفه‌ای مشترک بسیار بهتر اتفاق می‌افتد؛ زیرا این افراد با موضوعات مشترکی درگیر هستند و اهداف مشترکی را دنبال می‌کنند؛ لذا بیان تجارب، در قالب جمعی از همکاران، سبب تعمیق یادگیری، ارتقای سطح درک افراد از مشکلات و توسعه توانمندی آن‌ها در چگونگی برخورد با این مشکلات می‌شود. بنابراین اگر اساتید راهنما در همان روز کارورزی ترتیب تشکیل جلسات گروهی را بدهند نتایج ارزشمندی حاصل می‌شود.

۷) **مطالعه گزارش‌ها و ارائه بازخورد به دانشجومعلم:** بازخورد دادن یکی از مؤثرترین روش‌ها برای افزایش درک دانشجومعلم از میزان دانش و مهارت و به‌طور کلی صلاحیت حرفه‌ای آن‌هاست. پژوهش‌ها نشان داده است که این شیوه به‌طور قابل ملاحظه‌ای بر بهبود عملکرد افراد تأثیر دارد. روش بازخورد دادن در تمامی موقعیت‌های آموزشی و در سطوح آموزشی متنوع می‌تواند به طرز مؤثری به کار گرفته شود. تأثیر مثبت این شیوه بر عملکرد افراد، به‌ویژه در مورد عملکردهای حرفه‌ای مانند معلمی، پزشکی و پرستاری، در پژوهش‌ها

قویاً مشخص شده است (عابدینی میمنت و دیگران، ۱۳۹۴). بازخورد دادن ابزاری برای تقویت توانایی خودتنظیمی و خودارزیابی در دانشجومعلم است. بازخورد دادن دارای اصولی است که مدرس باید از آن آگاه باشد تا بازخورد مناسب و مؤثر ارائه شود و یادگیری که از آن انتظار می‌رود رخ دهد. صاحب‌نظران «بازخورد» را هر نوع حمایتی که مربی باتجربه جهت راهنمایی و عمل حرفه‌ای ارائه می‌دهد تعریف کرده‌اند. نقطه‌کانونی بازخورد «تأمل» است. میل به یادگیری عنصر تأمل حرفه‌ای است و تأمل حرفه‌ای کلید معلم فکور است. از این منظر، وجوه تأمل در ارائه بازخورد صفات معلمی، درک و دانش معلمی و مهارت‌های حرفه‌ای است.

چرخه تجربه، تأمل و آزمایش، به‌عنوان یک فرایند، به‌تنهایی برای تربیت و آماده‌سازی معلمان کافی نیست. بازخوردهای سازنده و به‌موقع استادراهنما امکان دستیابی به دانش تربیتی و موضوعی و پیوند میان دانش نظری و تجربه عملی را برای دانشجومعلم محقق می‌کند؛ به‌ویژه اگر استادراهنما بازخوردها را در چرخه‌ای مارپیچی و رو به بالا ساماندهی کند، زمینه‌بازشناسی و ارتقا و بهبود عمل و توسعه حرفه‌ای معلم را، به‌عنوان آموزشگر مستقل و مسئول برای یادگیری، فراهم می‌کند.

در روند بازخورد، دانشجومعلم باید ملزم به ارائه شواهد بیش‌تر شده و از این طریق دلایل اظهارات، دریافت‌ها و قضاوت‌های خود را به‌روشنی بیان کند. اگر قضاوت‌های دانشجومعلم با شواهد بسیار همراه باشد، به روایت او صراحت بیش‌تری بخشیده و آن را به توصیف نزدیک‌تر می‌کند. از این حیث، استدلال‌ات او متن او را بین قضاوت و توصیف قرار می‌دهد. اساتید راهنما، در ارائه بازخورد به دانشجومعلم، هر قدر بتوانند شواهد بیش‌تری از او درخواست کنند در رسیدن به یک زبان مشترک به موفقیت بیش‌تری نائل می‌آیند؛ علاوه‌براین، می‌توانند خود او و برداشت‌ها و طرز تفکرش را به خودش معرفی کنند (فراهم کردن زمینه خودشناسی حرفه‌ای برای دانشجومعلم).

در واقع ما در روند بازخوردها می‌خواهیم دانشجومعلم هر چه بیش‌تر به یک نگاه همه‌جانبه و کل‌نگر در مورد خودش و تحلیل موقعیت حرفه‌ای نزدیک شود. بازخوردهای ما باید به دانشجومعلم کمک کند که هر چه دقیق‌تر واقعیت‌ها را در محیط فیزیکی، عاطفی، ساختار سازمانی و ... ببیند و به تأمل در آن‌ها بپردازد.

بازخورد باید حس توانمندی را در دانشجومعلم به وجود آورد؛ بنابراین تعیین انتظارات روشن و سطح بالا در بازخورد الزامی است. از آنجا که معلمی تعهدی برای یادگیرنده مادام‌العمر بودن است، بازخورد در هنگام عمل پیش از عمل و حتی بعد از عمل نیز دارای اهمیت است.

۸) توصیه‌های عملی برای ارائه بازخورد^۱: به منظور کارآمدی بازخوردها توجه به نکات زیر مفید خواهد بود:

- اولویت بخشی به ارائه بازخورد مثبت و حمایتی: بهتر است متن بازخورد با یک جمله تأییدی آغاز شود؛ مثلاً: «به نکته تربیتی ارزشمندی اشاره کردی...»، «فضای فیزیکی کلاس را خیلی کامل توصیف کردی و برای من کاملاً قابل تصور است» و توصیه دیگر اینکه استادراهنما تلاش کند، به تأسی از فنون مشاوره، در بازخورد دادن، ابتدا جملاتی در پذیرش و تأیید نقاط قوت گزارش بنویسد؛ سپس با ذکر یک اما، آیا و شاید یا سؤالی کوتاه زمینه تأمل و بازنگری را در دانش آموز تقویت کند. به طور کلی برای اینکه بازخورد سازنده باشد باید حمایت گرانه، همدلانه و تشویق کننده باشد و حتی طرح نقاط ضعف دانشجومعلم در قالب طرح سؤال و پرسش از عواقب آن مطرح شود.
- ایجاد فرصت تفکر و رجوع به دانش و تجارب پیشین: بازخورد باید دانشجومعلم را به تأمل و تعمق درباره تجارب زیسته پیشین در حیطه یادگیری و دانش اندوخته تربیتی سوق دهد.
- انتخاب زمان مناسب برای ارائه بازخورد: بازخورد باید خاص و به موقع باشد. هدایت و بازخورد استادراهنما در کل فرایند الزامی است. با وجود این استادراهنما مخیر است که با توجه به شرایط کلاس این فرایند را به زمان هایی که اثربخش تر است موکول کند.
- دعوت دانشجومعلم به اظهار نظر خلاق و آزادانه: محتوای بازخورد به گونه ای تنظیم شود که دانشجومعلم را به طرح دیدگاه های خود به صورت آزادانه و به دور از معذوریت ها ترغیب کند.
- هدایت دانشجومعلم برای دستیابی به سطح بالاتری از یادگیری و عملکرد: بازخورد باید به صورتی روشن و صریح بیان شود و نیز مسیر بعدی را روشن کند. (اینکه بگوید دانشجومعلم بعد از این به چه نکاتی توجه کند و ...).

۱. ارائه بازخورد (Feed back) از سوی استادراهنما نسبت به نحوه نگرش و تنظیم گزارش دانشجومعلمان نقش مهمی در تقویت مشاهده تأملی و بهسازی حرفه ای آنان دارد.

- ارائه نمونه‌ای از بازخوردهای ویژه برای عموم دانشجومعلم‌ان: در جلسات توجیهی و کارگاه‌های آموزشی، نکات مهم بازخوردها را از متن بیرون آورده و توضیح دهید.
- استمراربخشی بازخورد: در بازخوردها می‌توانید درخواست جلسه حضوری با دانشجومعلم داشته باشید. از این حیث، بازخوردهای شفاهی نیز باید ویژگی‌های بازخورد کتبی را دارا باشد.
- تنوع‌بخشی به نحوه ارسال نقطه‌نظرات و بازخورد دادن استادراهنما به دانشجومعلم‌ان به صورت شفاهی و کتبی و فردی و گروهی در قالب جلسات توجیهی - حضوری هفتگی، ارتباط مجازی از طریق پست الکترونیکی، فعال‌سازی گروه‌ها و کانال‌ها در پیام‌رسان‌های معتبر و

۹) **سطوح بازخورد:** بازخورد در سه سطح ارائه می‌شود: ۱) درخواست توصیف؛ ۲) درخواست تحلیل و استدلال؛ ۳) درخواست تبیین مبانی نظری. گاهی دانشجومعلم موقعیت یا مسئله مهمی را بدون توصیف مطرح می‌کند یا استادراهنما توصیف را ناکافی می‌داند؛ بنابراین در مرحله اول استادراهنما توصیف دقیق و کامل‌تری را درخواست می‌کند (مطالعه بیش‌تر موقعیت). در مرحله بعدی دانشجو لازم است به ارائه دلیل، تحلیل و استدلال خود از آن مسئله بپردازد (پشتوانه منطقی و استدلالی و چرایی). در صورتی که تحلیل ناقص باشد، استادراهنما می‌تواند بازخورد را به درخواست استنباط و بازنگری و استدلال از دانشجومعلم اختصاص دهد و در مرحله سوم انتظار می‌رود که دانشجومعلم، برای آن مسئله قابل تأمل، مبانی نظری ارائه دهد (پشتوانه نظری). در غیر این صورت، استادراهنما می‌تواند، در بازخورد به توضیحات دانشجو، از او بخواهد تا بر مبنای مطالعات پیشین و دروسی که در دانشگاه گذرانده یا مطالعات اخیرش، دیدگاه‌های علمی نسبت به موضوع را درخواست کند. به این ترتیب بازخورد استادراهنما به گزارش‌های دانشجومعلم از حالت انفعالی به حالت تعاملی و انگیزشی تبدیل می‌شود.

ب. فعالیت‌های دانشجومعلم

دانشجومعلم طی فرایند کارورزی ۱ عهده‌دار وظایف زیر خواهد بود:

- ۱) حضور فعال در جلسه معارفه و سایر جلسات هفتگی و کارگاه‌های آموزشی و ثبت نتایج جلسات و تحلیل آن‌ها.

۲) حضور مرتب و مستمر در مدرسه کارورزی (موقعیت واقعی آموزشی) و ثبت تجارب: دانشجومعلم موظف است هفته‌ای یک روز در مدرسه کارورزی حضور یابد و ضمن مشاهده به ثبت تجارب و ضبط و تصویربرداری اقدام کند. نگارش تجربه از طرف دانشجو معلم می‌تواند روشی دیگر برای ایجاد فرصتی برای بازاندیشی در وی باشد. استادراهنما از دانشجو معلم می‌خواهد که تجربه کلاسی یا بالینی خود را به رشته تحریر درآورد. این کار سبب می‌شود دانشجو معلم، با مرور تجربه خود، بار دیگر به جزئیات آنچه رخ داده بیندیشد و بدین ترتیب بتواند نقاط ضعف و قوت کار انجام‌شده را تعیین کرده و به راه کارهای جدیدی فکر کند. بهبود توانایی استدلال منطقی از مزایای این شیوه بازاندیشی است.

۳) جست‌وجوی بازخورد: دریافت بازخورد از استادراهنما، معلم‌راهنما و سایر اعضای گروه کارورزی و حتی دانش‌آموزان یکی از راه‌های یادگیری تأملی است. اگر دانشجومعلمان بلافاصله پس از کارورزی، گزارش‌های خود را به اطلاع استادراهنما برسانند یا کتباً در اختیار وی قرار دهند؛ می‌توانند با مطالبه بازخورد از ایشان، مهارت‌های حرفه‌ای خود را ارزیابی و بهبود بخشند.

۴) حضور فعال و برخیز در گروه کارورزی از طریق پیام‌رسان‌های معتبر: در این شیوه، دانشجومعلمان، پس از هر جلسه حضور در مدرسه کارورزی یا شرکت در جلسه توجیهی، درک خود را از آن تجارب و مباحث بر روی وبلاگی که بدین منظور طراحی شده یا در گروه ایجادشده در پیام‌رسان‌ها قرار می‌دهند. روش‌های اجرا در این مورد می‌تواند متفاوت باشد؛ مثلاً در برخی موارد ممکن است مدرس نظرات و بازخوردهایی را برای دانشجومعلمان در فضای گفت‌وگوی مشترک بگذارند و همه افراد گروه را به مشارکت در بحث دعوت کنند یا مسئله خاص پیش آمده در یک مدرسه را بدون ذکر نام مطرح کنند و از دانشجومعلمان بخواهد راه‌حل‌های پیشنهادی بدهند. آنگاه دانشجومعلمی که در آن مدرسه حضور دارد، با تأمل و تعامل با سایرین، یک راه‌حل را برگزیند و سرانجام نتیجه را در گروه بگذارد و در این بین استادراهنما اطلاعات تخصصی و تجاربش را در اختیار گروه قرار دهد و ... به‌طور کلی در این شیوه دانشجومعلمان را به تأمل درباره موضوعات و مسائل کارورزی سوق داده و آن‌ها را با ادراکات و نتایج بازاندیشی هم‌کلاسی‌ها نیز آشنا می‌کنیم و از سوی دیگر بازخورد دریافت‌شده از سوی مدرس سبب رفع برخی کج‌فهمی‌ها (برداشت غلط از مفاهیم علمی) و تأمل مجدد بر موضوع نیز می‌شود.

۵) تهیه و تنظیم کارپوشه و اصلاح و تکمیل آن: کارپوشه مجموعه مدارکی است که توانایی‌های یادگیرنده و سیر یادگیری او را در طول زمان نشان می‌دهد و مدت‌هاست که در اکثر نظام‌های آموزشی پیش‌رفته کارپوشه نقش به‌سزایی در فرایند ارزشیابی ایفا می‌کند. کارپوشه شامل مجموعه شواهدی است که معمولاً کتبی بوده و دربرگیرنده فرآیند یادگیری یا محصول نهایی آن و مدارکی دال بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی فردی و حرفه‌ای توأم با ارائه تحلیل انتقادی در مورد محتویات آن است. (کارپوشه ممکن است کتبی یا الکترونیکی باشد). این اقدام نوعی خودارزیابی برای دانشجومعلم فراهم می‌کند و سبب افزایش توانایی تفکر و بازاندیشی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها شود. همچنین پژوهش‌ها نشان‌دهنده ارتقای توانایی تفکر انتقادی دانشجومعلم با استفاده از این روش ارزشیابی است. (کریمی و صادق نژاد، ۱۳۹۲، ص: ۵۵)

۶) انجام فعالیت‌ها و تکالیف اختصاصی کارورزی در هر نیمسال: بر مبنای سرفصل تدوین‌شده کارورزی ۱ تا ۴، فعالیت‌هایی در هر نیمسال برای دانشجومعلم تعریف شده که انتظار می‌رود دانشجومعلم آن‌ها را محقق کنند. تحلیل موقعیت، مسئله‌یابی و اقدام محدود برای حل آن، کنش پژوهی حرفه‌ای و تدریس نیمه‌مستقل و مستقل، طراحی واحد یادگیری و درس پژوهی از مهم‌ترین تکالیف کارورزی به‌شمار می‌روند که در کارورزی یک، بحث تحلیل موقعیت دنبال می‌شود.

۷) گزارش روزانه یا خلاصه‌نویسی وقایع: خلاصه کردن مطالب کلاس، طی ۲۴ تا ۴۸ ساعت پس از اتمام کلاس، روشی است که علاوه بر افزایش طول مدت ماندگاری مباحث و تجارب در ذهن فراگیر، امکانی را برای تأمل و بازاندیشی بر مسائل یادگیری فراهم می‌آورد. این مطالب را می‌توان از طریق ایمیل به استاد مربوطه ارسال کرد و در صورت امکان، بازخوردهایی توسط او بر روی تکالیف نوشتاری خلاصه‌شده درج شود که این امر از یک‌سو باعث رفع اشکال می‌شود و از سوی دیگر دریافت بازخورد خود روشی دیگر برای افزایش توانایی تأمل و تفکر انتقادی و ترغیب یادگیری در یادگیرندگان است.

ج. انتظارات از مدیر مدرسه در فرایند کارورزی ۱

انتظار می‌رود مدیر مدرسه در زمینه‌های زیر همراهی کند:

۱) مساعدت با استادراهنما در انتخاب معلم‌راهنما و فرستادن دانشجومعلم به کلاس؛

۲) حمایت حرفه‌ای از دانشجومعلم و فراهم کردن فرصت تعامل و تجربه‌اندوزی در عرصه‌های مختلف آموزشی؛

۳) نظارت بر حضور و غیاب دانشجومعلم بر مبنای برنامه ارائه‌شده توسط استادراهنما.

د. انتظارات از معلم‌راهنما در مدرسه کارورزی ۱

انتظار می‌رود معلم‌راهنما در زمینه‌های زیر همراهی کند:

- همکاری با استادراهنما و پذیرش دانشجومعلم؛
- انتقال تجارب آموزشی به دانشجومعلم؛
- به اشتراک گذاشتن ره‌توشه‌های معلمی با دانشجومعلم؛
- بازخورد دادن به فعالیت‌های دانشجومعلم؛
- حمایت حرفه‌ای از دانشجومعلم و فراهم کردن فرصت تجربه‌اندوزی برای او در کلاس درس؛
- تبادل نظر با استادراهنما و دانشجومعلم به صورت حضوری و مجازی.

۴) پیامد کارورزی ۱

در پایان کارورزی ۱، انتظار می‌رود دانشجومعلم، ضمن آشنایی با ابعاد و عناصر تحلیل موقعیت در طول یک نیمسال، بتواند پس از تحلیل موقعیت آموزشی مدرسه کارورزی، به مسائلی در حوزه آموزشی و پرورشی دست یابد. او این مسائل را بر مبنای گزارش‌های روایی موقعیت آموزشی کلاس و مدرسه، تحلیل و کدگذاری آن‌ها استخراج می‌کند. به این ترتیب که وقتی دانشجومعلم بین وضعیت موجود مدرسه و نحوه تدریس معلم با آنچه در دروس نظری خوانده و استانداردها آن را تأیید می‌کند تفاوت می‌بیند، متوجه وجود ابهامات و مسائلی می‌شود. در واقع مسئله همان عدم تطابق وضع موجود با وضع مطلوب و تلاش برای علت‌یابی آن است. زمانی که شرایط موجود فیزیکی، عاطفی، ساختار سازمانی و فرایند یاددهی یادگیری در مدرسه کارورزی با وضعیت مطلوب که در منابع تعلیم و تربیت آمده متفاوت باشد؛ مسئله خودنمایی می‌کند که البته زمان دست‌یابی به مسئله معمولاً مصادف با پایان یافتن کارورزی ۱ و آغاز کارورزی ۲ است. بنابراین، دانشجومعلم می‌تواند در پایان دوره کارورزی ۱ و در انتهای گزارش مکتوب فعالیت‌های کارورزی ۱ مسائل استخراج‌شده از پژوهش روایی و مشاهده تأملی در موقعیت آموزشی را در قالب جدولی ارائه کند. به این

جدول متناسب با سطوح سه گانه و توانمندی دانشجویان می‌تواند دارای ابعاد و مؤلفه‌های متنوعی مانند وقایع قابل تأمل، زمینه‌های وقوع، مسئله‌های استخراج‌شده، کنش معلم و دانش‌آموزان در حین واقعه، راهکارها و کنش‌های پیشنهادی دانشجومعلم و ... نیز باشد تا مقدمات شروع کارورزی ۲ فراهم شده باشد.

۵) تقویم اجرایی کارورزی ۱

برنامه‌های کارورزی ۱ به تناسب هفته‌های آموزشی می‌تواند سیر زیر را دنبال کند:

هفته اول

– حضور در جلسه یا جلسات توجیهی اولیه و همراهی با استادراهنما در تشکیل گروه و فرایند انتخاب و تعیین مدرسه.

هفته دوم

- دریافت معرفی‌نامه و آدرس مدرسه؛
- حضور به‌موقع و پیش از صبحگاه در مدرسه؛
- ارائه معرفی‌نامه به مدیر و یکی از مسئولان مدرسه؛
- آشنایی با معلم‌راهنما؛
- هماهنگی کامل و مناسب با مسئولان مدرسه، به‌منظور آشنایی با بخش‌های مختلف مدرسه (بررسی موقعیت فیزیکی مدرسه)؛
- تدوین گزارش آزاد روز اول تحت عنوان اولین روز کارورزی من (به‌صورت فردی و مجزا) که می‌تواند ماجراها و حس و حال دانشجومعلم از روز پیش از کارورزی را هم شامل شود؛
- ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما (حداکثر سه روز پس از هر جلسه کارورزی)؛
- شرکت در جلسه توجیهی و ارائه و ارزیابی گزارش‌های روز اول به‌صورت گروهی با توجه به دیدگاه‌های دوستان و استادراهنما.

هفته سوم و چهارم

- شرکت در کارگاه مشاهده تأملی؛
- حضور به موقع در مدرسه و تدوین گزارش فیزیکی؛
- پیشنهاداتی برای تنظیم گزارش فیزیکی:
- این گزارش در قالب روایت‌نگاری تنظیم شود.
- بررسی فضای فیزیکی بر مبنای اجزاء و عناصر مندرج در تحلیل موقعیت فیزیکی که در ابتدای همین فصل آمده؛ انجام گیرد.
- در گزارش فیزیکی از ذکر جزئیات غیر مرتبط پرهیز شده و عواملی که بر فرایند یادگیری، سلامت و امنیت دانش‌آموزان در موقعیت مدرسه، مؤثر هستند؛ مورد تحلیل قرار گیرند.
- از دانش‌جو معلمان بخواهیم، که پس از توصیف فضای فیزیکی مدرسه با مطالعه منابع مکتوب و برخط، ابتدا استانداردهای مدرسه مطلوب را استخراج کنند و سپس وضعیت موجود مدرسه را با وضعیت مطلوب مقایسه کنند؛
- ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما.

هفته پنجم و ششم

- حضور به موقع در روزهای کارورزی در مدرسه و تدوین گزارش عاطفی، طبق آنچه در توضیحات ابتدایی فصل آمده؛
- همان‌طور که اشاره شد، در گزارش عاطفی برای تبیین روابط بین معلم و دانش‌آموز یا معلمان با یک‌دیگر و سایر افراد، صرفاً ذکر صفات کلی مانند خوب و دوستانه و صمیمی کفایت نمی‌کند و بهتر است مواردی از پیام‌های کلامی، لحن، پیام‌های فراکلامی (زبان بدن) و رفتار نیز به عنوان نمونه به‌طور دقیق تبیین شود.
- شرکت در جلسات توجیهی؛
- ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما.

هفته هفتم

– حضور به موقع در روزهای کارورزی در مدرسه و تدوین گزارش ساختار سازمانی مدرسه با استفاده از ثبت مشاهدات مرتبط، مثلاً مشاهده چارت سازمانی نصب شده روی دیوار، بررسی چگونگی حضور و غیاب و نحوه درج تأخیر و غیبت معلمان، مشاهده محل نصب یا ارائه بخشنامه‌ها و اطلاعیه‌ها، مشاهده جدول ساعات آموزشی و تفریح، مصاحبه با معاونان و سایر کادر اداری مدرسه، گفت‌وگو با معلمان و دانش‌آموزان در مورد چرخش امور اداری، بررسی اسناد و دفاتری که احیاناً مدرسه در اختیار قرار می‌دهد، مانند دفتر شورا، دفتر ستاد تربیتی و

– تدوین نتایج جست‌وجو در زمینه ساختار سازمانی که باید در قالب روایت‌نویسی تنظیم شود.

– شرکت در جلسه توجیهی؛

– ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما.

هفته هشتم

– حضور به موقع در روزهای کارورزی در مدرسه و تدوین گزارش آموزشی ۱؛
(پیشنهاد: توجه به روش تدریس معلم، زمان‌بندی فعالیت‌های معلم‌راهنما، نحوه و میزان درگیر شدن دانش‌آموزان با فرایند یاددهی – یادگیری و ... و ذکر علل و آثار هر یک از موارد).
موقعیت آموزشی شامل جو و فضای عاطفی و روانی، طراحی آموزشی، راهبردهای آموزش، سازماندهی تکالیف یادگیری، تعاملات میان معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر، وضوح و شفاف بودن مباحث، میزان درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، مواد و منابع آموزشی، ارزشیابی از یادگیری و ... شناسایی و تبیین شود.

– شرکت در جلسات توجیهی؛

– ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما.

هفته نهم و دهم

– حضور به موقع در روزهای کارورزی در مدرسه و تدوین گزارش آموزشی ۲؛

(پیشنهاد: توجه به فنون مدیریت کلاس درس، عملکرد معلم در مقابل موانع آموزشی، خستگی دانش‌آموزان در ساعت نامناسب، حجم مطالب در مدت کوتاه، شلوغی کلاس، بی‌توجهی دانش‌آموزان در هنگام درس دادن، بی‌انضباطی دانش‌آموز و ...)

– شرکت در کارگاه مسئله‌یابی؛

– ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما.

هفته یازدهم و دوازدهم

– حضور به موقع در روزهای کارورزی در مدرسه و تدوین گزارش آموزشی ۳ و ۴؛

– پیشنهاد می‌شود دانشجو معلم با مشاهده تأملی فنون و مهارت‌های معلم راهنما را در حین تدریس (بر مبنای نمونه‌برگ مشاهده کلاس که در پیوست نمونه‌برگ‌های کارورزی آمده) مورد توجه دقیق قرار داده و نکاتی از این قبیل را استخراج کند:

- روش‌های ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان نسبت به موضوع تدریس؛
- نحوه جلب مشارکت دانش‌آموزان در فرایند آموزش؛
- وضعیت نشاط معلم؛
- مهارت معلم در بهره‌گیری از مهارت سکوت معلم؛
- نحوه پایان دادن به درس؛
- شیوه‌های فعال‌سازی دانش‌آموزان در فرایند پرسش و پاسخ و تشویق آن‌ها به تفکر و کاوش؛

▪ روش‌های معلم در اجرای سنجش و ارزشیابی؛

▪ نوع تکالیف آموزشی و نحوه ارزیابی آن‌ها؛

▪ شیوه‌های معلم در بهره‌گیری از ابزار تشویق و ...

– شرکت در جلسات توجیهی؛

– ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما.

هفته سیزدهم و چهاردهم

– حضور در جلسه ارزیابی اولیه گزارش‌های پایانی (برای ارائه گزارش و مشارکت در نقد و ارزیابی و بهبود بخشی گزارش خود و سایرین)؛

– حضور در سمینار پایانی کارورزی ۱؛

– تدوین و ارسال گزارش سمینار.

هفته پانزدهم و شانزدهم

– تعامل حضوری و مجازی با استادراهنما برای دریافت نقطه نظر در مورد کار نهایی و

زمینه سازی کارورزی ۲؛

– تکمیل و رفع اشکالات از گزارش نهایی.

فصل دوم

کارورزی ۳

همان طور که مطرح شد درس کارورزی در دانشگاه در چهار نیمسال ارائه می‌گردد. به این ترتیب معمولاً دانشجو معلم در نیمسال هفتم، اولین کارورزی را با عنوان کارورزی ۳ می‌گذراند. در این فصل به تبیین کارورزی ۳ در محورهای زیر پرداخته ایم:

اهداف؛ راهبرد؛ فعالیت‌ها؛ پیامد و تقویم اجرایی

(۱) هدف

در کارورزی ۳، دانشجو معلم به طور مستقیم 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/ مهارت‌های علمی ارائه شده در برنامه درسی و یا کتاب درسی تدوین می‌نماید. (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، ۱۳۹۶، ص: ۱۷)

مهم‌ترین هدف کارورزی ۳ این است که دانشجو معلم توانایی تدریس را به صورت مستقل و بر مبنای رویکرد ساخت‌گرایی^۱ کسب کند. در این کارورزی تلاش می‌شود تا دانشجو معلم با تکیه بر تجارب زیسته و دانش موضوعی و تربیتی خویش (در طول سه سال حضور در دانشگاه فرهنگیان) و از طریق مشاهده تأملی و روایتگری موقعیت آموزشی (در طول یک سال حضور در مدرسه و کلاس کارورزی) بتواند با روش کنش‌پژوهی، فرایند تدریس را به عنوان یک عمل تأملی، طراحی؛ اجرا و ارزشیابی کند. آنگاه با هدایت و راهنمایی استاد کارورزی و معلم راهنما و تکرار چرخه کنش‌پژوهی (در حد امکان تا ۶ بار)، به خودارزیابی حرفه‌ای و بهسازی هویت حرفه‌ای خویش دست یابد.

۱. واژه ساخت‌گرایی در لغت به معنای ساخت و ساز و سازندگی است. هدف آموزش از منظر ساخت‌گرایان انتقال اطلاعات نیست بلکه ترغیب شکل دهی دانش و توجه به فرایندهای شناختی برای داوری، سازماندهی و کسب اطلاعات جدید توسط یادگیرنده است. معلم در کلاس درس ساخت‌گرا نقش مربی و تسهیل کننده را ایفا می‌کند. (آقازاده، ۱۳۹۰، ص ۳۹) و روش تدریس ساخت‌گرا دارای چهار مرحله اساسی است: کاوش، تشریح، گسترش و ارزشیابی (آقازاده، ۱۳۹۰، ص ۴۰۳) دانش‌سازی یا ساخت دانش مفهوم دیگری است که در ساخت‌گرایی نقش اساسی دارد. در نظریه سازندگی یا ساختن‌گرایی... (سیف، ۱۳۸۵، ص: ۳۳۶). به این ترتیب در کتاب حاضر واژه ساخت‌گرایی بر مبنای منابع فوق انتخاب شده است.

رویکرد ساخت‌گرایی

در نظریه‌های یادگیری، رویکردی که در حال حاضر بیش‌تر مورد توجه قرار گرفته رویکرد ساخت‌گرایی^۱ است. در این رویکرد برای تحقق یادگیری، ساخت دانش، ساخت شناختی دانش‌آموز، موقعیت یادگیری و فعالیت یادگیرنده ملاک قرار می‌گیرد. بنا بر این دیدگاه، انسان‌ها درک و فهم و دانش تازه خود را از راه تعامل بین آنچه از پیش می‌دانند و باور دارند با اندیشه‌ها، رویدادها و فعالیت‌هایی که با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند؛ می‌سازند. (سیف، ۱۳۸۹، ص: ۳۳۸ - ۳۳۵)

واژه ساخت‌گرایی، به معنای ساختن و بنا کردن است. در مبحث آموزش، ساخت‌گرایی بدین معناست که انسان، خود، دانش خویش را می‌سازد. اصولاً کسب دانش جنبه فردی دارد و هر شخصی جداگانه آن را به دست می‌آورد و دانش مخصوص به خود را در ذهنش می‌سازد. به همین جهت، جوهر دانش را نمی‌توان از کسی به دیگری انتقال داد، بلکه باید از طریق جست‌وجو و اکتشاف بدان رسید. ساختارگرایان معتقدند انسان نمی‌تواند مفهوم جدید و ناشناخته‌ای بیاموزد؛ مگر آنکه بتواند آن را با دانش پیشین خود که در ذهن دارد و از تجربیات واقعی او به دست آمده، پیوند دهد. نظریه ساخت‌گرایی شامل شاخه‌ها و دیدگاه‌های متفاوتی می‌شود، اما آنچه همه این دیدگاه‌ها را با هم پیوند می‌دهد این است که «یادگیری» فرآیندی فعالانه و مختص ذهن هر فرد بوده و افراد با ساختن روابط ذهنی میان مفاهیم و تصورات از یک سو و اطلاعات و تجربیات به دست آمده از دنیای واقعی خارج از ذهن از سوی دیگر دنیای معانی ذهنی خود را می‌سازند.

آمادگی برای تدریس ساخت‌گرا نه تنها مستلزم بسط فرایندها و بافت‌های یادگیری است، بلکه معلمان باید در مورد حقیقت یادگیری به یک سری شناخت‌های اساسی دست یابند (آقازاده، ۱۳۹۰، ص: ۱۸). اساساً یکی از مفاهیم وابسته به ساخت‌گرایی (سازندگی یادگیری)، یادگیری موقعیتی است. پیروان این دیدگاه معتقدند که شناخت، موقعیتی است، یعنی دانش به موقعیت‌ها، مقاصد و تکالیفی که در آنها به کار می‌رود وابسته است و برای رسیدن به شناخت موقعیتی پیشنهاد می‌کنند که باید دانش‌آموزان را تشویق کنیم تا از راه درگیر شدن با تکالیف اصیل یا واقعی، به یادگیری بپردازند.

به این ترتیب، موقعیتی فراهم می‌شود تا دانش‌آموز فعالانه در قالب گروه‌های کوچک با همراهی معلم به تجربه کردن و شکل دادن فرایند یادگیری اقدام کند. سازنده‌گرایان معتقد به

شناخت یادگیری موقعیتی هستند و می‌گویند دانش یادگیری را نمی‌توان از بافت یا موقعیتی که در آن یاد گرفته می‌شود جدا کرد. در ساخت‌گرایی بیشتر بر فرایندهای تفکر به ویژه تفکر تأملی و انتقادی تأکید می‌شود. (سیف، ۱۳۸۹، ص ۳۳۷ - ۳۳۵)

بنابراین در تدریس، به‌جای ارائه تعدادی مفاهیم و تعریف‌های نظری و از پیش آماده شده و حل مسائل تکراری، باید راه ساختن مفاهیم در ذهن فراگیرنده را به او آموزش داد. همچنین فراگیرنده باید بیاموزد چگونه میان آن مفاهیم و دنیای واقعی ارتباط برقرار کند. بر این اساس، نقش معلم در فرآیند آموزش به کلی تغییر می‌کند. وظیفه معلم ساخت‌گرا، به‌جای طراحی و تهیه مواد خام درسی، تهیه و طراحی روش آموزش آن مواد است. معلم هرگز نباید با تلقین معلومات و دانش خود ذهن دانش‌آموزان را به یک جهت مشخص بکشانند، بلکه او (معلم) تنها مقدمات و وسایل یادگیری و همچنین منابع اولیه لازم را فراهم می‌کند تا دانش‌آموز مسیر فکری خود را تشخیص دهد و دنبال کند. در واقع معلم در سیستم ساختارگرایی نقش یک هدایت‌گر فعال و تسهیل‌کننده فرآیند یادگیری را بر عهده دارد (عابدینی و دیگران، ۱۳۹۴، ص ۷۸-۷۳).

از سوی دیگر می‌توان گفت: سازنده‌گرایی یک دیدگاه روان‌شناختی و فلسفی است که طبق آن افراد بخش عمده‌ای از آنچه را که یاد می‌گیرند و می‌فهمند، خود می‌سازند و شکل می‌دهند. به‌طور کلی، سازنده‌گرایی یک شناخت‌شناسی و یک نظریه یادگیری است که در قیاس با نظریه‌های شناخت‌شناسی یادگیری گذشته، یک تبیین تازه از ماهیت دانش و چگونگی یادگیری انسان به‌دست می‌دهد.

همزمان با روی کار آمدن نظریه‌های سازنده‌گرایی، متخصصان تعلیم و تربیت به طراحی محیط‌های یادگیری کلاسی براساس اصول و فرض‌های سازنده‌گرایی روی آوردند. نتایج پژوهش‌های انجام‌شده، بیانگر آن است که محیط یادگیری مناسب برای کلاس‌های درس محیطی است که براساس اصول سازنده‌گرایی بنا شود. بنا بر این بررسی‌ها، محیط‌های یادگیری حداقل باید از ۵ ویژگی برخوردار باشند.

ویژگی‌های محیط یادگیری ساخت‌گرا عبارت‌اند از:

ارتباط شخصی: این ویژگی میزان ارتباط علوم مدرسه با تجارب خارج از مدرسه دانش‌آموزان را نشان می‌دهد؛ از این رو طبق این ویژگی، معلمان بایستی از تجارب روزمره دانش‌آموزان به‌عنوان زمینه معناداری برای رشد دانش علمی آن‌ها استفاده کنند.

عدم قطعیت: یکی از فرض‌های اساسی دیدگاه سازنده‌گرایی این است که دانش نسبی بوده و حاصل استدلال شخصی است؛ از این رو معلمان بایستی فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا دانش علمی خود را کشف کرده و با لحاظ کردن سطح فرهنگی و اجتماعی آن‌ها، نسبت به ارزیابی و داوری آن‌ها اقدام کنند.

مذاکره با دانش‌آموز: مذاکرات بین معلم و دانش‌آموز دارای اهمیت است؛ اما در محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا به معلمان توصیه می‌شود که با استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب، مذاکرات بین دانش‌آموزان را به عنوان فعالیت اصلی کلاس ارتقا دهند. این ویژگی نشان می‌دهد که تا چه میزان روش‌های آموزشی معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا اندیشه‌هایشان را برای دیگر دانش‌آموزان توضیح دهند و دیگران نیز آن اندیشه‌ها را مورد قضاوت قرار دهند و خود نیز با دقت به اندیشه‌های دانش‌آموزان دیگر گوش دهند و روی سودمندی آن‌ها تأمل کنند.

نظارت مشترک: طبق دیدگاه سازنده‌گرایی ما می‌خواهیم دانش‌آموزان فرصت‌هایی داشته باشند تا به صورت یادگیرندگان خودسامان درآیند؛ از این رو معلمان بایستی فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا بتوانند بر یادگیری خویش تا حدودی نظارت داشته باشند. این ویژگی، معرف آن است که تا چه میزان از دانش‌آموزان خواسته می‌شود در همراهی با معلم بر محیط یادگیری نظارت داشته باشند؛ مثلاً در تعیین اهداف یادگیری خودشان، طراحی و مدیریت فعالیت‌های یادگیری خودشان و

تعیین و اجرای ملاک‌های سنجش بیان انتقادی: طبق دیدگاه نظریه انتقادی، معلمان بایستی در مقابل ایرادهای دانش‌آموزان انتقادپذیر باشند تا نگرش‌های انتقادی دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های یادگیری و آموزش رشد یابد. این ویژگی نشان می‌دهد که تا چه میزان جو حاکم بر کلاس به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا در مورد روش‌ها و برنامه‌های آموزشی معلم سؤال کنند و هرگونه دل‌نگرانی در مورد موانع یادگیری خویش را بیان کنند.

در محیط یادگیری سازنده‌گرا معلمان نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کنند و دانش‌آموزان را به رشد فکری تشویق می‌کنند و دانش‌آموزان از دانش پیشینشان استفاده می‌کنند و ضمن رشد فهمشان، نسبت به موضوعات علمی جدید، عمیقاً روی نظرات دانش‌آموزان دیگر می‌اندیشند؛ از این رو می‌توان نتیجه گرفت که طراحی محیط‌های یادگیری، طبق اصول و مفروضه‌های رویکرد سازنده‌گرایی، بستر مناسبی را برای رشد همه‌جانبه یادگیرندگان و آماده‌سازی آن‌ها برای مقابله با چالش‌های زندگی امروزی مهیا می‌سازد (برزگر بفرویی و خضری و شیرخانی، ۱۳۹۲).

کلاس‌هایی که از طریق راهکارهای ساخت گرا اداره می‌شوند غالباً جوی شبیه کارگاه آموزشی دارند این کلاس‌ها فرصت کشف فعال، کاوشگری و آزمایش را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند و موقعیت‌ها و قالب‌ها گوناگون آموزشی- پروژه، سفر، خواندن، گزارش دادن، بحث و گفتگو، کار میدانی و کارورزی را فراهم می‌کنند. آن‌ها دانش‌آموزان را در زمینه استدلال، سؤال کردن، یافتن ارتباطات، ارزیابی نقطه نظرات، چهارچوب بندی مسائل، کسب و استفاده از شواهد، خلق دانش، درک و فهم، روابط و محصولات جدید به چالش و می‌دارد. (آقازاده، ۱۳۹۰، ص: ۱۲)

۲) راهبرد

تحقق کارورزی ۳ نیازمند به کارگیری و اجرای راهبرهای زیر است:

الف. پژوهش‌روایی (در مباحث کارورزی ۱ معرفی شده است).

ب. مشاهده تأملی (در مباحث کارورزی ۱ معرفی شده است)

ج. کنش‌پژوهی

«کنش‌پژوهی» معادل واژه‌ای^۱ است که از ترکیب «پژوهش در عمل»، «پژوهش در کلاس درس» و «اقدام مبتنی بر مطالعه»، «پژوهش حین عمل» و «اقدام‌پژوهی» به‌وجود آمده است. پژوهشگران تربیتی، که به «پژوهش حین عمل» علاقه‌مندند، بر این باورند که پژوهش و نظریه در برنامه درسی باید بر اقدامات عملی «یاددهنده - یادگیرنده» و «مسائل واقعی کلاس‌های درس» تأکید داشته باشد. هم‌چنین این پژوهش‌ها باید به‌وسیله خود دست‌اندرکاران یا کارورزان^۲ صورت پذیرد. اقدام تداعی‌کننده «عمل فنی» یعنی گام برداشتن حساب‌شده و قدم به قدم معلم به سمت هدف و ایفای نقش مستقیم و فوری معلم در موقعیت تربیتی به‌منظور بهبود فرایند آموزش است و در همین راستا، کنش‌پژوهی به معنای اقدامی است که مبتنی بر تأمل و پژوهش صورت می‌گیرد و تعریف عملیاتی آن در فرایند کارورزی دانشگاه فرهنگیان این است که دانشجو معلم در چرخه زیر «تدریس» را به‌عنوان عمل تأملی برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی کند:

۱. خویش‌شناسی و تأمل؛

موقعیت‌شناسی (دانش‌آموز، فضای آموزشی، علم موضوعی و علم تربیتی، مسائل یاددهی - یادگیری) و تأمل؛

1. Action Inquiry: Studied Enactionenl
2. practioners

۲. ایده پردازی در تدریس یادگیری و تأمل؛

۳. طراحی تدریس و تأمل؛

۴. مشاوره گرفتن و تأمل؛

۵. اجرا و تأمل؛

۶. ارزیابی و تأمل؛

۷. ثبت تجارب و تأمل؛

۸. تأمل و طراحی مجدد و تکرار چرخه.

کنش پژوهی رویکردی از پژوهش‌های کیفی است که به معلمان و کارگزاران آموزشی کمک می‌کند تا به گونه‌ای پژوهش را با موقعیت تربیتی تلفیق کرده و از این رهگذر نقشی فوری و مستقیم در بهسازی موقعیت تربیتی و فرایند آموزش ایفا کنند و در نهایت آموزش و پرورش را به نقطه مطلوب موردنظر برسانند. (حسین‌زاده یوسفی، ۱۳۹۷، ص: ۴-۲)

معلم پژوهشگر تلاش می‌کند 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 می‌شود و برای نقد درست باید خود را به آگاهی‌های وسیع در عرصه‌های گوناگون علمی مرتبط با آموزش مجهز کند. بدین وسیله او متفکری اندیشمند است که با بهره جستن از یافته‌های علمی پیرامون خود می‌کوشد تا دانش‌ها را با توجه به شرایط ویژه خود در کلاس به کار گیرد. او به مشارکت با دیگران و تعامل سازنده می‌پردازد و همواره در پی رفع مسائل و مشکلات آموزش یادگیری دیگران است. با پژوهشگر شدن معلمان، احساس تعلق و مشارکت رشد می‌یابد، در نتیجه او به کار خویش عشق می‌ورزد (قاسمی پویا، ۱۳۸۲، ص: ۴۷)

تفاوت اقدام پژوهی و کنش پژوهی

گاهی اقدام پژوهی و کنش پژوهی کاملاً هم معنی معرفی می‌شوند و از این رو برای دانشجویان ابهاماتی در جریان کارورزی ۲ و ۳ رخ می‌دهد و مشکلاتی در مرزشناسی فعالیت‌های مرتبط با این دو کارورزی بروز می‌کند. گرچه کنش پژوهی هم خود یک نوع اقدام پژوهی محسوب می‌شود و هر دو نقاط مشترک فراوانی با یکدیگر دارند و در هر صورت نتایج آن دو قابلیت تعمیم پژوهشی را برای سایرین ندارد و ... اما شاید به بیانی ساده بتوان گفت:

در کنش پژوهی (کارورزی ۳) موضوع خودارزیابی حرفه‌ای و اقدام برای بهبود حرفه‌ای خویشتن است؛ درحالی که در کارورزی ۲، موضوع مورد نظر، توانایی دانشجو معلم در ارزیابی موقعیت آموزشی و حل مساله و بهسازی موقعیت است و بستر پژوهش توانایی دانشجومعلم در شناخت محیط بیرونی است. به علاوه، در اقدام پژوهی گام اول شامل بررسی وضعیت موجود، تحلیل موقعیت آموزشی، جمع‌آوری مستندات و تعریف مسئله است؛ اما در کنش پژوهی گام اول به خودشناسی حرفه‌ای دانشجومعلم و تدوین بیانیه من و پژوهش در خویشتن، یافتن مأموریت من اختصاص می‌یابد و در گام دوم، موقعیت به‌عنوان بستری که «من» در آن دست به عمل خواهم زد؛ مورد بررسی قرار می‌گیرد. البته شباهت‌ها و تفاوت‌های دیگری هم وجود دارد که از حوصله این بحث خارج است.^۱

بنابراین، تربیت حرفه‌ای معلمان از شناخت خود، شناخت حرفه و سپس شناخت مخاطبان آغاز می‌شود. هیچ‌یک از ادراکات انسان، مهم‌تر از ادراکی که فرد درباره خودش دارد؛ نیست. پختگی در مهارت‌های حرفه‌ای معلم مستلزم به‌وجود آمدن تغییراتی در ادراکات فردی از خود است. تغییر در احساسات، برداشت‌ها، باورها و تفاهماتی که نسبت به خود و دنیای اطراف خویش دارد (رؤوف، ۱۳۷۸: ص ۳۳).

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

در واقع کنش پژوهی همان «تأمل پیش از عمل، حین عمل و پس از عمل یا تأمل بر کنش خویش (معلم/ دانشجومعلم) در موقعیت تربیتی است» و به‌ویژه می‌توان گفت: کنش پژوهی، پایش آگاهانه تغییراتی است که در جریان تصمیمات و اقدامات کنش پژوه (دانشجومعلم کارورز) در صحنه عمل برای رشد حرفه‌ای و استفاده از فرصت‌ها و انعطاف در خویش به منظور عبور از موانع و محدودیت‌ها گرفته می‌شود. به عبارت دیگر حاصل کنش پژوهی، واکاوی تجارب شخصی برای بیرون کشیدن «هویت حرفه‌ای من» در پایان دوره است. (حسین‌زاده، کنش پژوهی، ۱۳۹۶، ص: ۲).

۱. برای اطلاع بیشتر رجوع شود به: غلامحسین حسین زاده یوسفی (۱۳۹۷)، کنش پژوهی.

مراحل یا گام‌های کنش‌پژوهی فردی

گام‌های اجرایی کنش‌پژوهشی عبارت‌اند از:

مرحله اول: تدوین بیانیه من

دانشجومعلم در جریان کارورزی ۳ باید، با واکاوی خویشتن در موقعیت‌های کارورزی ۱ و ۲ و دیگر موقعیت‌های معلمی، قادر باشد تبیینی از موقعیت حرفه‌ای خود در آغاز کارورزی ۳ ارائه کند تا بتواند در پایان کار و در زمان ارائه گزارش پایانی، تصویر قوام‌یافته خود را با این تصویر ابتدایی مقایسه و مورد واکاوی قرار دهد. کارورز هرچه بیش‌تر در محیط کارورزی، تجربه عملی داشته باشد، هویت حرفه‌ای‌اش رشدیافته‌تر می‌شود. کارورز با نگاه به خود، رویه حرفه‌ای‌اش را آگاهانه‌تر رصد خواهد کرد. بنابراین لازم است به دانشجومعلم کمک کنیم تا در قالب نوشته‌هایی روایی یا حتی نمون‌برگ‌هایی از پیش تعیین شده یا با استفاده از آزمون‌های مختلف به شناخت کامل‌تری از خود و هویت حرفه‌ای خویش دست یابد. یکی از بهترین و ابتدایی‌ترین راه‌های شناخت «من حرفه‌ای» برای دانشجومعلم، بررسی و تأمل در گزارش‌های کارورزی ۱ و ۲ خود و دیگران است و پاسخ دادن به این سوال که من با واکاوی تجربه کارورزی ۱ و ۲ در حال حاضر «چگونه معلمی هستم؟».

برای دست‌یابی دانشجومعلم به شناخت بیشتری از هویت حرفه‌ای، تدوین بیانیه من به طور کامل و تفصیلی بسیار ضروری است. بیانیه من مشتمل بر سه قسمت است:

الف. تبیین ویژگی‌های من: در این قسمت دانشجومعلم به توضیح خصوصیات شخصیتی، ظرفیت‌های علمی، هنری، توانمندی و مهارت‌های خویش (من) در زمینه تدریس و معلمی می‌پردازد. می‌تواند در ابتدا با نوشتن گزاره‌هایی به معرفی ویژگی‌های شخصیتی مرتبط یا حرفه معلمی اقدام کند. این گزاره‌ها می‌تواند مشابه موارد زیر باشد:

۱. من، در برابر دانش‌آموزان کلاس، آدم بخشنده‌ای هستم؛
۲. من، در برابر شاگردان شلوغ کلاس، آدم صبوری هستم؛
۳. من اهل مدارا هستم؛
۴. لهجه‌ای که دارم موجب می‌شود تا برخی از من بخواهند که جملاتم را تکرار کنم؛
۵. من، برای نوشتن روی تابلو، خط درشت خوبی دارم؛

۶. صدای من برای صحبت کردن به اندازه کافی رسا نیست؛
۷. دامنه لغات من خیلی متعدد نیست؛
۸. من، در استفاده از رایانه برای نمایش محتوای الکترونیکی، در حد زیادی مهارت دارم؛
۹. من، در تولید محتوای الکترونیکی برای ساده و جذاب کردن دروس، در حد متوسط مهارت دارم؛
۱۰. من می‌توانم بحث‌های کلاسی را کنترل کنم؛
۱۱. من معمولاً عصبانیت و ناراحتی خودم را مدیریت می‌کنم؛
۱۲. من خیلی تند تند صحبت می‌کنم؛
۱۳. من خجالت می‌کشم روبروی نگاه تعداد زیادی از دانش‌آموزان قرار بگیرم؛
۱۴. موقع صحبت کردن در جمع دانش‌آموزان صدایم می‌لرزد؛
۱۵. من به خوبی می‌توانم دانش‌آموزان را به گوش کردن تشویق کنم؛
۱۶. من خیلی گیرا و جذاب صحبت می‌کنم؛
۱۷. من موقع صحبت کردن یک تیک حرکتی دارم.
۱۸. و....

بدیهی است اشراف دانشجومعلم به نقاط قوت و ضعف خویش موجب اقدام فعال او در انتخاب رویه‌هایی مناسب تحت نظر استادراهنما به منظور بهبود و ارتقای حرفه‌ای خواهد شد (مشفق‌آرانی، ۱۳۷۸، ص: ۵). به عنوان مثال، دانشجومعلم می‌تواند با مشاهده فیلم تدریس خود و یا فیلمی از نحوه صحبت کردن خود در بین جمعی از افراد، به ارزیابی توانمندی‌های خویش بپردازد.

ب. تبیین مأموریت من: استادراهنما، با فراهم کردن فضای کارگاهی و زمینه تأمل دانشجومعلم در دانش و تجارب مرتبط با معلمی، از او می‌خواهد تا در قالب گزاره‌هایی انتظارات حرفه‌ای خودش را تبیین کند:

من، براساس تجربه‌های خوب و بدی که از دوران تحصیل خود دارم و همچنین مشاهدات و شنیده‌های شخصی که در کارورزی ۱ و ۲ داشته‌ام و دانش نظری که در دروس موضوعی و تربیتی داشته‌ام، تصمیم دارم در آینده نه چندان دور چگونه معلمی باشم؟ معلمی که:

۱. در کلاس درس من هیچ دانش‌آموزی، به هر دلیلی، نباید جا بماند. من راهش را پیدا می‌کنم^۱؛
 ۲. می‌خواهم که حداکثر تلاشم را بکنم تا به همهٔ بچه‌ها در یادگیری کمک کنم؛
 ۳. دوست دارم معلمی باشم که دانش‌آموزان به‌خوبی حرف‌های مرا بفهمند؛
 ۴. من می‌خواهم معلمی با محبت و البته مقتدر باشم؛
 ۵. دوست دارم ساعت حضور در کلاس برای دانش‌آموزانم، زمانی لذت‌بخش باشد؛
 ۶. می‌خواهم بتوانم نکات کلیدی درس را با زبانی ساده و شیرین و اثرگذار بیان کنم. (غلامحسین یوسفی، ۱۳۹۵، ص ۸)
- در واقع دانش‌جو معلم با تبیین ویژگی‌های کنونی و انتظاراتی که در آینده از خود دارد به تدریج به تدوین بیانیه کاملتری از «من حرفه‌ای» خود نزدیک می‌شود

در حال حاضر سؤالات زیادی در ذهنم دارم و دغدغه‌مند به دنبال پاسخ برای این سؤالات در میان سخنان اساتیدم هستم. در تمام زمان سپری شده در کارورزی ۱ و ۲ و آنچه که در این شش ترم آموخته‌ام، دائماً ایده‌هایی جدید به ذهنم می‌رسید اما فرصتی جدی برای اجرایی کردن آن‌ها را در اختیار نداشتم. کارورزی ۳ را بهترین فرصت دانسته و همواره بیش‌تر از هر کاری برایش وقت صرف می‌کنم. هنگامی که در کلاس درس و یا حتی مدرسه حضور دارم، در هر لحظه خودم را به جای معلم و یا حتی دیگر کارکنان مدرسه می‌گذارم و آن موقعیت را به طور کامل برای خودم تجسم می‌کنم و اغلب تصمیمات متفاوتی می‌گیرم. از نوع برخورد با یک دانش‌آموز گرفته تا روشی برای تدریس یک مبحث ریاضی. من معلمی هستم که به ظاهر اهمیت می‌دهم. چرا که ظاهر متناسب را اولین قدم در برقراری ارتباط با شاگردانم می‌دانم. سعی می‌کنم کلاس، کلاس خشک و بی‌روحي نباشد و در عین حال از لحظه لحظه آن به طور مفید استفاده می‌کنم. ممکن است هنوز مدیریت زمان را به خوبی فرا نگرفته باشم اما سعی می‌کنم و با تدریس خوبم آن را جبران می‌کنم.	تدوین بیانیه کاملتری از «من حرفه‌ای» خود دارم
---	---

۱. معلمی موفق و مؤثر است که برای هریک از دانش‌آموزان خود شیوه‌ای متناسب با سبک یادگیری او پیدا کند.

نصوری که در آینده از خود دارم	معلمی خواهم بود پژوهشگر و دلسوز تک تک شاگردانم. حتی اگر روزی لازم باشد برای هرکدامشان روشی متفاوت برای تدریس به کار خواهم گرفت. می‌خواهم ریاضی برایشان نه به حرف، که عمیقاً شیرین و جذاب باشد. می‌خواهم آن‌قدر ریاضی را راحت بفهمند که هیچ وقت در شب امتحان نگران نباشند و اضطراب نداشته باشند. می‌خواهم ریاضی را طوری معرفی کنم که در مواقع خستگی و برای رفع آن به سراغش بروند. می‌خواهم معلمی خوش بیان، مهربان و رفیق برای شاگردانم باشم و همواره کلاس‌هایم نو و تازه باشد. هیچ چیز تکراری در آن وجود نخواهد داشت و دانش‌آموزانم هیچ وقت کسل و خواب‌آلود نیستند. حتی اگر شب قبل خوابیده باشند، کلاس ریاضی آن‌قدر به وجدشان بیاورد که خواب از سرشان بپرد. من می‌خواهم از هر نظر معلمی کامل و شایسته باشم. ان شاء الله...
--------------------------------------	--

(غلامحسین یوسفی، ۱۳۹۷، ص: ۱۰)

در صورتی که دانشجو معلم بتواند مأموریت خود را در قالب گزاره‌های کامل‌تر و مستدل‌تری، مانند گزاره‌های زیر، بیان کند، در ترسیم چشم‌انداز و ایده‌پردازی موفق‌تر خواهد بود:

– می‌خواهم، علاوه بر قصد و عزم یاددهی به فراگیران، در قبال یادگیری دانش‌آموزان احساس مسئولیت کرده و پاسخگو باشم؛ چون اگر تدریس نتواند نتایج قصدشده را به دنبال داشته باشد، توصیف این فعالیت‌ها به عنوان تدریس غریب و غیرمعقول به نظر می‌رسد (پائول هرست).

– می‌خواهم روش‌هایی در تدریس به کار ببرم که دانش‌آموزان را به پرسش کردن و اظهار نظر ترغیب کنم. چون فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان را از پرسشگری، که مظهر عقلانیت آن‌هاست، باز دارد، نمی‌تواند از جنس تدریس باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲، ص: ۱۷).

ج. تعیین «نقطه کانونی» در مهارت‌های حرفه‌ای من: در هر بار که دانشجو معلم بیانیۀ من را تدوین می‌کند، بهتر است به‌طور خاص، روی بهسازی یکی از مهارت‌های معلمی یا رفع تعداد محدودی از نقاط ضعف حرفه‌ای خویش متمرکز شود تا با دقت بیش‌تر در ارزیابی و بهسازی «من حرفه‌ای» خود گام بردارد و به تدریج به تحقق معلم ایده‌آل خود نزدیک شود؛ بنابراین خوب است که تأملی داشته باشیم و در جریان تدوین بیانیۀ من، نقطه کانونی کنش‌پژوهی را برای خود تعیین کنیم. تعیین کانون توجه و تمرکز یا همان نقطه شروع کنش‌پژوهی معمولاً مشابه یکی از این موارد خواهد بود:

– مایلم ... را بهسازی کنم.

– من در مورد ... دچار مشکل هستم و باید برای رفع آن تلاش کنم.

– دوست دارم معلمی باشم که ...

مثلاً با تأملی در ویژگی‌های شخصیتی بالا (گزاره‌های شماره ۴ و ۶ و ۷ و ۱۲) و مأموریت‌های تعریف‌شده (گزاره‌های ۳ و ۶) نقطه کانونی، بهبود مهارت‌های کلامی است؛ یعنی شخص موردنظر در چند مورد به نقاط ضعف خود در مهارت‌های کلامی اشاره کرده و دو مأموریتی که برای خود تعریف کرده به همین مسئله باز می‌گردد.

پیشنهاد می‌شود اساتید راهنما در کارگاه‌های آموزشی و جلسات توجیهی، ابتدا با برگزاری کارگاه‌های خودشناسی و اجرای آزمون‌های مختلف، مانند آزمون غلبه ربع مغزی ندهرمان^۱ یا هوش هیجانی باران^۲ و ... تلاش کنند تا دانشجومعلم‌ان شناخت بهتری از توانایی‌های خویش به دست آورند؛ سپس آنان را هدایت کنند تا روایت‌هایی از توانمندی‌های حرفه‌ای و مأموریت‌های مورد انتظار خویش را تدوین کنند. آنگاه دانشجومعلم‌ان بتوانند با همراهی اعضای گروه، نقاط کانونی بیانیه من خویش را استخراج کنند.

مرحله دوم: شناسایی و تحلیل ظرفیت‌ها در موقعیت (آموزشی/ تربیتی)

همان طور که بیان شد؛ در کارورزی ۳ دانشجومعلم در چند نوبت مسئولیت تدریس و اداره یک جلسه کلاس درس را در مدت زمانی بین ۴۵ تا ۹۰ دقیقه برعهده می‌گیرد و با مطالعه بافت و زمینه‌ای که آموزش در آن جاری است، طرح یادگیری را برای آموزش مفاهیم یا مهارت‌های علمی تدوین، اجرا و ارزیابی می‌کند؛ ازاین‌رو دانشجومعلم موظف است تا بر مبنای ابعاد و عناصر تحلیل موقعیت، که در کارورزی یک مطرح شد، تدریس خویش را برنامه‌ریزی کند. چنین طرحی باید در برگیرنده فرصت‌هایی باشد که نسبت به یادگیری دانش‌آموزان حساس بوده و عمیقاً با بافت و بستر واقعی زندگی آن‌ها ارتباط برقرار می‌نماید. (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، ۱۳۹۶، ص: ۱۷)

یعنی دانشجومعلم موظف است تا ویژگی‌های فیزیکی، عاطفی و آموزشی کلاسی را که قرار است در آن تدریس داشته باشد؛ شناسایی و تحلیل نماید. اگر کارورزی یک را در همین مدرسه گذرانده و با دانش‌آموزان این کلاس و معلم راهنما آشنایی کامل دارد؛ تا حدودی می‌تواند با

1. Ned Herman.

2. Bar-on EQ (آزمون هوش هیجانی باران)

۳. پرسشنامه هر دو آزمون در انتهای کتاب، قسمت پیوست‌ها، آمده است.

تکیه بر گزارشات کارورزی یک و دو، موقعیت آموزشی خود را با سهولت و سرعت بیشتری تحلیل نماید اما بدیهی است اگر در مدرسه دیگری بوده، لازم است دانشجومعلم نسبت به تحلیل موقعیت آموزشی جدید اقدام کند. گرچه دانشجومعلمانی هم که در مدرسه سال قبل خود کارورزی ۳ را می‌گذرانند به احتمال زیاد، لازم است مجدداً موقعیت را از اجمالاً تحلیل کنند زیرا با وجود گذشت یک سال و تغییرات اجتناب ناپذیر آن، بازبینی ضروری است زیرا موقعیت آموزشی حالتی از امور ترکیبی از شرایط عناصر و اجزاء موقعیت در یک زمان معین است؛ در واقع تحلیل موقعیت تلاشی است به منظور شناسایی نیاز، شکاف، یا وضعیتی که بین «آنچه هست» و «آنچه باید باشد» در زمان کنونی وجود دارد.

تحلیل موقعیت ثمرات فراوانی برای برنامه ریزی و اجرای تدریس دانشجومعلم خواهد داشت. اگر دانشجومعلم به خوبی موقعیت را تحلیل کند، قادر می‌شود تا با طرح پرسش‌هایی در خصوص ظرفیت‌هایی که در بافت و زمینه یادگیری وجود دارد، دانش‌آموزان را در به کارگیری دانش و تجربه پیشین و علایق شخصی‌شان کمک کند. تا بهتر به اهداف و پیامدهای درس نزدیک شوند. از سوی دیگر این پرسش‌ها باید بتوانند حس کنجکاوی دانشجومعلم را نیز برانگیزند تا، برای مطالعه موقعیت‌های کلاس ارزیابی اثربخشی یک تئوری در عمل، آزمون مجدد یافته‌های تجربی، علمی و ... را در قالب کنش‌پژوهی فردی اقدام کند.

علاوه بر این پاسخ به پرسش‌هایی که در فرآیند تصمیم‌گیری و پس از آن مطرح می‌شود زمینه‌ساز عمل جدید بوده و دانشجومعلم را در فرآیند توسعه حرفه‌ای و تحلیل بافت و زمینه‌ای که در آن دست به عمل خواهد زد یاری می‌کند. چنانکه ملاحظه می‌شود در کنش‌پژوهی فردی هدف از عمل فکورانه «خویش‌تن‌کاوی» برای بهسازی عمل و بهسازی درک و فهم از موقعیتی است که دانشجومعلم در آن دست به عمل خواهد زد.

تحلیل یادگیرنده و زمینه یادگیری

یکی از مهم‌ترین عناصر تحلیل موقعیت یادگیرنده و شناسایی ویژگی‌ها، زمینه و بافت زندگی اوست؛ بنابراین دانشجومعلم در طراحی آموزشی^۱ و اجرای تدریس خود باید به ویژگی‌های یادگیرنده توجه داشته باشد و از مزایا و محدودیت‌های آن‌ها مطلع بوده و حتی در مورد قابلیت‌ها، نیازها و علایق یادگیرندگان اطلاعاتی کسب کند تا بتواند یک تدریس مستقل مناسب و اثربخش را طراحی و اجرا کند.

۱. نک: سید عباس رضوی (۱۳۹۵)، طراحی آموزشی، تهران: سمت.

الف. ویژگی‌های یادگیرندگان

در طراحی آموزشی باید چهار دسته از خصوصیات یادگیرندگان را در نظر گرفت: ویژگی‌های عمومی؛ خصوصیات یادگیرندگان با نیازهای ویژه؛ ظرفیت و توانمندی‌های پیش‌نیاز؛ سبک‌های یادگیری.

یک. ویژگی‌های عمومی: شامل متغیرهایی هم‌چون جنسیت، سن، سطح بلوغ، انگیزش و نگرش، استعدادها، خاص، انتظارات و آرمان‌های شغلی، میزان مشارکت‌طلبی، اطلاعات تحصیلی، شامل نمرات مدرسه، معدل نمرات آزمون‌های هوش، مهارت‌های پایه و درس‌های طی شده است. (این اطلاعات جزو در دسترس‌ترین و پرکاربردترین اطلاعات در مورد یادگیرندگان است.)

دو. خصوصیات یادگیرندگان با نیازهای ویژه: شامل افرادی از فرهنگ‌های اقلیت، کودکان بهزیستی، کودکان کار، یادگیرندگان استثنایی شامل دانش‌آموزان کم‌توان، معلول جسمی - حرکتی، دانش‌آموزان نابینا و ناشنوا و افراد بیش‌فعال و

سه. ظرفیت و توانمندی‌های پیش‌نیاز: مهارت‌ها و نگرش‌های پیش‌نیازی که یادگیرندگان جهت بهره‌مندی از این درس یا فعالیت موردنظر باید داشته باشند. اگر شما می‌خواهید از روش ایفای نقش یا آموزش الکترونیکی یا روش تدریس معکوس استفاده کنید، باید یادگیرندگان مهارت‌ها و توانایی‌هایی را به‌عنوان پیش‌نیاز داشته باشند. (یا می‌توانید تلاش کنید کسب کنند.)

چهار. 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 میز و بریگز سیاهه‌های سبک‌های یادگیری شناختی هستند (حسین‌زاده یوسفی، ۱۳۹۵، ص: ۴۲).

ب. تحلیل زمینه

بر مبنای پژوهش‌های انجام‌شده، تلفیق آموزش با «زمینه» موجب افزایش پیشرفت تحصیلی و بهبود نگرش دانش‌آموزان می‌شود. آموزش یادگیری در خلأ اتفاق نمی‌افتد. «بافت و زمینه»

همه ابعاد تجربه یادگیری را متأثر می‌سازد. در واقع زمینه شامل مجموعه عواملی است که ممکن است مانع یا تسهیل‌کننده آموزش یادگیری باشند. به علاوه یک کلاس ممکن است دارای چند زمینه باشد. هریک 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

یک. 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 پیش‌آموزشی 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 دربر داشته باشد.

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

دو. زمینه (موقعیت) آموزشی: زمینه، اطلاعاتی در مورد فضای عاطفی، ساختار سازمانی و موقعیت خاص یاددهی - یادگیری کلاس و محیط فیزیکی (نور، صدا، دما، محل نشستن، محل اقامت و تجهیزات) و زمان‌بندی برنامه یاددهی - یادگیری ارائه می‌دهد.

سه. 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 مورد نیاز جهت کاربرد مهارت‌هاست. دو عامل که ممکن است مانع انتقال دانش و مهارت شوند عبارت‌اند از: فرصت‌ها و حمایت‌ها.

تحلیل زمینه و موقعیت موجب شناسایی هرچه بیش‌تر موارد زیر می‌شود: عناصر تسهیلگر، عناصر محدودیت‌زا و عناصر جزئی که معمولاً مورد غفلت واقع می‌شوند (حسین‌زاده یوسفی، ۱۳۹۷، ص: ۲۲).

در واقع بافت و زمینه چگونگی استفاده از دانش در زندگی واقعی را نشان می‌دهد و درباره مشکلات و چالش‌های دنیای واقعی است. استفاده از تصاویر یا فیلم‌ها یا تصویرسازی کلامی یا بیان داستان‌های مرتبط و حتی ایفای نقش ممکن است تا حدودی بافت موردنظر را در ذهن مخاطب تقویت کند (فیروزفر و شیرمرد، ۱۳۹۶، ص: ۷۲-۶۵).

مرحله سوم: ایده‌پردازی و ارائه راه‌حل‌های عملی

پس از تحلیل وضعیت موجود، که شامل تحلیل وضعیت خویشتن (بیانیۀ من) و تحلیل موقعیت یادگیری - یاددهی (محیط و بافت یادگیرنده) است، بلافاصله دانشجومعلم در یک فرایند ذهنی وضعیت موجود را با وضعیت مطلوب و استانداردهایی که از پیش می‌شناخته مقایسه کرده و شکاف‌ها، خلأها یا مسئله‌ها را می‌یابد. همین فاصله بین آنچه هست و آنچه می‌تواند باشد یک منبع مهم انگیزه برای پژوهش در کلاس درس توسط دانشجومعلم به‌شمار می‌آید. او باید با خلاقیت و تعهد معلمی و بر مبنای داده‌هایی که از تحلیل توانمندی‌های خود و ظرفیت‌های موجود در محیط و دانش‌آموز و محتوا به‌دست می‌دهد، ایده‌ها و راهکارهایی را برای بهبود و ارتقای آموزش ارائه دهد. در واقع تشخیص فاصله میان آنچه هست با آنچه باید باشد، انگیزه لازم را برای تغییر فراهم می‌کند و مسیر بهبود را تعیین می‌کند.

دانشجومعلم، با توجه به اطلاعات یافته‌های حاصل از مراحل پیش، کاملاً خلاق و به دور از محدودیت‌ها برای آموزشی اثرگذار ایده‌پردازی می‌کند و راه‌حل‌هایی هرچند ایده‌آل ارائه می‌دهد؛ مثلاً دانشجومعلمی، بعد از تحلیل توانمندی‌های خود، یادگیرندگان، بافت و زمینه و موقعیت فیزیکی و عاطفی و سازمانی و آموزشی مدرسه، برای افزایش علاقه‌مندی دانش‌آموزان پایه هفتم به درس علوم چنین ایده‌پردازی می‌کند:

اجرای یک تدریس بر مبنای تفحص گروهی، با استفاده از ۴ رایانه و نمایش ۴ کلیپ مختلف به تفکیک برای هر گروه و انجام آزمایش و ... با وجودی که مدرسه هیچ نوع امکانات هوشمندسازی ندارد، اما یک حسینیۀ مجهز به رایانه و دیتا پروژکتور در مجاورت مدرسه بوده است. ضمناً ۳ دانشجومعلم کارورز دیگر همان مدرسه می‌توانند لپ‌تاپ خود را به همراه بیاورند و با برگزاری کلاس در سالن حسینیۀ و امانت گرفتن لپ‌تاپ‌ها و هم‌چنین

اجرای کامل آزمایش در دانشگاه و ضبط فیلم و نمایش آن از طریق دیتاپروژکتور در حسینیه ایده‌وی محقق می‌شود.

دانشجومعلم برای بهسازی توانایی حرفه‌ای خویش و تحقق مأموریت‌هایی که تعریف کرده، باید با تفکر، خلاقیت، بهره‌گیری از تجارب زیسته خویش، تعامل با استاد و معلم راهنما، سایر دانشجومعلم‌ان و حتی گفتگو با دانش‌آموزان، ایده‌هایی متنوع ارائه دهد.

مرحله چهارم: طراحی

در این مرحله دانشجومعلم بر مبنای مطالعات وضع موجود و ایده‌هایی که برای دست‌یابی به وضع مطلوب و مأموریت خود ارائه کرده نسبت به طراحی یادگیری اقدام می‌کند. همان‌طور که در قسمت اهداف کارورزی ۳ مطرح شد، طرح یادگیری مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی برای کارورزی ۳ در نظر گرفته شده است.

روش ساخت‌گرایی دارای ۴ مرحله اساسی است: کاوش؛ تشریح؛ بسط و گسترش؛ ارزشیابی. منظور از کاوش راه‌هایی برای دانش‌سازی است. یادگیرنده با همه حواس خود به منظور ساخت دانش تلاش می‌کند. کاوشگری از طریق سودمندی بیش‌ترین سودمندی را عاید می‌کند؛ بنابراین توصیه می‌شود همیاری را در فعالیت‌های کاوشگری تشویق کنید.

مرحله دوم تشریح است که معلم با دانش‌آموزان به تعامل می‌پردازند تا دیدگاه‌های عرضه‌شده را دریابند و اطلاعات خود را به اشتراک بگذارند. مرحله سوم گسترش است. معلمان در این مرحله به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا به گسترش فعالیت‌های ذهنی و مهارتی بپردازند. با شناسایی موضوع در موقعیت‌های جدید، اندیشه‌ها و مهارت‌های خود را پیراسته و تصحیح کنند. مرحله چهارم ارزشیابی است. بهتر است در سنجش آموخته‌ها و تولیدات دانشی یادگیرندگان از سؤالات تفکربرانگیز استفاده‌شده دانش‌آموزان به خودارزیابی نیز هدایت شوند (آقازاده، ۱۳۹۰ ص: ۴۰۳).

دانش‌آموزان، در تدریس مبتنی بر شناخت موقعیتی و رویکرد ساخت‌گرایی، بیش‌تر در فعالیت‌ها مشارکت می‌کنند تا اینکه به سخنرانی گوش دهند. آن‌ها بیش‌تر با سایر دانش‌آموزان درباره راهبردهای حل مسئله بحث می‌کنند تا اینکه از معلم بپرسند گفته‌ایشان درست است یا خیر. آن‌ها احتمالاً بیش‌تر به صورت مشارکتی در گروه‌های کوچک مفاهیم را شکل می‌دهند یا مرور می‌کنند تا اینکه قواعد را به‌آرامی در پشت میزهای خود تمرین کنند. در کلاس‌های ساخت‌گرا، معلمان، علائق، اعتمادبه‌نفس و نیاز به یادگیری را با استفاده از

نیروی دانش‌آموزان تثبیت می‌کنند. درگیری فعال دانش‌آموز در این نوع کلاس‌ها با کلاس‌های سنتی تفاوت دارد و ایجاد محیطی برای ایجاد مهارت‌ها و فراهم کردن ابزارهای اندازه‌گیری برای فعالیت‌های یدی و منابع ارجاعی برای فعالیت‌های حل مسئله و پروژه‌ها نیز ضروری به نظر می‌رسد. در کلاس ساخت‌گرا معمولاً میز و صندلی‌ها در ردیف‌های نامنظمی قرار دارند. چنین آرایشی که در آن دانش‌آموزان می‌توانند با هم کار کنند حکایت از محیط فعال یادگیری و وادار کردن دانش‌آموزان به تعامل دارد. تمام چشم‌ها روی معلم در جلو کلاس متمرکز نیست. معلم می‌تواند با کار مستمر در جهت توسعه اعتماد بین معلم و دانش‌آموز و در میان دانش‌آموزان یک فرهنگ و جو مشارکت در کلاس ایجاد کند. (فیروزفر و شیرمرد، ۱۳۹۵، ص ۷۲-۶۵)

طرح یادگیری ۵ گام مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی

در کارورزی ۳ دانشجو معلم در تدوین طرح درس و اجرای تدریس از طرح یادگیری ۵ گام^۱ که در سرفصل آمده و در قالب نمون برگ ج ارائه شده؛ استفاده می‌کند.

البته تعیین این طرح یادگیری به معنی محدود کردن دانشجو در انتخاب روش تدریس نیست زیرا دانشجو معلم می‌تواند؛ به راحتی از سایر روش‌ها و الگوهای تدریس مورد نیاز، در قالب طرح ۵ گام بهره گیرد؛ مثلاً دانشجو معلم می‌تواند در گام اول، که برقراری ارتباط است، از روش اکتشافی، دریافت مفهوم و ... استفاده کند؛ در حالی که در گام دوم و سوم تحت عنوان به تجربه گذاشتن و به کار بستن، می‌تواند از تفحص گروهی، تفکر استقرایی و ... بهره گیرد. در گام‌های دیگر نیز به تناسب موضوع، موقعیت، توانمندی‌های فردی یاددهنده و ... دانشجو معلم می‌تواند روش‌های دیگری را به کار گیرد. به علاوه از امتیازات طرح ۵ گام این است که در این طرح یادگیری، به دلیل تأکید فراوان بر جنبه کاربردی، از دانشجو معلم خواسته می‌شود تا در طراحی و اجرای تدریس، از پیوند با مسائل رزومه و حقیقی دانش‌آموز (برقراری ارتباط) آغاز کند و با تدارک فرصت‌هایی به منظور کاربردی کردن محتوای یادگیری در موقعیت‌های عملی زندگی (انتقال به موقعیت جدید) خاتمه دهد.

۱. طرح یادگیری ۵ گام مندرج در سرفصل کارورزی، نسبت به چهار مرحله تدریس ساخت‌گرا این تفاوت را دارد که مرحله کاوش به دو گام «برقراری ارتباط» و «تجربه / آزمایش کردن» تفکیک شده و مرحله بسط و گسترش به دو گام «به اشتراک گذاشتن» و «انتقال به موقعیت جدید» تفکیک شده است.

به طور کلی فرایند طرح یادگیری ۵ گام عبارتند از:

فعالیت‌های مقدماتی

- مطالعه و بررسی محتوای یادگیری شامل متن درس، کتاب راهنمای معلم و منابع کمکی؛
- استخراج مفاهیم و مهارت‌های متن درس؛ مفاهیم شامل: تعاریف، اصول و و مهارت‌ها می‌تواند در سه طیف شناسایی شود:
- مهارت‌های عمومی مانند: مشاهده کردن، تشخیص دادن، طبقه‌بندی کردن و ...
- مهارت‌های ویژه هر درس مانند: روان‌خوانی در قرآن، نقشه خوانی در جغرافی، آزمایش کردن در علوم تجربی، به کارگیری ابزار در رشته‌های فنی حرفه‌ای و ...
- مهارت‌های زندگی با تأکید بر طرح درس ملی و ساحت‌های تربیتی (اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ ساحت اجتماعی و سیاسی؛ زیستی و بدنی؛ زیباشناختی و هنری؛ اقتصادی و حرفه‌ای؛ علمی و فناوریانه)؛
- تعیین پیامدهای یادگیری: آنچه که انتظار داریم بر مبنای این محتوا در تفکر و رفتار دانش‌آموز اتفاق بیفتد. جنبه کاربردی درس که ترکیبی از ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی بوده و ناظر به کاربرد در زندگی روزمره دانش‌آموز است؛ می‌توان سطوح پیامدهای مورد انتظار را در سه سطح تعیین نمود.
- تهیه مواد و رسانه‌های آموزشی متنوع و متناسب با هوش‌های چندگانه به منظور بهره برداری در مراحل مختلف اجرای تدریس

گام اول: ارتباط برقرار کردن^۱ (درگیر شدن ذهن یادگیرنده با موضوع یادگیری)

لطفاً به جای این بند متن زیر درج شود:

در این مرحله دانشجو معلم تلاش می‌کند تا با فراهم کردن یک موقعیت واقعی یا دیداری شنیداری، ذهن و عواطف دانش‌آموزان را نسبت به مفهوم و مهارت‌های (که در فعالیت‌های مقدماتی به آن اشاره شد) مندرج در متن درس به شدت درگیر کند و یا دانش‌آموزان را با یک موقعیت جدی، مبهم و حیاتی روبه‌رو کند؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزان نسبت به موضوع حساس شده؛ ذهنشان با موضوع درس مرتبط شده و سریعاً اراده شناخت بیشتر موقعیت و تلاش برای حل مساله را پیدا کنند. در واقع دانشجو معلم می‌تواند با استفاده از وجوه

1. Relating

کاربردی درس در زندگی روزه مره دانش‌آموزان (پیامدها) موقعیت‌هایی را مهیا کند تا آنها نسبت به موضوع درس انگیزه و توجه لازم را پیدا کنند. بنابراین فرصت یادگیری تدارک دیده شده در این مرحله باید در ارتباط با زندگی روزمره دانش‌آموز بوده و برخاسته از مسایل/چالش‌هایی باشد که دانش‌آموز با آن روبه‌رو است.

گام دوم: تجربه کردن^۱ (تأمل در تجربه‌های پیشین و استخراج تجارب مشابه)

پس از درگیر شدن دانش‌آموز و پیدایش سؤالاتی در ذهن او نسبت به موضوع، در این مرحله دانشجو معلم باید موقعیتی را تدارک ببیند که دانش‌آموز در آن موقعیت، با استفاده از تجربیات پیشین خود و یا گاهی تجربه کردن در لحظه از طریق پژوهش و کاوش، پاسخ برخی پرسش‌های خود را بیابد. این فعالیت‌ها قلب یادگیری مفهومی را تشکیل می‌دهند و فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده برای این مرحله باید قابل تجربه و آزمایش باشند. تا یادگیرنده با بروز خلاقیت خود به کشف روابط یا راه‌حل‌ها دست پیدا کند، اختراع کند و به ایده‌های نو بیانیدشد.

گام سوم: به کار گرفتن^۲

دانشجومعلم با طراحی یک موقعیت برای دانش‌آموزان و گروه‌بندی آن‌ها، زمینه‌ای را مهیا می‌کند تا اعضای هر گروه با اطلاعات دو مرحله پیش برای رفع یک مشکل، حل یک مسئله، دادن یک ایده و... تلاش کنند. در این مرحله دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک، یافته‌های مرحله پیش خود را با یکدیگر مطرح می‌کنند و در یک فرایند تعاملی و یادگیری مشارکتی به بازننگری، تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده به صورت گروهی می‌پردازند که این یادگیری مشارکتی و تعاملی مقدمه یادگیری مفهومی پایدار است. در این مرحله معلم باید منابع یادگیری (کتاب، کاربرگ، تصاویر، کلیپ‌ها، امکان استفاده از رایانه برای منابع دیجیتال و جمع‌آوری اطلاعات برخط) و موقعیت‌هایی را تدارک ببیند تا در طی آن، دانش‌آموز بتواند، ضمن تعامل با اعضای هم‌گروهش، با ارائه ایده‌های نوین بین تئوری و عمل ارتباط برقرار کند. به این ترتیب دانش‌آموز می‌تواند تصویری در ارتباط با مسئله، مفاهیم و اطلاعاتی که نهاده شده به دست آورد. این مرحله در مواردی می‌تواند دانش‌آموز را به تصور یک آینده مجازی یا حل مسئله از طریق ایده نوین هدایت کند.

1. Experiencing

2. Applying

گام چهارم: به اشتراک گذاشتن^۱

دانشجومعلم در این مرحله با تدارک فرصت‌های یادگیری، دانش‌آموزان را به کار گروهی تشویق می‌کند و آن‌ها را در موقعیتی قرار می‌دهد تا برای جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها، به تعامل با اعضاء هم‌گروه خود اقدام کنند و با تلفیق یافته‌ها و ایجاد هم‌افزایی بتوانند از زوایای مختلف به شناسایی ابعاد مسأله بپردازند. اشتراک دانش به این معنی است که دانش‌آموزان، دانش ساخته‌شده خود را با سایرین از طریق گفت‌وگوهای تعاملی فعال در کلاس به اشتراک می‌گذارند تا این دانش ضمنی (دانش عمومی که از تجارب زیسته حاصل می‌شود) به دانش تصریحی (آکادمیک و رسمی) تبدیل شود. (فیروزفر و شیرمرد، ۱۳۹۶، ص ۷۲-۶۵). در این مرحله نماینده هر گروه می‌تواند به طور شفاهی و یا به همراه اسلاید و تراکت و ... نتایج بحث اعضای گروه را با سایرین به اشتراک گذارد. دانشجومعلم نیز ضمن هدایت جریان تبادل اطلاعات گروه‌ها و تصحیح آن‌ها، زمینه ارزیابی و تکمیل اطلاعات را فراهم می‌نماید. مهم‌ترین فعالیت‌ها در این مرحله عبارت‌اند از:

بحث و فعالیت گروهی، تبادل اطلاعات بین دریافت‌ها و ساخت‌های فردی از دانش، تأمل دانش‌آموزان روی مباحث و دیدگاه سایرین، هم‌افزایی و نوآوری ارائه نتایج فعالیت‌های هر گروه و هم‌افزایی مجدد و سرانجام تکمیل مباحث از طریق مشارکت اطلاعاتی معلم و البته به اشتراک گذاشتن اطلاعات می‌تواند شامل فعالیت‌های خارج کلاس هم بشود که در قالب برنامه‌ها، پروژه‌های گروهی، تراکت و روزنامه دیواری و یا بحث و گفتگو در پیام رسان‌های معتبر و ... در زمانی طولانی تر صورت گیرد.

گام پنجم: انتقال به موقعیت جدید^۲

در این مرحله فرصت‌های جدیدی برای به کارگیری و بسط آموخته‌ها به موقعیت جدید فراهم می‌شود. و دانشجومعلم با طرح سؤال یا تدارک یک موقعیت متفاوت از دانش‌آموزان می‌خواهد تا پیش‌بینی کنند که چگونه می‌توانند از نتایج آموخته‌ها برای حل مسایل آن موقعیت جدید استفاده کند. به عنوان مثال، اگر درس کربن و خواص آن است. از دانش‌آموزان بخواهیم تصور کنند که با استفاده از خواص کربن چه وسایل جدیدی می‌توان اختراع کرد و یا چگونه می‌توان اختراعات قبلی را تکمیل و بهسازی نمود. در این مرحله می‌توان برای دانش‌آموزان تکالیف عملکردی نیز طراحی نمود.

1. sharing

2. Transferring

فعالیت تکمیلی: سنجش آموخته‌ها^۱

سنجش آموخته‌ها فرایند ارزشمندی است که دانشجو معلم در طی آن، هم می‌تواند آموخته‌های دانش‌آموزان را بسنجد، هم می‌تواند توانمندی خویش را در طراحی و اجرای تدریس ارزیابی کند، به علاوه بر مبنای نتایج سنجش می‌تواند طراحی بعدی خود را اصلاح کرده؛ آن را بهبود ببخشد؛ بنابراین لازم است راهبردهای مناسبی را برای هر سه فعالیت ارزشیابی انتخاب کند:

- راهبردهای سنجش و ارزشیابی در طول فرایند یادگیری (ارزشیابی تکوینی)؛
- راهبردهای سنجش و ارزشیابی در پایان واحد یادگیری (ارزشیابی پایانی)؛
- تعیین تکالیف عملکردی، (تکالیفی حقیقی، مستمر، کاربردی و عینی).

یکی از نکات مهم در اجرای طرح ۵ گام (فرم ج) این است که انجام مراحل آن الزاماً به ترتیب بالا نخواهد بود. هر یک از مراحل به تناسب شرایط یادگیرندگان و بافت موقعیتی می‌تواند جابه‌جا شده یا رفت و برگشت داشته باشد.

در مجموع در تدریس مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی معلمان باید موقعیت‌هایی را فراهم کنند که دانش‌آموزان بتوانند: مفاهیم جدید را با تجارب پیشین زندگی روزانه خود پیوند دهند (ارتباط)؛ از طریق کاوش، دستکاری، حل مسئله و فعالیت‌های آزمایشگاهی به تجارب جدیدی در یادگیری دست یابند (تجربه)؛ پروژه‌ها و طرح‌هایی را برای استفاده از مفاهیم جدیدی که فرامی‌گیرند، اجرا کنند (به‌کار بستن)؛ با دیگر دانش‌آموزان به‌صورت گروهی به حل تمرینات و فعالیت‌های عملی بپردازند (همیاری)؛ دانش کسب‌شده را در موقعیت‌های جدید و ناآشنا به‌کار گیرند (انتقال). در هر حال، معلمان برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان باید علاوه بر تحریک شناخت دانش‌آموز، به تحریک هیجانات آنان نیز اهمیت دهند و تجربه‌های آموزشی را خوشایند کنند.

یکی از نکات قابل توجه در برنامه ریزی و اجرای طرح یادگیری ۵ گام این است که می‌توان گاهی به تناسب موقعیت آموزشی و نیاز یادگیرندگان، ترتیب گام‌ها و مدت زمان تمرکز بر هر گام را تغییر داد. و گاهی نیز ممکن است بین گام‌ها رفت و برگشت‌هایی وجود داشته باشد. در مواردی دانشجو معلم هفته قبل از اجرای تدریس با توزیع کاربرگ از دانش‌آموزان می‌خواهد یک آزمایشی را در منزل انجام دهند. بعد هفته آینده در کلاس از گام به اشتراک گذاشتن استفاده می‌کند و با تشکیل گروه‌های کوچک از آنها می‌خواهد به تبادل تجارب در

گروه و هم افزایی بپردازند و پس از ارائه نتایج آزمایش توسط گروه‌ها، یکباره دانشجومعلم آزمایش مشابهی را انجام می‌دهد که نتایج آن کاملاً مغایر با اطلاعات دانش‌آموزان است که این امر آنها را با چالش جدی روبرو می‌کند و ذهن‌شان کاملاً با مسئله درگیر شده و به ترتیب گام‌های بعدی را دنبال می‌کند.

مرحله پنجم: تأمل پیش از عمل (بازبینی، مشاوره گرفتن از متخصصان)

فرایند تصمیم‌سازی و اقدام مبتنی بر تأمل، نیازمند تفکر پژوهش و مشورت گرفتن است. پس از آنکه دانشجومعلم طرح تدریس خود را آماده کرد؛ بهتر است از افراد زیر نظرخواهی کرده و طرح درس خود را توسعه و بهبود دهد:

- استاد راهنما؛
- معلم راهنما؛
- استاد روش تدریس؛
- اساتید موضوعی رشته مرتبط با تدریس؛
- فارغ‌التحصیلان و نومعلمان؛
- دانشجومعلمان.

نحوه برقراری ارتباط با این عزیزان برای ارائه طرح درس و دریافت دیدگاه‌ها و اصلاحات می‌تواند حضوری، مکاتبه‌ای یا مجازی باشد. سپس دانشجومعلم پس از دریافت بازخوردها، اصلاحات لازم را به عمل آورده و طرح نهایی را برای اقدام و اجرا آماده می‌کند.

مرحله ششم: اجرا (اقدام) و تأمل حین اجرا (ملاحظه بازخوردها در موقعیت)

طراحی (پیش از تدریس) و ارزشیابی (بعد از تدریس) از مراحل کلیدی هستند، اما حیات و قلب کنش پژوهی حرفه‌ای، تجربه شیرین و پرتلاطم اجرای تدریس مستقل است و ۵ مرحله پیش همگی فعالیت‌های پیش از تدریس بوده است. در واقع می‌توان گفت فعالیت‌های کارورزی ۱ و ۲ (تحت عنوان تحلیل موقعیت و خرده فعالیت‌های یاددهی - یادگیری) و نیز تدوین بیانیه من و سایر فعالیت‌های قبل، همگی مقدمه این مرحله یعنی اجرای تدریس مستقل بوده‌اند و حتی باید گفت سه سال حضور در دانشگاه فرهنگیان و گذراندن دروس نظری و کارگاهی و تجارب زیسته دانشجومعلم همگی زمینه‌ساز اجرای تدریس مستقل بوده و بر کیفیت آن مؤثر خواهند بود.

دانشجومعلم در اجرای تدریس هنرنمایی می‌کند. او با تلفیق دانش‌های نظری آموخته‌شده (موضوعی، تربیتی و ...)، تجارب زیسته در زمینه تعلیم و تربیت، منش و شخصیت فردی، به آفرینش رفتار و کلام اقدام می‌کند و به تدریج باید یاد بگیرد که «در لحظه» با تأمل روی بازخوردهای یادگیرندگان خود و فرایند اجرای تدریس را ارزیابی کند که آیا انتظاراتش در حال تحقق است یا موانعی وجود دارد و لازم است او با تفکر و خلاقیت تغییراتی در برنامه ایجاد کند تا اجرای مؤثرتری را رقم بزند.

بنابراین دانشجومعلم باید بداند که حدفصل برنامه‌ریزی و اجرا، «ادراک موقعیت» است (رؤف، تدریس خرد، ص ۱۵)؛ یعنی هر برنامه‌ای، هرچند دقیق و همه‌جانبه، الزاماً به همان شکل نباید به اجرا درآید؛ بلکه دانشجومعلم باید، با تأمل حین اجرا و لحاظ کردن آخرین رویدادها در موقعیت فعلی، انعطاف داشته و اجرایی متناسب ارائه دهد. در تأمل حین اجرا بهره‌گیری از فنون مدیریت کلاس، خلاقیت و انتخاب راهبردهای ترمیمی و جایگزین بسیار اثربخش خواهد بود. به عنوان نمونه، یک روایت ادراک موقعیت و تأمل حین اجرا و در نتیجه انعطاف و تغییر در برنامه از زبان مدرس کارورزی ارائه می‌شود:

.... در طول زنگ تفریح، مشغول گفت‌وگو با دانشجومعلمی بودم که قصد داشت درس دینی را با موضوع «فطرت خداجوی انسان‌ها» تدریس کند. پیش از این، طرح درس او را خوانده بودم و با دانشجو در مورد زمینه‌سازی برای ورود به درس، ملموس کردن محتوای انتزاعی آن، جلب مشارکت دانش‌آموزان و تقویت نشاط کلاسی با استفاده از تغییر جهت فعالیت‌های حسی و ... بحث کرده بودیم و حالا فقط در مورد برخی نکات عملکردی گفت‌وگو می‌کردیم. بالاخره زنگ خورد و دانشجومعلم به کلاس رفت. من هم، پس از احوال‌پرسی با معاون مدرسه، کمی دیرتر وارد همان کلاس شدم. کلاس بسیار پرجمعیت، شلوغ و به هم ریخته بود. اکثر دانش‌آموزان در کلاس پراکنده بودند. یکی از بچه‌ها در انتهای کلاس با یک کادویی جالب در حال گریه کردن بود و چند نفر با او مشاجره می‌کردند. معلم راهنما نیز، برای انجام کاری ضروری، به اداره رفته بود و دانشجومعلم می‌بایست کلاس را به تنهایی اداره می‌کرد. ضمن اطمینان دادن به او در بهره‌گیری از این فرصت، بدون مداخله، در یکی از ردیف‌های انتهایی کلاس نشستم. دانشجومعلم یکی دو بار از بچه‌ها خواست ساکت باشند؛ اما آن‌ها اصلاً توجه نمی‌کردند. چند لحظه مکث کرد. پوستر لوله شده و وسایلش را روی صندلی گذاشت و به انتهای کلاس، کنار دانش‌آموز گریان رفت. با او گفت‌وگویی

کوتاه داشت. سپس کادویی عجیب و جالب او را با خود به جلو کلاس آورد و با صدای بلند گفت: «خیلی خوب! خیلی خوب! مسئله حل شد. هرکس می‌خواهد بداند داخل این کادو چیست به من گوش بدهد.» بچه‌ها کم‌کم ساکت شدند و او ادامه داد: «بچه‌های عزیز، سلام. خوبین؟ من با سعیده جان صحبت کردم و راضی‌اش کردم که اجازه بدهد تا من هدیه‌اش را باز کنم و شما آن را ببینید؛ اما قول دادم مراقب باشم تا آسیب نبیند و بعد از کلاس، دوباره هدیه‌اش را مثل اولش کادو کنم.»

داخل پرانتز بگویم، ماجرا این بود که سعیده در مسابقه نقاشی، در مرحله استانی، اول شده بود و از طرف اداره جایزه‌اش را آورده بودند. جایزه‌اش، چیزی مستطیل شکل بود که کادو شده بود که روی آن صدف نقره‌ای زیبا قرار داشت و هر دو را با زورق و رمان رنگی به شکل مخروط بسته‌بندی کرده بودند. بعضی از بچه‌ها می‌گفتند: «ما که هیچ‌وقت نقاشی کردنش را در کلاس ندیدیم. حتماً چون بابایش در انجمن فعالیت دارد؛ دخترش را برنده کرده‌اند و برخی هم می‌گفتند چه قدر خسیسی! بگذار هدیه‌ات را ببینیم و از دست او می‌کشیدند و ... این بود که کلاس آشفته شده بود.

دانشجو معلم فکور ما، درحالی که کلاس را ساکت و متوجه خودش کرده بود، با دقت زیاد، چسب‌های کادو را باز می‌کرد و همزمان این طور ادامه می‌داد: «خوب من این را باز می‌کنم و به شما نشان می‌دهم؛ اما شرطش این است که سؤال من را پاسخ بدهید. بچه‌های گل من، چرا شما این قدر اصرار داشتید بدانید داخل کادو چه چیزی هست؟» بچه‌ها جواب‌هایی دادند؛ مثل دوست داریم، (با عرض معذرت) فضول هستیم، کنجکاو هستیم و دانشجو معلم گفت: «آفرین! کنجکاو هستیم یعنی چه؟ از کجا یاد گرفته‌اید کنجکاو باشید؟» گفتند: «خودمان. یاد دادن نمی‌خواهد.» بعد دانشجو معلم کادو را باز کرد. سطح زیری، همان نقاشی مرحله استانی سعیده بود که آن را قاب گرفته و کادو پیچ کرده بودند. داخل آن صدف زیبا هم یک پلاک طلا بود.

دانشجو معلم نقاشی سعیده را بالا گرفت. زیبایی منظره و چهره مادری که بچه‌اش را در آغوش گرفته بود، تحسین همه را برانگیخت و گفتند: «چه قدر زیبا نقاشی کشیده!» دوباره دانشجو معلم پرسید: «از کجا می‌فهمید زیباست؟» و آن‌ها هم گفتند: «سؤال کردن ندارد. معلوم است زیباست. همه خودشان می‌فهمند که زیباست.» دانشجو معلم دو کلمه کنجکاو و زیبا را روی تابلو کلاس نوشت و گفت ما بعداً با این‌ها کار داریم. سپس هدایای سعیده را با دقت به او تحویل داد و با اشاره به او اطمینان داد که بعد از کلاس برایش بسته‌بندی می‌کند.

بلافاصله دانشجومعلم گفت: «خیالتان راحت شد. حالا کنجکاوی‌تان را ادامه بدهید و یک چیزِ جالبِ دیگر را هم ببینید!» از کیش یک قطب‌نما بیرون آورد و گفت: «اگر گفتید قطب‌نما چه ویژگی خاصی دارد؟ و...» مدام آن را می‌چرخاند و می‌گفت: «به عقربه‌اش نگاه کنید. بعد از اینکه گروه‌های مختلف آن را دیدند، گفتند: «شمال را نشان می‌دهد. ولی این جالب نبود. پیش از این دیده بودیم و...» سپس دانشجومعلم یک آهن‌ربای نعلی را از کیش بیرون آورد و کنار قطب‌نما آورد و سؤال کرد: «حالا چه‌طور؟» بچه‌ها با هیجان گفتند: «دیگر شمال را نشان نمی‌دهد.» سرگردان شده و باز همه گروه‌ها از نزدیک امتحان کردند و بعد دانشجومعلم آهن‌ربا را دور کرد و بچه‌ها گفتند: «درست شد. حالا دوباره شمال را نشان می‌دهد.»

دانشجومعلم گفت: «باورناتان می‌شود بین اتفاق امروزِ کلاس شما و این قطب‌نما و یک مطلبی در کتاب دینی‌تان ارتباط جالب و کنجکاوانه وجود داشته باشد؟! پس سریع کتابتان را باز کرده و پاراگراف آخر صفحه ۸۰ کتاب را بخوانید و هرکس بتواند حدس بزند بین ماجرای قطب‌نما با این پاراگراف چه ارتباطی وجود دارد مثبتی در دفتر برایش ثبت می‌شود.» بچه‌ها خواندند و خیلی زود دست بلند کردند و گفتند: «قطب‌نما مثل فطرت ماست. جهت‌یابی شمال مثل خداجویی فطرت است و آهن‌ربا هم مثل هوا و هوس است که ما را گمراه می‌کند.» دانشجومعلم همان‌طور که کلمات کلیدی را روبه‌روی هم می‌نوشت و صحبت می‌کرد با تحریر و تقریر گفت: «و نتیجه اینکه اگر بتوانیم کشش‌های هوا و هوس را دور کنیم، چه اتفاقی می‌افتد؟» و بچه‌ها گفتند: «دوباره شمال را نشان می‌دهد.» دانشجومعلم خندید و گفت: «نه، خداجویی فطرت شکوفا می‌شود.» بعد دانشجومعلم یک کاربرگ به هر گروه داد که در آن سؤالاتی درباره کنجکاوی و زیبایی دوستی و... بود و بچه‌ها باید با مطالعه یک صفحه از درس و مشارکت در گروه در مورد بقیه ویژگی‌های فطری جملاتی را کامل می‌کردند.

بعد از اتمام درس و فعالیت‌های تکمیلی و آمدن معلم، کلاس را ترک کردیم. به دانشجومعلم گفتم بسیار خوب عمل کردی. این مصداق کامل تأمل حین اجرا و ادراک موقعیت بود. تو به راحتی توانستی فی‌البداهه مرحله اول تدریس را کاملاً عوض کنی و آن پوستر و کارت‌تبریک‌های قشنگ را که برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان نسبت به زیبایی دوستی درست کرده بودی کنار بگذاری و از موقعیت و رسانه مسئله‌دار کلاس استفاده کنی. چه‌طور به این نتیجه رسیدی؟

او گفت: «با خود اندیشیدم، الآن باید با صدای بلند داد بزنم که: «بچه‌ها، ساکت! اصلاً به شما چه ارتباطی دارد که بدانید داخل کادو سعیده چه چیزی هست؟ و ... بعد درحالی که آن‌ها از دست من ناراحت هستند، بیایم پوسترم را نشان بدهم و انتظار داشته باشم که بگویند چه قدر زیباست! آن وقت من بگویم: خوب بچه‌ها، زیبایی دوستی و کنجکاوی و ... جزء ویژگی‌های فطری ماست و ... در این صورت بین رفتار من و درسی که می‌خواستم توضیح بدهم تناقض پیدا می‌شد. و ادامه داد: «من در کلاس‌های مرکز خیلی به فرایند تدریس مدرسان دقت می‌کردم و بارها متوجه تغییر فی‌البداهه بعضی برنامه‌هایشان می‌شدم. آن‌ها گاهی متناسب با موقعیت و اضطراب‌های پیش‌آمده، انعطاف‌هایی به برنامه خود می‌دادند؛ از این رو تصمیم گرفتم، همان‌طور که در کتاب تدریس خرد خوانده بودیم، عنصر ادراک موقعیت را حداقل برنامه‌ریزی و عملکردم قرار بدهم تا آموزش اثربخش‌تری محقق شود.

مرحله هفتم: تأمل بعد از عمل (ارزیابی نتایج اجرا و بررسی نظرات اساتید و معلم‌راهنما)

تأمل پس از عمل نیازمند بازبینی چندباره عمل و موقعیت است؛ از این رو به منظور دستیابی به تأملی دقیق بهتر است دانشجومعلم با هماهنگی لازم امکان فیلمبرداری از تدریس خود را مهیا کنند تا با راهنمایی استاد و معلم‌راهنما و حتی سایر دوستان بتوانند بر روی کنش‌ها و واکنش‌های تدریس خود تأمل داشته باشند. در تأمل بعد از عمل، در واقع نتیجه بررسی‌ها، تجارب حرفه‌ای دانشجومعلم در فرآیند کارورزی، تأثیرگذاری مباحث نظری گذرانده‌شده و همچنین صحت و کیفیت گام‌های اول تا ششم کنش‌پژوهی ارزیابی می‌شود. سپس دانشجومعلم، پس از دریافت بازخوردهای دانش‌آموزان، معلم‌راهنما و نظرات استادراهنما و بازبینی فیلم تدریس، شایسته است به ارزشیابی نتایج یادگیری و ارزیابی کل فرایند طراحی و اجرا بپردازد. او می‌تواند، پس از تنظیم گزارش اجرای تدریس خود و ثبت نظرات و بازخوردهای دانش‌آموزان، استاد و معلم‌راهنما و دانشجومعلم هم‌گروه، به تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به تدریس بر مبنای پژوهش‌روایی و مشاهده تأملی اقدام کند تا از این رهگذر به تجارب ارزنده‌ای دست یابد. در این مرحله می‌تواند از کدگذاری یافتن مضامین و استناد به منابع علمی، دیدگاه‌های نظری و شواهد عینی و علمی استفاده کند.

مرحله هشتم: بازبینی کل فرایند و ثبت و واکاوی تجارب

در این مرحله دانشجومعلم، با همراهی استادراهنما، آنچه را که در بیانیه من، ایده پردازی و تعیین اهداف و آرمان‌های حرفه‌ای خویش نوشته، بررسی می‌کند و به مقایسه آن‌ها با فرایند کیفیت طراحی و اجرای تدریس اول خود می‌پردازد. آنگاه با بررسی کل فرایند، از ابتدا تا انتها و استفاده از تکنیک کدگذاری و تحلیل مطالب از مجموع گزارش‌ها و رهیافت‌ها، با استناد به متون علمی و جمع‌آوری شواهد عینی، می‌تواند عوامل موفقیت و نقص‌ها، محدودیت‌ها و نقاط ضعف را استخراج کند تا در طراحی بعدی از آن‌ها بهره‌مند شود.

مرحله نهم: آمادگی برای تدوین بیانیه من بعدی و طراحی مجدد

در مرحله پایانی دانشجومعلم، ضمن شناسایی خلأها و نقاط ضعف، به تدوین بیانیه من جدید اقدام کرده و انتظارات و ایده‌های خود را برای بهبود تدریس بعدی خویش ثبت می‌کند و چرخه کنش‌پژوهی به تعداد اجراهای تدریس در این کارورزی تکرار می‌شود. دانشجومعلم در هر نوبت باید در بیانیه من اصلاحیه‌هایی داشته باشد و تصویر شفاف‌تری از منش معلمی و شخصیت حرفه‌ای خود به دست آورد. مثلاً دانشجومعلمی که تصور می‌کرد میزان تسلط وی در استفاده از رایانه، برای تدریس بالاتر از حد متوسط بوده یا گمان می‌کرده که اعتمادبه‌نفس خیلی خوبی دارد و در هنگام صحبت کردن در کلاس دچار نگرانی و اضطراب نمی‌شود، پس از اجرای تدریس و ارزیابی آن، متوجه می‌شود که گرچه در بهره‌گیری از رایانه توانمند است، در همزمانی کنترل کلاس، نگاه کردن به دانش‌آموزان و تنظیم جملات در گفتار با استفاده از رایانه دچار مشکل جدی است یا برخلاف انتظارش، با دیدن ۳۰ دانش‌آموزی که با دقت به او و رفتارهایش نگاه می‌کردند، دچار اضطراب و لرزش صدا و دست شده بود. پس در این صورت بیانیه من شماره ۲ این دانشجومعلم و هم‌چنین مأموریت من و چه‌بسا ایده‌پردازی او همگی باید تغییر داده شوند.

در مواردی هم که بین بیانیه من و طراحی و ... با اجرای تدریس انطباق وجود داشته باشد، دانشجومعلم می‌تواند روی یک صفت یا مهارت دیگر در بیانیه من تأکید کند و آن را در عرصه اجرا بیازماید و زمینه تقویت و تثبیت آن را فراهم کند.

ارزیابی‌های انجام‌شده از فرایند تدریس منجر به ارائه ایده‌هایی به‌منظور غلبه بر نقاط ضعف، نقص‌ها، محدودیت‌ها و کمبودهاست و در طیفی متنوع دربرگیرنده مسائل مهم و اساسی تا نکات فرعی و جزئی است که همگی اثرگذارند. مثلاً دانشجومعلمی که صدای بلند

و رسا ندارد یا خط مناسبی برای نوشتن روی تابلو ندارد یا دانش‌آموزانی که تجربه شرکت در آزمون‌های گروهی و متنوع را ندارند، مدرسه‌ای که امکانات هوشمندسازی ندارد و ... همه و همه می‌توانند از مباحثی باشند که دانشجومعلم برای غلبه بر آن‌ها ایده‌هایی ارائه کند و ممکن است نتایج مطلوب و البته گاهی نامطلوبی به دنبال داشته باشد؛ اما مهم این است که دانشجومعلم، با بررسی و تحلیل رخداد و جمع‌آوری شواهد عینی و علمی، به طراحی مجدد بپردازد و تلاشی دوباره داشته باشد و تجربه‌ای جدید کسب کند. سرانجام دانشجومعلم، پس از ثبت و واکاوی تجارب چند طراحی، اجرا و ارزشیابی، یافته‌هایی ارزشمند به دست می‌آورد که نیم‌رخ‌های از حرفه‌ای خویش را به او معرفی می‌کند. ضمن آنکه با فرایند خودارزیابی حرفه‌ای نیز آشنا شده است.

بدیهی است، فرایند کنش‌پژوهی، با هر طراحی و اجرا تدریس در کارورزی ۳، تکرار می‌شود. این فرایند در کارورزی ۳ مطابق سرفصل ۶ بار اجرا می‌شود؛ اما، در صورت بروز محدودیت‌ها، به‌ویژه در رشته‌های دبیری (دوره‌های متوسطه ۱ و ۲)، تعداد با مشورت مدیرگروه می‌تواند کاهش یابد.

۳) فعالیت‌ها

در فرایند کارورزی ۳ نیز استادراهنما، دانشجومعلم، معلم‌راهنما و مدیر مدرسه کارورزی هریک وظایفی را بر عهده دارند که اجمالاً مطرح می‌شود:

الف. فعالیت‌های استادراهنما در کارورزی ۳

علاوه بر کلیه فعالیت‌هایی که در کارورزی ۱ برعهده استادراهنما بوده است (مانند تعامل با مدرسه کارورزی و همراهی با دانشجویان برای حضور در مدارس، برگزاری جلسات توجیهی و ...) موارد زیر قابل ذکر است:

۱. تعامل با معلم‌راهنما به منظور تدارک فرصت برای تدریس‌ها؛
۲. برگزاری کارگاه‌های مرتبط با تدوین بیانیه من و اجرای آزمون‌های خودشناسی، مانند آزمون غلبه ربع مغزی^۱، هوش هیجانی^۲ و ...؛
۳. بررسی بیانیه‌های من، ارائه بازخوردها و همچنین نظارت بر ارزیابی و اصلاح آن‌ها در جلسات توجیهی به‌وسیله گروه‌ها؛

۱. پرسش‌نامه آن در پیوست‌های کتاب آمده است.

۲. پرسش‌نامه و فرم‌ها در پیوست‌های کتاب آمده است.

۴. بررسی تحلیل موقعیت آموزشی، ارائه بازخوردها و همچنین نظارت بر ارزیابی و اصلاح آن‌ها در جلسات توجیهی به‌وسیله گروه‌ها؛
 ۵. بررسی طرح درس‌ها، ارائه بازخوردها و همچنین نظارت بر ارزیابی و اصلاح آن‌ها در جلسات توجیهی به‌وسیله گروه‌ها؛
 ۶. حضور در مدرسه و مشاهده و ارزیابی تدریس‌ها؛
 ۷. بررسی گزارش اجرای تدریس‌ها، ارائه بازخوردها و همچنین نظارت بر تحلیل آن‌ها در جلسات توجیهی به‌وسیله گروه‌ها؛
 ۸. برگزاری کارگاه واکاوی تجارب و تحلیل و طراحی مجدد.
- از آنجا که برای انجام کارورزی ۳ در هر گروه دو استادراهنما، شامل استادراهنمای تخصصی و استادراهنمای تربیتی منظور شده است، با توجه به نوع رشته دانشجومعلم و شرایط اجرای کارورزی، به‌صورت توافقی وظایف بین دو استاد تقسیم می‌شود. اما بدیهی است محتوای علمی مباحث در طراحی و اجرای درس را باید استاد تخصصی تأیید کند و رویکرد تدریس و مراحل طراحی و اجرا و مدیریت کلاس نیز باید مورد تأیید استاد تربیتی باشد.

ب. فعالیت‌های دانشجومعلم در کارورزی ۳

- علاوه بر کلیه فعالیت‌های عمومی مندرج در کارورزی ۱ (شامل شرکت در جلسات معارفه و توجیهی، حضور به‌موقع در مدرسه و ارائه گزارش‌ها در زمان تعیین‌شده) شایسته است موارد زیر نیز در کارورزی ۳ مورد توجه قرار گیرد:
۱. تعامل با استادراهنما و معلم‌راهنما به‌منظور تدارک فرصت تدریس‌ها؛
 ۲. حضور فعال در کارگاه‌های مرتبط با تدوین بیانیه من و سایر کارگاه‌های کارورزی ۳؛
 ۳. تدوین بیانیه من؛
 ۴. تدوین گزارش تحلیل موقعیت مدرسه با تأکید بر گزارش آموزشی؛
 ۵. ایده‌پردازی برای بهبود من حرفه‌ای و اثربخشی فرایند یاددهی - یادگیری؛
 ۶. تنظیم طرح درس متناسب با نمونه‌برگ «ج» یا طرح «۵ گام»؛
 ۷. ارائه طرح درس به معلم‌راهنما و استادراهنما و نظرخواهی از ایشان و سایر اساتید؛
 ۸. اصلاح و بهسازی طرح درس بر مبنای نظرات؛

۹. آماده‌سازی رسانه‌ها و امکانات برای ارائه تدریس؛

۱۰. اجرای تدریس و تأمل حین عمل؛

۱۱. تدوین گزارش اجرای تدریس و بازخوردهای دانش‌آموزان، معلم‌راهنما، استادراهنما و تحلیل آن‌ها؛

۱۲. تنظیم طرح درس‌های بعدی و تکرار چرخه اجرا و ارزیابی؛

۱۳. تنظیم گزارش نهایی کارورزی ۳.

ج. انتظارات از مدیر و معلم‌راهنما در مدرسه کارورزی

مدیران مدارس در فرایند کارورزی ۳، نسبت به کارورزی‌های ۱ و ۲، نقش بسیار مهم‌تری دارند و علاوه بر انتظاراتی که در دو کارورزی پیش مطرح شده، در این کارورزی شایسته است مدیر محترم مدرسه کارورزی تدابیر لازم را در تدارک فرصت تدریس مستقل برای دانشجو معلم، به تعداد مورد نظر در سرفصل، اتخاذ کرده و با ارائه ایده‌ها و نظرات اصلاحی خود، استادراهنما و معلم‌راهنما را در فراهم‌سازی زمینه رشد و ارتقای حرفه‌ای دانشجو معلم یاری دهد و حتی، با تکیه تجارب زیسته مدیریتی خود، برای بهبود اجرای برنامه کارورزی پیشنهاداتی به استادراهنما و دانشگاه فرهنگیان ارائه دهد.

تجربه نشان داده که علاقه‌مندی، توجه بودن و همراهی مدیران محترم مدارس کارورزی، نقش به‌سزایی در متقاعد کردن معلمان راهنما برای پذیرش و همراهی با دانشجو معلم و اجرای بهینه فعالیت‌های کارورزی داشته است.

د. انتظارات از معلم‌راهنما در مدرسه کارورزی ۳

در فرایند کارورزی ۳ معلمان راهنما نقش فعال و مؤثرتری نسبت به کارورزی ۱ دارند و باید تلاش کنند تا دانشجو معلم فرصت بیش‌تری برای کسب تجربه مستقیم و مستقل تدریس بیابند. مهم‌ترین انتظارات از آن‌ها در جریان کارورزی ۳ عبارت‌اند از:

۱. همکاری با استادراهنما و پذیرش دانشجو معلم؛

۲. انتقال تجارب آموزشی به دانشجو معلم؛

۳. کمک به دانشجو معلم و استادراهنما در انتخاب دروس و تعیین زمان مناسب برای تدریس؛

۴. بررسی طرح درس دانشجو معلم و ارائه نظرات اصلاحی و پیشنهادی؛

۵. تدارک فرصت به منظور اجرای چند تدریس مستقل در کلاس درس برای دانشجومعلم؛
۶. بازخورد دادن به فعالیت‌ها و نحوه تدریس دانشجومعلم؛
۷. حمایت حرفه‌ای از دانشجومعلم و فراهم کردن فرصت تجربه‌اندوزی برای وی در کلاس درس؛
۸. تبادل نظر با استادراهنما و دانشجومعلم به صورت حضوری و مجازی.

۴) پیامد کارورزی ۳

در انتهای کارورزی ۳ انتظار می‌رود دانشجومعلم طبق مراحل نه‌گانه کنش‌پژوهی عمل کند. او تلاش می‌کند تا، ضمن تعیین ظرفیت‌ها و توانمندی‌های خویش، با تحلیل موقعیت آموزشی و بهره‌گیری از نظرات و بازخوردهای استادراهنما و معلم‌راهنما و تأمل پیش از عمل، چندین تدریس مستقل را بر مبنای رویکرد ساخت‌گرایی طراحی و اجرا کند و با تأکید بر تحلیل نتایج تأمل حین عمل و پس از عمل و رصد کردن رویه حرفه‌ای‌اش به شناختی کامل از هویت حرفه‌ای خویش دست یابد و برای بهبود آن اقدام کند. در واقع می‌توان گفت دانشجومعلم، در جریان کنش‌پژوهی حرفه‌ای در کارورزی ۳، به سؤالات زیر ابتدا می‌اندیشد و تأمل می‌کند، بعد پاسخ علمی - تجربی مستند می‌یابد و بعد مجدداً می‌اندیشد و تأمل می‌کند؛ سپس عمل می‌کند و باز تأمل می‌کند تا هم خویشتن حرفه‌ای خود را بهتر بشناسد و هم بتواند با تأمل پیش از عمل، حین عمل و پس از عمل یک عمل حرفه‌ای و شایسته‌تری داشته باشد:

۱. من چه کسی هستم؟ چه ظرفیت‌ها و چه توانمندی‌هایی در معلمی دارم؟ (بیانیه من)
۲. در چه موقعیتی (فیزیکی، عاطفی و سازمانی) قرار است معلمی کنم؟ مخاطبان من در این موقعیت دارای چه ویژگی‌ها، ظرفیت‌ها و توانمندی‌هایی هستند؟ در این موقعیت چه چیزی را باید تدریس کنم؟ (تحلیل موقعیت)
۳. من چه ایده‌هایی برای بهبود خودم و بهسازی موقعیت و اجرای تدریسم دارم؟ (ایده‌پردازی)
۴. من چه طرح و برنامه‌ای برای اجرای تدریس و تحقق ایده‌هایم برای خودم و موقعیت دارم؟ (طراحی)
۵. بازخورد متخصصان و صاحبان تجربه (استادراهنما، معلم‌راهنما، سایر اساتید و دانشجومعلمان) نسبت به طرح من چگونه است؟ (بازبینی و مشاوره)

۶. اجرای تدریس من، در صورتی که منطبق بر طرح و البته همراه با تأمل حین عمل باشد، چگونه خواهد بود؟ (اجرا)
۷. چه بازخوردهایی برای اجرای تدریس من از سوی دانش‌آموزان، معلم‌راهنما، دانشجو معلمان، ناظر تدریس و استاد راهنما ارائه شده است؟ (ارزیابی)
۸. در مجموع چه ارزیابی از کنش پژوهی حرفه‌ای خودم دارم؟ چه تجاربی را می‌توانم از کل فرایند خودشناسی، موقعیت‌شناسی، ایده‌پردازی، طراحی، نظرسنجی و مشاوره، اجرا و ارزیابی تدریسم ثبت کنم؟
۹. پس از ثبت این تجارب ارزنده، من حرفه‌ای خودم را چگونه ارزیابی می‌کنم؟ آیا در تدوین بیانیه من بعدی تغییری حاصل می‌شود؟ بیانیه من بعدی من چگونه خواهد بود؟ (ثبت تجارب و آغاز چرخه بعدی کنش پژوهی)

۵) تقویم اجرایی کارورزی ۳

هفته اول

- شرکت در جلسه توجیهی به منظور آشنایی با برنامه کارورزی ۳ و سیاست‌های اجرایی آن، تکالیف عملکردی، زمان‌بندی سمینارها در سطح مدرسه و واحد آموزشی و نحوه گروه‌بندی دانشجو معلمان و مشارکت در فرایند مدرسه‌یابی.

هفته دوم

- دریافت معرفی‌نامه و آدرس مدرسه، حضور به موقع در مدرسه و تعامل با معلم‌راهنما و سایر کارکنان مدرسه؛
- بررسی محیط آموزشی به منظور تدوین گزارش تحلیل موقعیت؛
- حضور در کارگاه آموزشی، مرتبط با مراحل کنش پژوهی (تدوین بیانیه من و تعیین ایده‌ها آرمان‌های آموزشی و پژوهشی).

هفته سوم

- حضور به موقع در روزهای کارورزی در مدرسه و گرفتن وقت برای تدریس اول؛
- شرکت در جلسه توجیهی کنش پژوهی ۲ (شناسایی موقعیت‌های آموزشی، روش‌های

تدریس معلم‌راهنما، مدیریت کلاس درس، نیازهای دانش‌آموزان^۱ و ...).

هفته چهارم

- شرکت در کارگاه آموزشی طرح درس‌نویسی ۵ گام و تدوین طرح درس برای تدریس اول و تأمل‌های پیش از عمل و نظرخواهی از متخصصان.

هفته پنجم و ششم

- حضور به‌موقع در روزهای کارورزی در مدرسه و اجرای تدریس اول؛
- شرکت در جلسات توجیهی؛
- ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما.

هفته هفتم

- حضور به‌موقع در روزهای کارورزی در مدرسه؛
- شرکت در جلسه توجیهی، به‌منظور تبادل نظر و طرح مشکلات دانش‌جویان در فرایند اجرای تدریس؛
- ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما.

هفته هشتم

- حضور به‌موقع در روزهای کارورزی در مدرسه و اجرای تدریس‌های بعدی؛
- شرکت در جلسات توجیهی؛
- ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما.

هفته نهم و دهم

- حضور به‌موقع در روزهای کارورزی در مدرسه و اجرای تدریس‌های بعدی؛
- شرکت در کارگاه ثبت و واکاوی تجارب تدریس؛
- ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما.

هفته یازدهم و دوازدهم

۱. نک: ابوالفضل بختیاری (۱۳۹۷)، کنش‌پژوهی (اقدام‌پژوهی)، تهران: مرآت.

- حضور به موقع در روزهای کارورزی در مدرسه و اجرای تدریس های بعدی؛
- شرکت در جلساتِ توجیهی؛
- ارسال گزارش در اولین فرصت به استادراهنما.

هفته سیزدهم

- جلسه ارائه گزارش ها و تحلیل آن ها (و هم چنین اجرای تدریس دانشجو معلمانی که تدریس آن ها به تعویق افتاده).

هفته چهاردهم

- سمینار پایانی کارورزی ۳؛
- تدوین و ارسال گزارش سمینار

هفته پانزدهم و شانزدهم

- تعامل حضوری و مجازی با استادراهنما برای دریافت نظر در مورد کار نهایی و زمینه سازی کارورزی ۴؛
- تکمیل و رفع اشکالات از گزارش نهایی.

پیوستہ
مباحث مکمل

پیوست یکم: پژوهش‌روایی

کارورزی ۱

پژوهش‌روایی از انواع تحقیقات کیفی است؛ از این رو به اجمال به معرفی پژوهش‌های کیفی می‌پردازیم. به‌طور کلی پژوهش‌ها با سه رویکرد انجام می‌پذیرند: رویکرد کمی، رویکرد کیفی و رویکرد آمیخته.

یک. رویکرد کمی^۱

در رویکرد کمی محقق دربارهٔ چیزهایی مطالعه می‌کند که دارای متغیرها و سؤالات مشخص و کاملاً تعریف‌شده‌ای است و متغیرها یا کمی هستند یا به‌راحتی قابل تبدیل به نرم‌های کمی هستند؛ بنابراین محقق اطلاعات کمی را از نمونهٔ تحقیق جمع‌آوری می‌کند و با روش‌های آماری به تجزیه و تحلیل این اطلاعات می‌پردازد و تحقیق خود را به‌صورتی کاملاً عینی و به‌اصطلاح غیرسوگیرانه اجرا می‌کند. (عطاران، پژوهش‌روایی؛ اصول، محتوا و مراحل ص ۳۲).

دو. رویکرد کیفی^۲

در رویکرد کیفی متغیرها مبهم هستند یا دقیق و کاملاً تعریف‌شده نیستند. معمولاً اطلاعات در وهلهٔ اول کمی یا قابل تبدیل به داده‌های کمی نیستند؛ بنابراین محقق، با اتکا به نظر شرکت‌کنندگان و گروه نمونهٔ تحقیق، سؤالات باز و کلی را پرسش می‌کند و به جمع‌آوری اطلاعاتی می‌پردازد که عمدتاً از نوع کلامی و متنی یا توصیف موقعیت است و محقق از طریق تأمل در داده‌ها، توصیف و کدگذاری این کلمات و متن‌ها، متغیرها را دقیق‌تر کرده و

1. quantitative

2. qualitative

ابعاد موضوع را شناسایی و تحلیل می‌کند و تحقیق خود را به‌صورتی ذهنی و به‌اصطلاح سوگیرانه اجرا می‌کند^۱.

سه. رویکرد آمیخته^۲

رویکرد ترکیبی مجموعه‌اقداماتی است برای جمع‌آوری، تحلیل و ترکیب اطلاعات کمی و کیفی در یک مطالعه واحد به‌منظور شناخت مسئله تحقیق. این روش یک رویکرد پژوهشی است که از طریق سنجش هر دو دسته یافته‌های یک تحقیق کمی و فرایندهای یک تحقیق کیفی می‌تواند تصویری پیچیده از یک پدیده ارائه دهد. به بیان دیگر، از این طریق ما قادر هستیم، با جمع‌آوری و تلفیق یا ادغام انواع متفاوت اطلاعات در مورد یک پدیده معین، پژوهش خود را غنا بخشیم

کرسول (۲۰۱۲) معتقد است اصطلاح روایی از فعل «روایت کردن» یا «بیان کردن» (مانند داستان) با جزئیات می‌آید. در طرح‌های پژوهش روایی محققان زندگی افراد را شرح می‌دهند و داستان‌هایی را در مورد زندگی مردم جمع‌آوری و بیان می‌کنند و روایت‌های تجربیات فردی را می‌نویسند. روایت، به‌عنوان گونه متفاوت تحقیق کیفی، به‌طور خاص بر مطالعه فرد خاص، جمع‌آوری داده‌ها از طریق جمع‌آوری داستان، گزارش تجربیات فردی و شرح هدف آن تجربیات برای فرد توجه دارد.

پژوهش روایتی یک راهبرد پژوهشی است که پژوهشگر به کمک آن زندگی افراد را مطالعه می‌کند و از یک یا چند نفر می‌خواهد که داستان‌های زندگی خود را بیان کنند؛ سپس این اطلاعات توسط پژوهشگر به‌صورت روایت زمانی بازگویی یا بازسازی می‌شوند. در پایان روایت موردنظر، پژوهشگر دیدگاه‌های زندگی شرکت‌کننده را با دیدگاه‌های زندگی خود در قالب روایت جمعی (مشترک) تلفیق می‌کند (حیدری نقدعلی، پژوهش روایی چیستی و چرایی ص ۲۱-۱۴)

همچنان‌که از نامش پیداست، روایت و داستان‌گویی مهم‌ترین مشخصه این روش پژوهشی است. روایت و داستان با همه ویژگی‌های خاصی که دارند؛ بحث توالی بین رخدادها، بحث زمانمندی، آغاز و میانه و پایان داشتن، روابط علی مورد نظر در داستان و ...

۱. نک: عباس بازرگان (۱۳۹۷)، روش‌های تحقیقی کیفی و آمیخته.

2. mixed method approach

زمینه‌های کاربرد پژوهش روایی

هنگامی از پژوهش روایی استفاده می‌کنید که افرادی را داشته باشید که به بیان داستان‌هایشان مشتاق‌اند تا بتوانید و بخواهید داستان‌های آنان را گزارش دهید. برای آموزگاران در جست‌وجوی تجربیات شخصی در شرایط مدرسه واقعی، پژوهش روایی بینش‌های عملی و خاص را ارائه می‌دهد. با اجرای مطالعات روایی، محققان تضمین همه‌جانبه‌ای را با شرکت‌کنندگان صورت می‌دهند. ممکن است این تضمین به کاهش درک حفظ‌شده از سوی پزشکان در زمینه‌ای کمک کند که پژوهش از عمل متفاوت است و کاربرد مستقیم اندکی دارد. به علاوه، برای شرکت‌کنندگان در مطالعه، ممکن است مشارکت در روایت آن‌ها در آنان این احساس را ایجاد کند که روایت‌های آنان اهمیت دارد و اینکه آن روایت‌ها شنیده شده‌اند. هنگامی که روایتی را بیان می‌کنند به آن‌ها کمک می‌کند موضوعاتی را درک کنند که به پردازش نیاز دارند. بیان روایت بخشی از زندگی طبیعی است و افراد همگی روایت‌هایی در مورد بیان تجربیات خود به دیگران دارند. در این شیوه، پژوهش روایی گونه روزانه و عادی داده‌ها را که افراد با آن آشنا هستند جلب می‌کند.

هنگامی از پژوهش روایی استفاده می‌کنید که داستان‌های بیان‌شده به شما گاه‌شماری حوادث را دنبال می‌کنند. پژوهش روایی گونه ادبی تحقیق کیفی با روابط قوی ادبیات است و شیوه‌ای کیفی را فراهم می‌آورد که در آن می‌توانید به گونه‌ای قانع‌کننده و ادبی بنویسید. این پژوهش به تصویر ریز تحلیل (روایات فردی) به جای تصویر گسترده‌تر اصول فرهنگی (مانند قوم‌نگاری) یا نظریه‌های انتزاعی (مانند پژوهش نظریه زمینه‌ای) توجه دارد (کرسول، ۲۰۱۲). روایت شیوه اصلی است که از طریق آن انسان‌ها تجربه‌های خود را درون رشته‌رخدادهایی سامان می‌دهند که از نظر زمانی پرمعنا و بااهمیت است. انسان‌ها می‌توانند جهان را در قالب روایت درک کنند و می‌توانند در قالب روایت درباره جهان بگویند (آسابرگر، ۱۳۸۰).

ویژگی‌های اساسی پژوهش روایی

- تجربیات فردی؛
- گاه‌شماری تجربیات؛
- جمع‌آوری روایات فردی؛
- بیان دوباره روایت؛
- کدگذاری مضامین؛

- موقعیت یا شرایط؛
- همکاری با شرکت‌کنندگان (کرسول، ۲۰۱۲).

ابزار پژوهش روایی

- یادداشت‌های میدانی از تجربه‌های مشترک؛
- دفترچه یادداشت‌های روزانه؛
- مصاحبه‌ها؛
- داستان‌گویی؛
- نامه‌نگاری؛
- نوشته‌های خودزیست‌نگارانه و زیست‌نگارانه؛
- منابع دیگر داده‌های روایی.

مراحل پژوهش روایی

- الف. انتخاب موضوع و جمع‌آوری روایت (از طریق مشاهده تأملی و ...)
۱. شناسایی پدیده یا شخصی که روایت آن موجب یافتن نکات جدید یا کشفی در حیطه حرفه‌ای محقق می‌شود؛ در حیطه مسئله آموزشی، پرورشی و ...؛
 ۲. انتخاب قاطعانه فرد یا افراد درگیر با موضوع مورد پژوهش (کسی یا کسانی که می‌توانید در مورد پدیده از آن‌ها یاد بگیرید)؛
 ۳. جمع‌آوری روایت از آن فرد یا افراد موردنظر؛
 ۴. بیان دوباره یا بازگویی و بازنویسی روایت؛
 ۵. تأیید صحت گزارش.

ب. تجزیه و تحلیل روایت و کدگذاری

- کدگذاری؛
- مضمون‌یابی.

ج. نتیجه‌گیری

- تحلیل نهایی داده‌های کیفی و ارائه نتایج؛
- تکنیک‌های تجزیه و تحلیل روایات.

۱. قواعد تحلیل ساختاری روایت‌ها

وان دایک استفاده از چهار قاعده کلان تقلیلی زیر را پیشنهاد می‌کند:

- (۱) قاعده حذف یا انتخاب: یعنی حذف همه گزاره‌هایی که در متن برای تفسیر گزاره‌های دیگر گفتمان مهم نیستند و بر حقایق دلالت ندارند.
- (۲) حذف شدید: که در صورت قوی‌تری از قاعده پیشین است. در این حالت جزئیاتی که به لحاظ مکانی مهم هستند اما در سطح کلان‌تر فاقد اهمیت‌اند حذف می‌شوند.
- (۳) تعمیم: گزاره‌های غیرمرتبط حذف نمی‌شوند، بلکه با ساختن گزاره‌ای که به لحاظ مفهومی کلی‌تر است، آن را از جزئیات معناشناختی جملات مربوط منتزع می‌کنیم.
- (۴) ساختن: در این حالت، با جانشین ساختن گزاره‌ها در یک توالی مشترک، آن‌ها را با یک‌دیگر در نظر می‌گیریم. در حقیقت گزاره‌هایی را می‌سازیم که بر حقیقت کل دلالت دارند.
- (۵) قاعده صفر: در این حالت گزاره‌ها تغییر نمی‌یابد و مستقیماً در سطح کلان پذیرفته می‌شوند (ذکایی، ۱۳۸۷، ص: ۶۵).

۲. تکنیک کدگذاری (در متن و پیوست‌ها اشاره شده است).

۳. تکنیک استخوان‌ماهی

روش، تکنیک یا نمودار استخوان‌ماهی^۱ به نام‌های متعددی شناخته شده است؛ از قبیل نمودار ایشیکاوا، نمودار علت و معلولی، استخوان‌ماهی، اسکلت‌ماهی و چند نام دیگر. این تکنیک را پرفسور ایشیکاوا^۲ از دانشگاه توکیو ابداع و طراحی کرده و به‌مرور جایگاه خاصی در بین مدیران و اهالی تفکر پیدا کرده است. این روش تا جایی پیش رفت که حتی نرم‌افزارهایی برای طراحی نقشه‌های ذهنی مبتنی بر این تکنیک طراحی و تولید شد^۲.

۱. Fish bone Diagram

۲. نرم‌افزارهایی از قبیل xmind - Mind Manager FreeMind - MindMeister - Mind Mapping

نمودار ایشیکاوا (استخوان‌ماهی) روشی مفید و ارزشمند در حل و شناسایی مسائل است. هرچند برخی این روش را مناسب حل مسئله نمی‌دانند و از این تکنیک فقط در گام‌هایی از فرایند حل مسئله استفاده می‌کنند. در اصل آن‌ها این تکنیک را تنها روشی تجزیه و تحلیلی برای بیان، شناسایی و شناخت ابعاد مسئله می‌دانند که توانایی‌های زیادی در نمایان ساختن اِلمان‌ها، اجزای مسئله و روابط بین آن‌ها دارد و می‌تواند تصویری کلی از مسئله را در اذهان ترسیم کند که با یک نگاه تمامی شاخه‌ها و ابعاد آن قابل درک و فهم باشد و نه روشی برای راه‌حل‌یابی و انتخاب راه‌حل‌ها و در نهایت حل مسئله. اما از طرف دیگر بسیاری هم کاربرد این روش را بسیار گسترده‌تر می‌دانند و معتقدند که در زمینه‌هایی چون ایده‌پردازی، حل مسئله، شناسایی کلیه علل احتمالی مسئله، مسئله‌یابی، بیان مسئله، ایجاد تصویر منسجم از مسئله با ایجاد فضای بصری، روشن کردن روابط اجزای مسئله، شناخت مسئله، گزینه‌یابی، انتخاب راه‌حل و ... کاربرد دارد.

اما علت نام‌گذاری این فرایند حل مسئله به «استخوان‌ماهی» به دلیل شکلی است که این نمودار بعد از جمع‌آوری اطلاعات به‌صورت بصری به خود می‌گیرد که شبیه به اسکلت ماهی است. ایشیکاوا در این فرایند مسئله خود را روی سر ماهی می‌نویسد و اجزا و اطلاعات مسئله به‌صورتی در نمودار و شاخه‌ها قرار می‌گیرد که در نهایت تمامی اطلاعات به همراه نمودار به‌صورت تصویری و به شکل اسکلت ماهی ترسیم می‌شود. از نتایج بسیج اندیشه‌ها یا طوفان مغزی هم برای کسب داده‌های کیفی و تحلیل آن‌ها می‌توان بهره برد. چگونه نظرات و پیشنهادات گروهی خاص را در مورد مشکلی خاص استخراج کنیم؟

بسیج اندیشه‌ها روشی کاملاً نظام‌مند و جمعی است که با استفاده از طوفان مغزی ابتدا مسئله‌یابی کرده و سپس برای مسئله موردنظر راه‌حل می‌یابد. این روش، با استخراج نظرات و اندیشه‌ها از لایه‌های پنهان ذهن، راه‌حل‌های مناسب و بعضاً جدید و مبتکرانه را برای مسائل پیدا می‌کند.

روش انجام این تکنیک بسیار ساده است که می‌تواند در یک یا بیش از یک نشست به شکل گروهی انجام شود و با بهره‌گیری از طوفان ذهنی تمامی شاخه‌ها و اجزای مسئله مورد بررسی و واکاوی قرار گیرد. ممکن است در ابتدا به‌نظر برسد که در یک جمع و گروه، که در مورد وجود یک مسئله و لزوم حل آن اشتراک نظر دارند، راه‌حل‌ها محدود و محدود باشند؛ اما در واقع هر شخصی که در گروه مورد پرسش قرار دارد می‌تواند دلایل و راه‌حل‌های

بسیاری را در مورد آن مسئله خاص ارائه دهد. برای استخراج نظرات و عقایدی که بتواند نشان‌گر حد بالای توانمندی یک گروه در بررسی یک مسئله، یافتن مشکل در آن مسئله و ارائه راه‌حل متناسب با مشکلات باشد باید از روشی نظام‌مند و هدف‌دار استفاده کرد.

اما روش «بسیج اندیشه‌ها» چیست و چگونه اجرا می‌شود؟

برای اجرای این روش یک گروه مرتبط با مسئله، که با ابعاد مختلف آن آشنایی داشته (بین ۶ تا ۹ نفر) و یک مجری معتمد که توانایی اداره کردن و برانگیختن گروه را داشته باشد، در یک فضای مناسب گرد هم جمع می‌شوند. منظور از فضای مناسب مکانی است که دارای آرامش نسبی، دور از سر و صدا و هیاهو باشد. یک میز بزرگ و چند ورق کاغذ A۴ و ماژیک‌های هم‌رنگ و هم‌نوک از مواد لازم برای برقراری جلسه است.

پیش از شروع جلسه هریک از کاغذهای A۴ به ۱۶ قسمت مساوی تقسیم می‌شود. تعداد قطعات موردنیاز هم با توانمندی مجری جلسه در تحریک گروه برای ابراز نظرات و میزان تسلط و درگیری افراد گروه با مسئله ارتباط مستقیم دارد. برای شروع می‌توان برای هر نفر ۴۰ قطعه کاغذ در نظر گرفت. این تعداد ممکن است با توجه به استقبال و آمادگی اعضای گروه افزایش یابد.

در آغاز جلسه مجری، با جلب اعتماد گروه، به توضیح هدف انجام کار می‌پردازد و میزان اهمیت نظرات تک‌تک افراد را یادآور می‌شود. در واقع جایگاه مجری به‌عنوان یک فرد کمک‌کننده است و هیچ‌یک از نظرات را نه مجری ارزیابی می‌کند، نه شخص دیگری، و قابل پی‌گیری هم نیست. برای شروع، چند قطعه کاغذ (بین ۷ تا ۱۰) و یک ماژیک در اختیار هریک از افراد گروه قرار می‌گیرد و توضیحات زیر در مورد نظراتی که افراد می‌نویسند داده می‌شود:

- در هر برگ فقط یک عبارت نوشته شود.
- عبارات واضح و روشن باشند و همان مفهوم موردنظر درک شود.
- از استفاده از «و» و «یا» در یک برگ پرهیز شود.
- برگ‌ها بدون نام باشند.
- خوش خط نوشته شوند.

اما به چه دلیل نظرات مکتوب می‌شوند؟ اولاً اینکه موانع و عوامل جلوگیری‌کننده از ابراز عقیده کمینه شود و افراد در رودربایستی قرار نگیرند. هم‌چنین افرادی که شلوغ و پرسروصدا هستند مانع ابراز عقیده دیگران نشوند و از سوی دیگر نگرانی بابت مورد تمسخر واقع شدن وجود نداشته باشد. (دانایی فرد و حسین کاظمی، ۱۳۹۶، ص: ۱۸۷)

پیوست دوم: کدگذاری و پژوهش کیفی^۱

کارورزی ۱

پژوهش کیفی در واقع هر نوع تحقیقی است که یافته‌های آن با شیوه‌هایی غیر از روش‌های آماری یا هرگونه کمی کردن به دست می‌آید. در مطالعاتی که خصلت کیفی دارند، داده‌های اصلی اولیه به یکی از دو زبان یعنی زبان فنی پژوهشگر یا زبان روزانه پاسخگویان تولید می‌شوند. این زبان‌ها برای توصیف رفتارها، روابط اجتماعی، فرآیندهای اجتماعی، نهادهای اجتماعی و به خصوص معناهایی که مردم به فعالیت‌های خود و دیگران و هم‌چنین به اشیاء و زمینه‌های اجتماعی می‌دهند به کار می‌روند (بلیکی، نورمن، ۱۳۸۴، ص: ۳۳۰)

پژوهش‌های کیفی با رویکرد تفسیری و روش‌شناسی پدیدارشناختی، بر درک معنای رویدادها توسط افراد استوارند. در این حالت نگاه به پدیده‌ها، نگاهی کل‌گرایانه و جامع‌نگر است و دنبال کردن این روش، راهی برای کسب آگاهی از طریق کشف معانی پدیده‌هاست. از نظر مایکوت و مورهایس چهار تفاوت بنیادین میان پژوهش‌های کمی و کیفی، عبارت‌اند از: ۱. کلمات (مفاهیم) در برابر اعداد، ۲. دیدگاه بینش‌مدار در برابر دیدگاه عینیت‌مدار، ۳. کشف در برابر اثبات، ۴. انسان‌محوری در برابر ابزارمحوری. (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰، ص: ۴۴-۱۵)

چنین رهیافتی، پس از استخراج داده‌ها، به جای گذاشتن آن به محک تحلیل آماری، به تجزیه و ترکیب غیرمقداری آن مبادرت می‌کند و در این مسیر زمینه‌ساز نوعی انعطاف‌پذیری در پژوهش می‌شود. هدف از تحلیل کیفی، درک معنا و ماهیت رابطه بین متغیرهاست. در ضمن با مقولاتی در پژوهش کیفی سروکار داریم که گاه قابلیت کمی شدن ندارند. روش‌های کیفی وسیله‌ای برای ارزیابی حقایق سنجش‌ناپذیر درباره افراد تحت مطالعه پژوهشگران و نیز عناصر نمایانگر خصوصیات شخصیتی آنان هستند. در نتیجه پژوهشگران می‌توانند با فنون کیفی، در فهم و درک دیگران شریک شوند و با کشف ساختار زندگی مردم دریابند که آن‌ها چگونه به زندگی خود و دیگران معنا می‌دهند. روش پژوهش روی انسان‌ها بر چگونگی بررسی شرکت‌کنندگان تأثیر می‌گذارد؛ به گونه‌ای که اگر انسان‌ها به صورت آماری مطالعه شوند، خطر عدم تطابق با واقعیت، برای نتایجی که از نظر ریاضی دقیق‌اند، وجود دارد.

در تحلیل محتوا سه عنصر اصلی عبارت‌اند از: ۱) مفاهیم؛ ۲) مقولات؛ ۳) گزاره‌ها

۱. این متن به‌طور مستقیم از یک منبع اینترنتی تحت عنوان: «آشنایی با گراندد تئوری» گرفته شده و ارجاعات آن عیناً ذکر شده است.

(۱) مفاهیم: مفاهیم واحدهای اصلی تحلیل هستند؛ چراکه توسعه نظریه محصول داده‌های جمع‌آوری شده نیست؛ بلکه دست یافتن به نظریه نتیجه مفهوم‌سازی از داده‌هاست. به عقیده کوربین و استراس، نمی‌توان با استفاده از رویدادها یا فعالیت‌های واقعی، یعنی براساس داده‌های خام، به نظریه‌سازی دست زد. رویدادها، وقایع و اتفاقات معرف‌های بالقوه پدیده‌ها در نظر گرفته شده یا تحلیل می‌کنند و در مرحله بعدی، محقق به آن‌ها برچسب مفهومی می‌زند. نظریه‌پرداز تنها با مقایسه وقایع و نام‌گذاری پدیده‌های همانند با اصطلاحات یکسان می‌تواند واحدهای اصلی را برای نظریه فراهم آورد (سعید ذکائی، ۱۳۸۱: ص ۶۹-۴۱).

(۲) مقولات: عنصر دوم مقولات هستند. به عقیده کوربین و استراس، مقولات، در مقایسه با مفاهیمی که بیانگر آن‌ها هستند، سطح بالاتری دارند و انتزاعی‌تر هستند. شناختن مقولات هم، به مانند مفاهیم سطح پایین‌تر، از راه همان فرآیند تحلیلی مقایسه برای نشان دادن همانندی‌ها و تفاوت‌ها انجام می‌گیرد. مقولات سنگ‌بنای نظریه‌سازی هستند و ابزارهایی را فراهم می‌آورند که به کمک آن‌ها می‌توان نظریه را ادغام کرد. مقولات در حقیقت نتیجه گروه‌بندی مفاهیم‌اند.

(۳) گزاره‌ها: سومین عنصر گزاره‌ها هستند. گزاره‌ها نشان‌دهنده روابط تعمیم‌یافته بین یک مقوله و مفاهیم آن و همچنین روابط بین مقولات ناپیوسته هستند. گلنزرو استراس گزاره‌ها را نوعی فرضیه دانسته‌اند. با وجود این استفاده از اصطلاح گزاره رواج بیش‌تری یافته است. گزاره‌ها دربرگیرنده روابط مفهومی هستند؛ اما فرضیه‌ها مستلزم روابط اندازه‌گیری هستند. باید به یاد داشت که ساختن و تدوین مفاهیم مقولات و گزاره‌ها در نظریه مبنایی گردشی است. به سخن دیگر، محقق در انجام تحقیق دائماً برای اصلاح، تغییر و دست یافتن به نظریه‌ای مناسب به مراحل پیشین باز می‌گردد تا به کمک آن، تبیینی جدید از روابط مشاهده‌شده به دست آید.

ویژگی‌های داده‌ها

- (۱) داده‌ها کیفی هستند، ولی می‌توان از داده‌های کمی نیز استفاده کرد.
- (۲) داده‌های مختلف را از طریق تکنیک‌های مختلف می‌توان جمع‌آوری کرد، ولی تأکید بر مصاحبه است.
- (۳) فیلم، عکس، اسناد تاریخی، مشاهدات، متن مصاحبه‌ها و... در نظریه مبنایی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

۴) نکته مهم این است که از داده‌های عددی برای توصیف استفاده می‌شود و اعداد در خدمت سنجش به معنای آماری یا بررسی روابط میان متغیرها نیستند. برداشتی کیفی از کمیات در اینجا مدنظر است.

فرآیند جمع‌آوری داده‌ها

جمع‌آوری داده‌ها با توصیف موقعیت آغاز می‌شود. این کار چنان انجام می‌گیرد که گویی اساساً سؤالی در کار نیست و فقط شناخت وضعیت پیش‌رو اهمیت دارد. باید داده‌های غنی درباره آدم‌ها، مکان‌ها، کنش‌ها و رخدادها جمع‌آوری کنیم، بدون آنکه درون آن‌ها به دنبال الگویی باشیم و درباره‌شان قضاوت کنیم (مرحله توصیف غنی). و باید توصیف‌های خود را با انبوه مصاحبه‌ها، فیلم‌ها و عکس‌ها، اسناد، آمار و ارقام مرتبط کامل کنیم.

در این روش به منظور گردآوری داده‌ها از تکنیک مصاحبه عمیق استفاده می‌شود. مصاحبه عمیق تکیه گاه اصلی نظریه مبنایی است و مصاحبه‌ای است که در آن به آزمودنی مورد مصاحبه برای هدایت جریان گفت‌وگو آزادی بیشتری داده می‌شود.

استراس و کوربین فرآیند کدگذاری را به ۳ مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تقسیم کرده‌اند. این سه مرحله لزوماً از یک‌دیگر مجزا نیستند و در فرآیند تحقیق به تکمیل یک‌دیگر یاری می‌رسانند. با وجود این در یک نگاه کلی می‌توان این‌گونه بیان کرد که فرآیند تحلیل از کدگذاری باز آغاز شده و درحالت ایده‌آل به کدگذاری انتخابی ختم خواهد شد. رسیدن به کدگذاری انتخابی و تدوین نظریه برای تمامی پژوهش‌هایی که به این شیوه انجام می‌شوند ضروری یا ممکن نیست و می‌توان کار را در مرحله ارائه مفاهیم و تجزیه و تحلیل آن‌ها به پایان رساند. (آنسلم استراس و جولیت کوربین، اصول روش تحقیق کیفی؛ نظریه مبنایی؛ رویه‌ها و شیوه‌ها: ص ۵۵)

مراحل کدگذاری

مرحله اول: پیدا کردن جملات مهم یا ایده‌های اصلی در روایت و کدگذاری اولیه.

مرحله دوم: مرور کدگذاری اولیه.

مرحله سوم: مقوله‌بندی کدهای مرتبط.

مرحله چهارم: ویرایش مقوله‌بندی‌ها.

مرحله پنجم: ویرایش مقوله‌ها و زیرشاخه‌ها.

مرحله ششم: انتخاب مفاهیم و مضامین براساس عناوین مقوله‌بندی. (عطاران، پژوهش روایی، ص ۶۹)

انواع کدگذاری

الف. کدگذاری باز

روند خرد کردن، مقایسه کردن، مفهوم‌پردازی کردن و مقوله‌پردازی کردن داده‌ها را کدگذاری باز می‌گویند. «مفاهیم» عبارت‌اند از واژه‌هایی برای نامیدن جداگانه وقایع، حوادث، رخدادها و پدیده‌ها. «مقوله» یعنی طبقه‌بندی مفاهیم. وقتی که مفاهیم با یکدیگر مقایسه شوند و به‌نظر برسند که به پدیده‌های مشابه مربوط‌اند این مقولات کشف می‌شوند. بدین ترتیب، مفاهیم در نظمی بالاتر دسته‌بندی می‌شوند. «مقوله» مفهومی است که از سایر مفاهیم انتزاعی‌تر است. در این نوع از کدگذاری، متون موردنظر (مثلاً متن مکتوب یا مصاحبه‌ها) به اجزای کوچک‌تری تقسیم می‌شوند. این اجزا در یک فرآیند دائمی مقایسه مفهوم‌پردازی شده و مقوله‌بندی می‌شوند. مفاهیم، با توجه به صحبت‌های مصاحبه‌شونده، گاه از یک جمله و گاه از یک پاراگراف استخراج شده‌اند. در این میان برچسب زدن به پدیده‌ها در قالب مفاهیم اولین قدم در تجزیه و تحلیل به‌شمار می‌رود. پیدا کردن مفاهیم و ایجاد یک نام برای آن‌ها کار آسانی نیست؛ زیرا طی فرآیند تحقیق به‌تدریج معلوم می‌شود که مفاهیم در عین نزدیک بودن به متن باید دارای سطحی از انتزاع باشند، تا جایی که بتوانند چندین پدیده مشابه در همان مصاحبه یا سایر مصاحبه‌ها را پوشش دهند. درغیراین‌صورت با کوهی از مفاهیم مواجه می‌شویم که ارتباط برقرار کردن میان آن‌ها نیازمند بازبینی چندباره متن است. اهمیت گویا بودن مفهوم و ارتباط دقیق آن با متن نیز باعث می‌شود تا پیش از رسیدن به مرحله مقوله‌بندی برخی از مفاهیم مورد بازبینی و تغییر قرار بگیرند.

طرح سؤالات بسیار

بهتر است اولین متن یا داده‌ای را که به‌دست آورده‌ایم کدگذاری کنیم. به این ترتیب به چند مفهوم و شاید یکی دو مقوله هم دست پیدا کنیم. تعداد مفاهیم و مقولات به حجم و غنای داده‌های ما بستگی دارد. برای این کار باید دائم از متن پیش‌رو پرسیم چه چیز؟ چگونه؟ چه زمانی؟ کجا؟ با چه هدفی؟ و ... رخ می‌دهد. مجموعه‌ای از این سؤالات راهنمای کدگذاری باز هستند. حال وقت آن است که درباره این مفاهیم و مقولات سؤالاتی پرسیم. این سؤالات راهنمای ادامه تحقیق، انتخاب نمونه‌های بعدی و تشخیص داده‌هایی است که به آن‌ها نیاز داریم.

خرد کردن و مفهوم پردازی

خرد کردن و مفهوم پردازی یعنی یک جمله، عبارت، مضمون یا تصویری را بگیریم و به چند عنصر محتوایی تقسیم کنیم؛ سپس برای هریک از عناصر محتوایی یک نام اختصاص دهیم. خرد کردن اساس مفهوم پردازی و مرحله کدگذاری باز است.

جمع کردن و مقوله پردازی

مفاهیم زیادی در جریان خرد کردن و مفهوم پردازی به دست می‌آیند. معمولاً یک فهرست طولانی پیش‌رو خواهیم داشت که دست‌وپاگیر می‌شود. بهتر است مفاهیم مشابه را ذیل هم جمع کنیم و مقوله بسازیم. کدگذاری باز به کشف خصوصیات و ابعاد یک مقوله نیز می‌انجامد. خصوصیات ماهیت یک مقوله را تعریف می‌کنند. ابعاد نیز یک ماهیت را در طول یک طیف طبقه‌بندی می‌کنند.

تنوع در روش‌های انجام کدگذاری باز

(۱) تجزیه و تحلیل سطر به سطر اولین مشاهده یا مصاحبه: این کار مستلزم بررسی دقیق عبارت به عبارت و حتی بعضی اوقات کلمه به کلمه است. این روش شاید ریزترین نوع تجزیه و تحلیل باشد، اما در عین حال روشی است که بیش‌ترین تولیدکننده ایده‌های نو است. البته اگر درباره چندین جلسه مصاحبه و مشاهده انجام شود، خسته‌کننده‌ترین روش نیز هست.

(۲) تجزیه و تحلیل جمله‌ها یا پاراگراف‌ها: در اینجا ما باید از خود پرسیم ایده مهمی که در این جمله یا پاراگراف نهفته چیست؟ نامی به آن اطلاق کنیم، سپس برگردیم و به تجزیه و تحلیل ریزتر آن مفهوم بپردازیم. این نوع کدگذاری را هر موقعی می‌توان انجام داد، اما این کار به‌ویژه وقتی که چندین مقوله را تعریف و مشخص کرده‌ایم و می‌خواهیم در طول آن کدگذاری کنیم سودمند است.

(۳) تجزیه و تحلیل تمام سند، مشاهده یا مصاحبه: در اینجا سؤال این است که این سند با سند پیشین که کدگذاری کرده‌ایم چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی دارد؟ وقتی که توانستیم به این سؤال جواب دهیم می‌توانیم برگردیم و داده‌ها را دقیق برای دریافت تفاوت‌ها و شباهت‌ها تجزیه و تحلیل کنیم.

ب. کدگذاری محوری

مجموعه‌ای از مفاهیم، مقولات، خصیصه‌ها و زیرمقولات خروجی مرحله کدگذاری باز است. ارتباط میان هر مقوله با زیرمقوله‌هایش (نه ارتباط میان مقوله‌ها) در مرحله کدگذاری محوری صورت می‌گیرد. (ذکائی، ۱۳۸۱، ص: ۶۲)

ماهیت کدگذاری محوری

ماهیت کدگذاری محوری، مشخص کردن یک مقوله و تعیین شرایطی است که به بروز آن مقوله می‌انجامد. به علاوه معرفی زمینه‌ای که مقوله در آن واقع شده؛ راهبردهای کنترل و نظارت بر آن مقوله و همچنین تبیین پیامدهای آن راهبردها نیز ضروری است. به عبارتی، شرایط کلی معطوف به یک مقوله شناسایی می‌شود. این‌ها را زیرمقوله می‌نامیم. زیرمقوله‌ها نیز خصایصی دارند و ابعاد آن‌ها را می‌توان شناسایی کرد. کدگذاری محوری سلسله‌روابطی است که میان زیرمقوله‌ها و مقوله اصلی براساس الگواره‌ای مسلط و قابل قبول برقرار می‌شود. در چهارچوب اساسی کدگذاری محوری موارد زیرشایان توجه است:

- شرایط علی: مجموعه‌شرایطی است که سبب پیدایش پدیده می‌شود.
- پدیده: ایده، حادثه یا رخدادی است که مفاهیم و مقوله‌ها برمحور آن ایجاد می‌شوند.
- زمینه: نشان‌دهنده شرایط ویژه‌ای است که پدیده در آن قرار دارد. زمینه شامل خصایص مقوله (پدیده) نیز می‌شود.
- شرایط میانجی: زمینه ساختار گسترده‌ای است که پدیده (مقوله) در آن رخ می‌دهد و بر چگونگی واکنش نشان دادن به آن یا پیامدهای آن مؤثر است.
- راهبردهای کنش: در یک زمینه و با شرایط میانجی مشخص، مجموعه مشخصی از راهبردها یا اقدامات امکان‌پذیر می‌شود.
- پیامدها: هر کنش و اقدامی پیامدهایی دارد.

تفاوت کدگذاری باز و محوری

واقعیت این است که کدگذاری باز و محوری رویه‌های تقریباً یکسانی هستند که در سطح، دقت و شدت بیشتری انجام می‌گیرند. بارزترین تمایز کدگذاری محوری و کدگذاری باز در اعمال الگوی پارادایم بر کدگذاری محوری است.

ج. کدگذاری انتخابی

فرآیند کدگذاری باز و محوری به پیدایش مجموعه‌ای از مقولات، که الگوی ارتباط خاص میان هر مقوله و زیرمقوله‌هایش مشخص شده، می‌انجامد. حال نوبت آن است که مقولات را به هم مرتبط سازیم و نظام نظری خاصی را ارائه کنیم. پیوند دادن مقولات به یکدیگر را کدگذاری انتخابی گویند.

پیدا کردن خط اصلی داستان

هر روایت کیفی از دنیای تحت مطالعه به یک داستان شباهت دارد که می‌توان برای آن خطی اصلی پیدا کرد. به عبارتی، برخی عناصر در این داستان بیشتر از بقیه اهمیت دارند و بقیه رخدادها بر حول آن‌ها هویت می‌یابند یا به وجود می‌آیند. محقق نه تنها خط اصلی یا محور داستان را می‌یابد، بلکه دقیقاً مشابه مرحله کدگذاری باز به این مقوله محوری یک نام هم اختصاص می‌دهد.

ارتباط دادن مقولات به یکدیگر

وقتی خط اصلی داستان و مقوله محوری را درک کردیم، نوبت آن است که بقیه مقولات را به مقوله محوری ربط بدهیم. این کار نیز باید در چهارچوب الگوی پارادایم صورت بگیرد. الگوی پارادایم به محقق کمک می‌کند تا بداند مقولات چگونه باید پس و پیش قرار بگیرند. وقتی توانستیم مقولات را در ارتباط با یکدیگر قرار دهیم و نظام ارتباطات میان آن‌ها را بیان کنیم. به این ترتیب نظریه ساخته و ارائه می‌شود.

معتبر ساختن نظریه

بعد از ساخت نظریه، باید دید که آیا نظریه ساخته شده با داده‌ها تطبیق می‌کند؟ معمولاً تطبیق با همه موارد مدنظر نیست و محقق دنبال تطبیق کلی داده‌ها با مدل ارائه شده می‌شود. محققان معمولاً بعد از این مرحله بازهم به عقب بازمی‌گردند و می‌کوشند تا نظریه خود را با آنچه ممکن است جافاده باشد تکمیل کنند.

پیوست سوم: شش کلاه (از تکنیک‌های بازنگری مربوط به گام سوم مشاهده)

تأملی (کارورزی ۱)

نظام‌های آموزشی در راستای تحقق فرایند یادگیری فعال و پویا خلاقیت و نوآوری را بیش از پیش مورد توجه قرار داده‌اند. امروزه «خلاقیت» و «نوآوری» در حکم رمز بقا و کلید موفقیت افراد و سازمان‌ها شناخته شده است. تکنیک شش کلاه فکری که از تکنیک‌های خلاقیت گروهی است یکی از تکنیک‌های مفید، معروف و معتبری است که کاربرد و آثار بسیار متنوعی در اجتماع، سازمان، خانواده و فرد دارد. در بسیاری از سازمان‌ها و خانواده‌ها، این تکنیک و قواعد بازی آن به صورت زبان مشترک درآمده که بسیار اثربخش است. به طور کلی این تکنیک شش جنبه یا سبک فکری را تعریف کرده و برای هر کدام کلاه‌رنگی خاصی را به عنوان سمبل تعیین می‌کند تا به وسیله آن بتوان به طور روشن و سریع از سبک فکری (گرایش، حالت، احساس، فکر، موضوع و نگرش) خود آگاه شد و آن را تغییر داد یا آن را به دیگران اعلام کرد. هم‌چنین می‌توان بدین وسیله از سبک فکری دیگران آگاه شد و از آن‌ها خواست که آن را عوض کنند. البته با کمی دقت در اصطلاح «کلاه خودت را قاضی کن» متوجه می‌شویم که به نوعی چنین روشی در فرهنگ ایرانی وجود داشته است.

مفهوم شش کلاه

- کلاه سفید: چون رنگ سفید خنثی و منفعل است، کلاه سفید با موضوعات و شکل‌های انفعالی سروکار دارد؛ لذا، بدون هیچ‌گونه قضاوتی، فقط واقعیت‌ها مورد جست‌وجو قرار می‌گیرد.
- کلاه سرخ: چون رنگ سرخ نشانه خشم، شور و هیجان است، کلاه سرخ بیانگر بینشی هیجانی است؛ لذا فقط به جنبه‌های احساسی و غیراستدلالی توجه می‌شود.
- کلاه سیاه: چون رنگ سیاه نشانه افسردگی و منفی است، کلاه سیاه بیانگر جنبه‌های منفی و بدبینانه است.
- کلاه زرد: چون رنگ زرد آفتابی و مثبت است، کلاه زرد بیانگر جنبه‌های مثبت و خوش‌بینانه است.
- کلاه سبز: چون رنگ سبز نشانه گیاهان، طراوت و تازگی است، کلاه سبز بیانگر خلاقیت و فکرهای تازه است.

– کلاه آبی: چون رنگ آبی نشانه سردی و رنگ آسمان بالای سرماست، کلاه آبی بیانگر تنظیم و ساماندهی فرآیند برنامه‌ریزی برای تفکر و استفاده از کلاه‌های دیگر است. به عبارت دیگر، کلاه آبی کلاه نظارت است.

برای یادآوری بهتر و سریع‌تر می‌توان شش کلاه فوق را به صورت سه جفت مخالف هم در نظر گرفت: سفید – سرخ، سیاه – زرد، سبز – آبی.

اصولاً تکنیک شش کلاه فکری بر پایه این تئوری ایجاد شده که «اگر نقش متفکر را بازی کنید، متفکر می‌شوید.» لذا بدین ترتیب طراحی شده است که فرد، در اثر تعویض کلاه‌های فکری، نقشش را در گروه تغییر می‌دهد و نهایتاً تنوع کثرت این تغییرها باعث رشد خلاقیت فرد می‌شود. به عبارت دیگر، هنگامی که فردی دارد نقشی را بازی می‌کند، فکرش از «من» خود یا قالب‌های ذهنی خود جدا شده و به سمت نقش هدایت می‌شود. این تکنیک به ما چیزهایی می‌آموزد که اگر می‌خواستیم خودمان به آن بیندیشیم بایستی «من» خود را به خطر می‌انداختیم. شش کلاه فکری به ما این امکان را می‌دهد که به فکر خود مسلط شویم و تنها چیزهایی را که می‌خواهیم فراخوانیم. از طرف دیگر، بدین وسیله می‌توان افراد را در جلسات، نشست‌ها و ... از مسیر عادی‌شان بیرون کشید تا درباره موضوع مورد نظر به نوع دیگری بیندیشند. در این تکنیک لازم است که گاه کلاه‌های افراد را مورد شناسایی و از آن‌ها تفکر به سبک خاصی را درخواست کنیم؛ چون تنها دانستن نوع کلاه فرد از طریق دقت در صحبت‌هایش کافی نیست، بلکه آنچه اهمیت دارد، «تلاشی منظم و آگاهانه برای پیگیری و استمرار یک سبک فکری است.» این تکنیک براساس دو هدف اصلی طراحی شده است:

۱) ساده کردن تفکر

از طریق محصور کردن اندیشه، برای اینکه انسان بتواند در هر زمان فقط به یک چیز فکر کند یا در یک حالت قرار گیرد، اندیشنده به جای توجه همزمان به عواطف، منطق، اطلاعات، امید و خلاقیت می‌تواند جداگانه به هریک از آن‌ها بپردازد و بدین ترتیب تفکری ساده‌تر، دقیق‌تر، شفاف‌تر، سریع‌تر، و اثربخش‌تر خواهد داشت.

۲) فراهم کردن زمینه برای به جریان انداختن تفکر (تغییر الگوهای ذهنی)

همان‌طور که گفته شد، اگر کسی در یک جلسه مرتب منفی‌بافی کند، می‌توان از او خواست کلاه سیاه خود را کنار بگذارد و به جایش از کلاه سبز یا زرد یا رنگ دیگری استفاده کند.

بدین ترتیب بدون اینکه غرور و شخصیت او را جریحه‌دار کرده باشیم، زمینه‌ای برای تغییر جهت و زاویه دید او فراهم می‌کنیم. در واقع کلاه‌ها در حکم نوعی تابلو راهنما برای تغییر مسیر و روش فکری هستند تا فرد بتواند بدین وسیله عواطف را از منطق و خلاقیت را از اطلاعات و مانند آن جدا کند.

کلاه سفید

این کلاه برای ارائه یا درخواست واقعیت‌ها و ارقام به شیوه‌ای کاملاً خنثی (بی‌طرف)، عینی و بدون قضاوت یا نتیجه‌گیری به کار می‌رود. بنابراین، اگر خواهان واقعیت‌ها و ارقام محض هستید، از طرف مقابل بخواهید با کلاه سفید جوابتان را بدهد یا بر عکس، زمانی که می‌خواهید طرف مقابلتان متوجه شود که شما فقط قصد دارید واقعیت‌ها را بدون نظر شخصی و قضاوت ارائه کنید به او بگویید من الآن با کلاه سفید صحبت می‌کنم؛ مثلاً اگر از کسی که کلاه سفید بر سر گذاشته بخواهید که نظرش را در مورد بیکاری بیان کند، بایستی جوابی نظیر این بشنوید: «آمار فارغ‌التحصیلان بیکار بعد از گذشت شش ماه از زمان فارغ‌التحصیلی ۱۲۰/۰۰۰ نفر است.» بنابراین هرکس که با محصور کردن پرسش‌ها درصدد به‌دست آوردن اطلاعات محض است یقیناً کلاه سفید بر سر دارد. برای اطمینان از اینکه واقعاً دارید با کلاه سفید فکر می‌کنید یا نه، سعی کنید متوجه شوید که آیا در حال جست‌وجوی واقعیت‌ها هستید یا می‌خواهید قالبی برای عقیده‌تان بسازید. بدین وسیله به‌خوبی می‌توان تصور کرد که چرا اکثر سیاستمداران در مورد استفاده از کلاه سفید دچار مشکل می‌شوند.

کلاه سرخ

کلاه سرخ ابزار مناسبی است برای بیرون ریختن احساسات، هیجانات، استقراها، حدس‌ها، درک‌های شهودی و اموری که احتیاج به استدلال نداشته باشد. باید توجه داشت که اگر در فرآیند تفکر و صحبت‌ها به این گونه امور توجهی نشود، آن‌ها در پس پرده پنهان شده و به‌صورت مخفی بر تمام تفکر فرد و مذاکرات اثر می‌گذارند. فکر کردن با کلاه قرمز تقریباً نقطه مقابل فکر کردن با کلاه سفید است، که کاملاً مبرا از رنگ‌های عاطفی، هیجانی و ... است؛ مثلاً وقتی از کسی جملات زیر را می‌شنوید مطمئن باشید که با کلاه قرمز فکر می‌کند. چرایی‌اش را نپرس.

برای فکر کردن با کلاه قرمز، احتیاجی به اثبات کردن، دلیل آوردن و استدلال نیست. براساس دیدگاه سنتی، عواطف فکر را آلوده می‌کند و متفکر خوب کسی است که سرد و

بی‌اعتنا باشد تا تحت تأثیر عواطف و احساسات قرار نگیرد. بسیار گفته می‌شود که زنان بیش از آن عاطفی هستند که بتوانند متفکران خوبی باشند؛ اما با این حال تصمیم خوب در نهایت باید عاطفی باشد. بر روی عبارت در نهایت به این دلیل تأکید می‌شود که در فرآیند تصمیم‌گیری پس از بررسی‌های خنثی، منطقی، بدون عاطفه یا قانونمند برای اخذ تصمیم قاطع، اثربخش، مفید، شجاعانه و سریع لازم است. در نهایت فرد تصمیم‌گیرنده با موضوع ارتباط عاطفی برقرار کند. در انسان پیش‌زمینه‌های عاطفی نیرومندی از قبیل ترس، خشم، نفرت، سوءظن، حسد یا عشق وجود دارد که هر نوع ادراکی را محدود و تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ از این رو یکی از اهداف استفاده از کلاه قرمز آشکارسازی این گونه پیش‌زمینه‌هاست، تا عوارض اثرات بعدی آن مشخص و جلوگیری شود. کلاه سرخ انگیزه کشف احساسات پنهان و دخیل در فکر را تحریک می‌کند و به فرد این امکان را می‌دهد که چنین احساساتی را به محض پدیدار شدن بر ملا سازد.

مثال‌های زیر به‌خوبی نشان می‌دهد که چه‌طور می‌توان در جلسات و نشست‌ها، ضمن استفاده از کلاه قرمز، خللی به موضوع یا فشاری به افراد وارد نکرد و همزمان میزان ستیزه‌جویی افراد را کاهش داد.

کلاه سیاه

تفکر کلاه سیاه تفکری منفی اما غیرعاطفی است. منفی‌گرایی عاطفی مثل مثبت‌اندیشی عاطفی نقش کلاه سرخ است. منظور از تفکر منفی ولی غیرعاطفی تفکری منفی توأم با دلیل و استدلال است، نه منفی‌گرایی احساسی صرف که مربوط به نقش کلاه سرخ است. کلاه سیاه نشان می‌دهد که چرا چیزی قابل اجرا نیست. او به مخاطره‌ها و خطرهای اشاره می‌کند و آن‌ها را مشخص می‌کند. تفکر کلاه سیاه استدلال نیست؛ بلکه تلاشی عینی برای جا دادن عنصرهای منفی در موضوع است. یکی از ارزش‌های این تکنیک جدا کردن تفکر منفی عاطفی از تفکر منفی منطقی است. از آنجایی که گرایش ذهن به امور منفی فشار زیادی به فکر وارد می‌کند، یک اندیشمند باید فرصت‌هایی برای منفی‌بافی‌های خود داشته باشد تا آن فشارها را خنثی کند. به همین منظور کلاه سیاه پیش‌بینی شده است. در واقع کلاه سیاه فرد را به‌طور غیرمستقیم وادار می‌کند تا به دو جنبه مثبت و منفی موضوع توجه کند و ناخودآگاه عنان منفی‌گرایی را رها کند. ممکن است این سؤال مطرح شود که اول کدام کلاه را باید به سر گذاشت. کلاه سیاه یا کلاه زرد را؟ در واقع سؤال این است که ابتدا باید تهدیدات را رفع

کنیم یا فرصت‌ها را کشف کنیم؟ می‌توان استدلال کرد که در ابتدا همیشه باید کلاه سیاه را بگذاریم، تا بدون صرف وقت زیاد، فوراً فکرهای بی‌فایده را کنار بگذاریم؛ زیرا دیدن نقص‌های یک پیشنهاد خیلی آسان‌تر از ملاحظهٔ مزیت‌های آن است؛ از این‌رو اگر در مورد یک پیشنهاد اول از کلاه سیاه استفاده کنیم، بعید است پیشرفتی داشته باشیم؛ چون یک‌باره ذهن متوجه جهت منفی موضوع شده و دیگر دشوار است جنبهٔ مثبت (فرصت‌ها) را ببیند؛ از این‌رو در پاسخ به سؤال مطرح‌شده بایستی گفت: «توصیه می‌شود ابتدا از کلاه زرد استفاده شود، به‌خصوص وقتی عقیده‌های نو و دگرگونی‌ها را بررسی می‌کنیم.»

کلاه زرد

کلاه زرد بیانگر جنبه‌های مثبت و خوشبینانه است. دیدگاه کلاه زرد درست نقطهٔ مقابل کلاه سیاه است و برعکس آن با ارزیابی‌های مثبت سروکار دارد. تفکر مثبت معجونی است از کنجکاوی، لذت و میل به عملی کردن چیزها. نباید فراموش کرد که تفکر مثبت یا منفی، هم در اموری که برای آینده در نظر گرفته‌ایم، هم در اموری که پیش از این اتفاق افتاده است تأثیر می‌گذارد. اغلب افراد زمانی دربارهٔ فکری مثبت می‌اندیشند که در آن بلافاصله چیزی را به نفع خود تشخیص می‌دهند؛ لذا نفع شخصی شالودهٔ اصلی و محرک مثبت‌اندیشی افراد منفی‌گراست؛ درحالی‌که تفکر مثبت با کلاه زرد منتظر رسیدن چنین انگیزه‌هایی نمی‌نشیند. به عبارت دیگر، تفکر مثبت نتیجهٔ مشاهدهٔ مزیت یک فکر یا پیش‌بینی موفقیت آن نیست؛ بلکه اصولاً چون توجه چندان به مسائل منفی ندارد، همیشه وضع موجود و آینده را مثبت می‌بیند؛ بنابراین، منتظر رسیدن احساس خوشایندی از آینده نمی‌شود تا بعد از آن شروع به مثبت‌اندیشی کند. حتی بسیاری از مثبت‌اندیشان گزاره‌های منفی و تهدیدات را سریع به فرصت تبدیل می‌کنند. به طور خلاصه، کلاه زرد در حکم تلاشی سنجیده و آگاهانه برای مثبت فکر کردن است.

سؤالاتی که در مورد مثبت‌اندیشی مطرح می‌شود از این قبیل‌اند:

– خوش‌بینی در چه نقطه‌ای به حماقت، ایده‌های واهی و احمقانه تبدیل می‌شود؟

– آیا تفکر با کلاه زرد نباید حد و اندازه‌ای داشته باشد؟

– آیا هنگام تفکر با کلاه زرد نباید احتمالات را در نظر گرفت؟

بنابراین حد و مرز و شدت و حدت خوش‌بینی یا مثبت‌اندیشی بستگی به کنش، انگیزه و امیدی دارد که از تعامل و داد و ستدهای پیچیده و درونی بین اهداف، اراده، استعدادها،

شرایط محیطی، تجربه فرد و ... حاصل می‌شود؛ لذا فقط خود فرد می‌تواند میزان خوش بینی یا تفکر مثبت خود را ارزیابی یا تعدیل کند.

کلاه سبز

کلاه سبز بیانگر خلاقیت، نوآوری و ایده‌های نو است. کلاه سبز این امکان را به ما می‌دهد که وارد نقش خلاق شویم. درست همان‌طور که کلاه سفید ما را در نقش واقعیت‌یابی و کلاه زرد در نقش مثبت‌اندیشی، کلاه سیاه در نقش منفی و کلاه سرخ در نقش احساسی وارد می‌ساخت. در واقع به کلاه سبز بیش از هر کلاه دیگری نیاز داریم. با این کلاه می‌توان بسیاری اوقات، برای تحریک ذهن خلاق دیگران، عمداً فکرهای غیرمنطقی بیان کنیم. این‌گونه افکار، حتی اگر برانگیزاننده هم نباشند، برای پیشگیری از انجماد فکرهای منفی ناشی از کلاه سیاه لازم و مفیدند. همه این فکرها تنها زیر کلاه سبز می‌تواند مطرح و حفظ شود. کلاه سبز را آگاهانه بر سر می‌گذارید و این بدان معناست که وقتتان را به تفکر خلاق عمدی اختصاص داده‌اید.

کلاه آبی

بیانگر تنظیم و ساماندهی فرآیند برنامه‌ریزی برای تفکر و استفاده از کلاه‌های دیگر است. در واقع زمانی که با کلاه آبی فکر می‌کنیم به اصول موضوع فکر نمی‌کنیم، بلکه به سبک تفکری فکری می‌کنیم که برای مطالعه و پژوهش موضوع لازم است. برای روشن شدن موضوع می‌توان گفت کاری که یک رهبر ارکستر در مورد ارکستر می‌کند مثل کاری است که کلاه آبی با اندیشنده می‌کند. وقتی کلاه آبی بر سرمان می‌گذاریم به خودمان یا دیگران می‌گوییم که چه کسی چه کلاهی به سر بگذارد. کلاه آبی کلاه برنامه‌ریزی برای تفکر آدمی است. برنامه کلاه آبی می‌تواند به وسیله کسی که از پیش برای اداره جلسه تعیین شده است، اجرا شود یا هم‌چنین همه شرکت‌کنندگان می‌توانند در نقش کلاه آبی ظاهر شوند. در واقع کلاه آبی به تفکری که در جریان است توجه دارد. او وقت‌نگه‌داری است که مرحله‌های مختلف فکری و اولویت آن‌ها را تعیین می‌کند، ولی در عین حال منتقدی است که آنچه را روی می‌دهد تماشا می‌کند. اندیشنده کلاه آبی رانندگی نمی‌کند، بلکه به رانندگان نگاه می‌کند و به مسیری توجه دارد که باید پیچیده شود. او کسی است که گزینه‌های ایجادشده را یادداشت و بحث‌های آشفته را شکل می‌دهد (ایزدی‌فر، ۱۳۹۵، ص: ۱۲۱).

پیوست چهارم: اسکمپر (از تکنیک‌های بازنگری مربوط به گام سوم مشاهده

تأملی) کارورزی ۱

تکنیک اسکمپر^۱

این تکنیک، که سؤالات ایده‌برانگیز نیز نامیده می‌شود، مجموعه‌ای از سؤالات است که به فرد کمک می‌کند تا موضوع و مسئله موردنظر خود را از زوایای مختلف بررسی کند و به ایده‌های جدیدی دست یابد که در شرایط معمول تصور این ایده‌ها دور از ذهن به نظر می‌آیند. در واقع واژه SCAMPER از کنار هم قرار گرفتن حرف اول هفت واژه یا عبارت تشکیل شده است که طرح سؤالات فوق براساس این واژه‌ها صورت می‌گیرد. هفت واژه تشکیل دهنده این اصطلاح عبارت‌اند از:

جانشین کردن^۲؛ ترکیب کردن^۳؛ اقتباس، تطبیق یا سازگاری^۴؛ تغییر دادن، اصلاح کردن یا بزرگ کردن^۵؛ کاربردهای دیگر^۶؛ حذف یا کاهش^۷ و بازآرایی یا معکوس کردن^۸. برای روشن‌تر شدن موضوع به مثال‌های زیر توجه کنید:

۱) جانشین کردن

– چه چیزی را می‌توان به جای چیز دیگر به کار برد؟

هیزم، زغال، گازوئیل، نفت، بنزین، گاز

۲) ترکیب کردن

– چه چیزی را با چه چیزی می‌توان ترکیب کرد؟

دستمال کاغذی + عطر = دستمال کاغذی معطر

تلفن + دوربین + ضبط و پخش صوت = موبایل

1. SCAMPER Technique
2. Substitute
3. Combine
4. Adapt / Adopt
5. Modify / Magnify
6. Put to other uses
7. Eliminate
8. Rearrangement / Reverse

ترکیب دو عدسیِ دوربینی و نزدیک‌بینی در عینک‌ها

۳) اقتباس، تطبیق یا سازگاری

– آیا می‌توان چیزی را متناسب‌تر کرد؟

تولید کنسرو بدون نیاز به درباز کن (با تعبیهٔ قلابِ درباز روی درب کنسرو)

– آیا می‌توان چیز جدیدی را از چیزی دیگری اقتباس کرد؟

ساخت هلیکوپتر با اقتباس از بال سنجاقک

ساخت هواپیما با استفاده از ساختمان بال و بدن پرندگان

۴) تغییر دادن، اصلاح کردن یا بزرگ کردن

– آیا می‌توان تغییری در چیزی ایجاد کرد؟ آیا می‌توان چیزی را بزرگ‌تر کرد؟

تولید نوشابه‌های خانواده

تولید لاستیک‌های پهن

۵) کاربردهای دیگر

– چه استفادهٔ دیگری از یک وسیله می‌توانیم بکنیم؟

استفادهٔ مجدد از ضایعات کارخانه‌های تولیدی

استفاده از بطری‌های نوشابهٔ خانواده برای ساخت خانه

۶) حذف یا کاهش

– چه چیزی را می‌توان از یک وسیله حذف کرد؟

حذف سیم از هندزفری موبایل

کوتاه کردن فرآیندهای اداری و بروکراسی

۷) بازآرایی یا معکوس کردن

– اگر چیزی را معکوس کنیم یا ترتیب آن را تغییر دهیم، چه می‌شود؟

تغییر ساعات کارِ ادارات برای کاهش ترافیک

تغییر آرایش محیط کار برای افزایش کارایی

در واقع اسکمپر یک تکنیک بسیار مؤثر برای افزایش خلاقیت و پرورش ایده‌های خامی است که در سر داریم و برای حل هر مسئله‌ای که با آن روبه‌رو می‌شویم کاربرد دارد. می‌توان گفت اسکمپر یک فهرست از سؤال‌هایی است که سبب پرورش ایده‌های جدید می‌شود. این روش بسیار آسان اما به‌طور شگفت‌آوری قدرتمند است.

بهره‌گیری از تکنیک اسکمپر

در ابتدا مسئله‌ای را که مایل به حل آن هستید در نظر بگیرید. این مسئله هر چیزی می‌تواند باشد؛ مثلاً مشکلی در زندگی شخصی یا محل کار شما یا یک محصول یا سرویسی که قصد گسترش و بهبود دادن آن را دارید. بعد به وسیله فهرست این تکنیک درباره آن سؤال‌هایی از خود پرسید. این سؤال‌ها سبب می‌شود در مورد مسئله مورد نظر به‌طور متفاوتی فکر کنید و به راه‌حل‌های جالبی برسید.

در اسکمپر بیش از شصت سؤال و دویست کلمه کلیدی وجود دارد که می‌توانید آن‌ها را نیز در سؤال‌ها به کار ببرید.

در ادامه متن، بخش‌های هفت‌گانه و سؤالات و کلمات کلیدی مربوط به هر بخش را با هم بررسی می‌کنیم.

۱) جایگزین کردن

جایگزینی در اسکمپر یعنی آیا بخشی از مسئله یا محصول را می‌توان با چیز دیگری جایگزین کرد؟ پیدا کردن جایگزین‌های جدید می‌تواند ما را به ایده‌های خلاقانه برساند. سعی کنیم که مکان‌ها، انسان‌ها، ایده‌ها و حتی احساسات را با جایگزین‌های مناسب تغییر دهیم.

سؤال‌ها

- آیا می‌توانم بخشی را تغییر دهم یا جایگزین کنم؟
- آیا می‌توانم شخص مربوط به این موضوع را تغییر دهم؟
- آیا قوانین می‌تواند تغییر کند؟
- آیا می‌توانم از اجزا یا موارد دیگر استفاده کنم؟
- آیا می‌توانم از پروسه‌ها و فرآیندهای دیگری استفاده کنم؟
- آیا می‌توانم شکل آن را تغییر دهم؟

- آیا می‌توانم رنگش، میزان زبری‌اش، صدایش یا بویش را تغییر دهم؟
- چه می‌شود اگر اسمش را تغییر دهم؟
- آیا می‌توانم یک بخشش را با بخش دیگرش جایگزین کنم؟
- آیا می‌توانم در جای متفاوتی از این ایده استفاده کنم؟
- آیا می‌توانم گرایش یا احساساتم را نسبت به آن تغییر دهم؟

کلمات کلیدی

تبادل کردن، رنگی کردن، معاوضه کردن، جایگزین شدن، جانشین شدن، کننده بودن، جا عوض کردن، تغییر نام دادن، تغییر بسته‌بندی، تغییر جا دادن، تغییر مکان دادن، رزرو کردن، شکل دادن، جانشین کسی شدن، عوض کردن.

۲) ترکیب کردن

آیا این امکان فراهم است تا با ترکیب یا چند بخش از مسئله محصولی متفاوت بسازیم؟ بخش بزرگی از تفکر خلاق ترکیب ایده‌ها و سرویس‌های مختلف برای خلق محصول جدید است.

سؤال‌ها

- چه ایده‌ها یا بخش‌هایی را می‌توان ترکیب کرد؟
- آیا می‌توان بخش‌هایی از اهداف را ترکیب کرد؟
- آیا آن را می‌توانم با چیزهای دیگر ترکیب یا ادغام کنم؟
- چه چیزهایی را باید ترکیب کنم که تعداد کاربردها را به حداکثر برسانم؟
- چه مواد و مصالحی را می‌توانم ترکیب کنم؟
- آیا می‌توانم از توانایی‌های مختلف برای بهبود آن استفاده کنم؟

کلمات کلیدی

آمیختن، یکی شدن، مخلوط کردن، به هم رساندن، ائتلاف کردن، با هم جمع شدن، با هم مخلوط کردن، قرین شدن، ترکیب کردن، درهم آمیختن، متصل کردن، پیوند دادن، ادغام کردن، ممزوج کردن، مختلط کردن، ارتباط دادن، متحد کردن.

۳) اقتباس کردن

گاهی لازم است برای حل مسائل خود از ایده‌های موجود بهره ببریم. احتمالاً راه حل ما پیش از این وجود داشته است. توجه داشته باشیم که همه ایده‌ها و اختراعات تا حدی اقتباس شده‌اند.

سؤال‌ها

- چه چیزهای دیگری مانند این وجود دارد؟
- آیا در شرایط مختلف دیگری چیزی شبیه این وجود دارد؟
- آیا تجارب گذشته ممکن است به من درس‌هایی درباره ایده مشابه بدهد؟
- دیگر ایده‌ها چه پیشنهادی به من می‌دهد؟
- چه چیزی را می‌توانم کپی کنم یا قرض بگیرم؟
- از چه کسی می‌توانم تقلید کنم؟
- چه ایده‌هایی را می‌توانم دخیل کنم؟
- از چه پروسه‌هایی می‌توان اقتباس کرد؟
- چه مفاهیم دیگری را می‌توانم در ایده خود به کار ببرم؟
- چه ایده‌های دیگری در خارج از زمینه من هست که می‌توانم از آن‌ها کمک بگیرم؟

کلمات کلیدی

خوگرفتن، اقتباس کردن از شخصی، سازگار کردن، تنظیم کردن، بهبود دادن، عادت کردن، خم شدن، تغییر دادن، تطبیق دادن، ضمنی کردن، کپی کردن، تقلید کردن، آشنا ساختن، در زمینه‌ای آشنایی پیدا کردن، مناسب بودن، آشنایی پیدا کردن، دخیل شدن یا دخیل کردن، عادت پیدا کردن، مناسب ساختن، منطبق کردن، اصلاح کردن، دوباره تنظیم کردن، دوباره درست کردن، بازبینی کردن، دوباره کاری کردن، عادی شدن، تبدیل کردن، تغییر دادن.

۴) تقویت کردن

تمام یا بخشی از ایده خود را تقویت و بزرگ‌نمایی کنید. این کار سبب می‌شود تا ارزش آن بالا رفته و بخش‌های مهم خود را نمایان کنند.

سؤال‌ها

- چه چیزی را می‌توان تقویت یا بزرگ‌تر کرد؟
- چه چیزی را می‌توان بزرگ‌نمایی کرد یا اغراق‌آمیز بیان کرد؟
- آیا می‌توانم بسامد آن را افزایش دهم؟
- چه چیزی را می‌توانم تکثیر کنم؟ آیا می‌توان چند کپی از آن ایجاد کنم؟
- آیا می‌توانم ویژگی‌های بیش‌تری به آن اضافه کنم یا به طریقی به ارزش آن بیفزایم؟

کلمات کلیدی

تقویت کردن، افزودن، ترقی دادن، بزرگ کردن، گسترش دادن، رشد کردن، بالا بردن، افزایش دادن، شدت بخشیدن، مهم‌تر نشان دادن، تکثیر کردن، بیش از حد تأکید کردن، بیش از حد فشار آوردن، زیاد کردن، قوی کردن، امتداد دادن.

۵) به‌کار گرفتن در دیگر کاربردها

آیا می‌توان ایده یا محصولی که هم‌اینک در ذهن داریم را به شکل دیگری به‌کار بگیریم؟ یا این امکان را داریم که از چیز دیگری برای حل مسئله خود بهره ببریم؟ در موارد بسیاری یک ایده وقتی به‌صورت متفاوتی از تصور اولیه به‌کار گرفته می‌شود شکل درست و واقعی خود را پیدا می‌کند.

سؤال‌ها

- در چه موارد دیگری می‌توان آن را استفاده کرد؟
- آیا کسان دیگری می‌توانند از آن استفاده کنند؟
- چگونه یک کودک یا یک شخص بزرگ‌تر می‌تواند از این استفاده کند؟
- آیا راه‌های جدیدی برای به‌کار بستن آن به‌صورت فعلی وجود دارد؟
- آیا اگر آن را بهبود دهیم، کاربردهای احتمالی دیگری برای آن وجود خواهد داشت؟
- اگر من چیزی درباره آن نمی‌دانستم، آیا می‌توانستم هدف این ایده را دریابم؟
- آیا می‌توانم از این ایده در بازارها یا تجارت‌های دیگر استفاده کنم؟

کلمات کلیدی

به کار بستن، خود را بهره‌مند ساختن از، رفتار کردن، منفعت داشتن، وارد بازی کردن، ضمنی کردن، به ته رساندن، کاربردی کردن، به کار گرفتن، لذت بردن، تمرین کردن، تخلیه کردن، گستراندن، استثمار کردن، به پایان رساندن، اداره کردن، استفاده کردن، مدیریت کردن، دستکاری کردن، عمل کردن، جایگزین کردن، گذراندن، منفعت بردن از، لذت بردن از، بهره‌برداری کردن، رفتار کردن، تا آخر استفاده کردن، استعمال کردن، تلف کردن، کهنه و فرسوده شدن، کار کردن.

۶) حذف کردن

گاهی باید بخش‌هایی از ایده را حذف یا ساده‌سازی کرد. به این فکر کنیم که با حذف قسمت‌هایی از مسئله چه اتفاقی می‌افتد.

سؤال‌ها

- چگونه می‌توانم آن را ساده کنم؟
- چه بخش‌هایی را می‌توان بدون تغییر عملکرد حذف کرد؟
- چه چیزهایی غیرحیاتی و غیرضروری است؟
- آیا می‌توان قوانین را حذف کرد؟
- چه می‌شود اگر آن را کوچک‌تر کنم؟
- چه ویژگی را می‌توان دست کم بگیرم یا حذف کنم؟
- آیا می‌توانم آن را به بخش‌های مختلفی تقسیم کنم؟
- آیا می‌توانم آن را فشرده یا کوچک‌تر کنم؟

کلمات کلیدی

منسوخ کردن، کنترل کردن، محدود کردن، خراب کردن، نادیده گرفتن، از ریشه کندن، مستثنی شدن، بیرون انداختن، اخراج کردن، منهدم کردن، از دست چیزی راحت شدن، کشتن، تقلیل دادن، منحصر کردن، برچیدن، کاستن، تعدیل کردن، گذراندن، به حداقل رساندن، زدودن، کم کردن، رد کردن، حذف کردن، مقید کردن، منحصر کردن، کوتاه کردن، ساده کردن، ملایم‌تر کردن، دور انداختن، کم‌اهمیت کردن، کاهش تأکید، تلف کردن، محو کردن.

۷) معکوس کردن (چینش مجدد)

فکر کنید که اگر بخشی از مشکل محصول یا پروسه شما به طور معکوس عمل می کرد و به ترتیب متفاوتی انجام می شد، چه انجام می دادید؟

سؤالها

- چه ترتیبی ممکن است بهتر باشد؟
- آیا می توان اجزا را مبادله کرد؟
- آیا الگو، طرح بندی یا توالی دیگری موجود است که بتوانم از آن استفاده کنم؟
- آیا می توانم علت و معلول را جابه جا کنم؟
- آیا می توانم سرعت یا برنامه زمان بندی تحویل را تغییر دهم؟
- آیا می توانم مثبت و منفی را جابه جا کنم؟
- آیا می توانم آن را برعکس کنم؟
- اگر آن را برعکس تصور کنم چه؟
- اگر دقیقاً در خلاف جهت اولیه ام آن را انجام دهم، چه می شود؟

کلمات کلیدی

به تعویق انداختن، لغو کردن، پشتیبانی کردن، تغییر دادن تاریخ، تغییر دادن، تأخیر انداختن، وارونه راندن، وارونه رفتن، ابطال کردن، وارونه کردن، وارونه حرکت کردن، حرکت دادن، واژگون کردن، معوق کردن، موکول کردن، نقض کردن، باز تنظیم کردن، جابه جا کردن، باطل و بی اثر ساختن، سازماندهی مجدد، فسخ کردن، جابه جایی، برنامه ریزی مجدد، عقب نشینی کردن، جانشین کردن، برعکس کردن، بی اثر کردن، پس گرفتن (مهدی زاده و بیات ۱۳۹۳).

کارورزی ۱ تا ۴

پیوست پنجم: فنون و مهارت‌های معلمی

در فرایند برنامه‌ریزی و اجرای تدریس، توجه به مهارت‌ها و فنونِ معلمی بسیار ضروری است. دانشجومعلم، با مشاهدهٔ مهارت‌های تدریس معلمان راهنما و اجرای تمرینی این مهارت‌ها، در جریان کارورزی اعتمادبه‌نفس پیدا کرده و مشکلات خود را می‌یابد و در جهت رفع آن تلاش می‌کند و چنانچه انگیزهٔ یادگیریِ مهارت‌ها در آن‌ها تقویت شود، معلمانِ مجرب و حرفه‌ای و در بعدی وسیع‌تر مبتکر و صاحب‌نظر خواهند شد. (رؤوف، ۱۳۷۸، ص: ۱۰۶).

برای تحلیل موقعیت آموزشی در کلاس درس و یافتن مسئله در زمینهٔ مهارت‌های معلمی^۱ می‌توان از دانشجومعلم خواست، ضمن مطالعهٔ این متن، فرایند تدریس معلم را ارزیابی کرده و خلأ را شناسایی کند.

مهارت‌های معلمی

برای اجرای یک تدریس خوب مهارت‌های فراوانی وجود دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱) مهارت شروع درس

در ابتدای کلاس، علاوه بر برقراری ارتباط اولیه - که در بخش راهبردهای ارتباطی به آن پرداختیم و فعالیت‌های اجراییِ آغازین مانند حضور و غیاب، پی‌گیری تکالیف گذشته و ... - نوبت ارائهٔ درس جدید است. نحوهٔ شروع کلاس نیازمند موقعیت‌سازی یا به تعبیری ایجاد انگیزه است:

الف. علل و ضرورت موقعیت‌سازی یا ایجاد انگیزه

- برای جلب توجه اولیهٔ فراگیر به کلاس؛
- برای خلق یک چهارچوب داوری در مورد مفهوم درس؛
- تقویت علاقه‌مندی به درس؛
- مراحل ایجاد انگیزه؛

۱. برگرفته از کتاب‌های کارورزی و تربیت‌معلم و تدریس خرد از علی رؤوف و کلیات روش‌ها و فنون تدریس از امان‌الله صفوی که در فهرست منابع معرفی شده است.

- ارائه رسانه و استفاده صحیح از آن در کلاس؛
- توجه ایجاد انگیزه و اتصال آن به مفهوم آموزشی.
- ب. چه وقت موقعیت‌سازی و ایجاد انگیزه کنیم؟ آغاز درس، تغییر موضوع، پیش از پرسش و پاسخ، پیش از بحث و گفت‌وگو، پیش از فعالیت‌های گروهی و مشارکتی، پیش از استفاده از رسانه.
- ج. موارد موقعیت‌سازی و ایجاد انگیزه: يك تصوير، يك شیء غیرمنتظره، انجام يك عمل عجیب، سؤالی تحریک‌آمیز، شعر یا قطعه ادبی، استفاده از رسانه‌های متنوع و

۲. مهارت توضیح دادن

- بهره‌گیری از فنون سخنرانی؛
- رعایت کوتاه‌گویی و پرهیز از تفصیل؛
- پوشش دادن به نکات اصلی؛
- پرهیز از ذکر عوامل آشفته‌ساز؛
- بهره‌گیری از جذابیت‌های کلامی؛
- جمع‌بندی و نتیجه‌گیری با مشارکت فراگیران.

۳. مهارت جلب مشارکت

- توجه به فعالیت‌ها و پاسخ‌های دانش‌آموز؛
- گوش دادن فعال؛
- استفاده از حرکات بیانگر؛
- تقویت فعالیت‌ها با به‌کارگیری نظرات، تشویق و ...؛
- بهره‌گیری از شیوه‌های تعاملی. (معلم رئوس مطالب را خلاصه کند و زمان بحث را تنظیم کند و اندازه و نوع ترکیب گروه‌ها را مشخص کند و از گروه‌ها گزارش کار بخواهد و هنگام کار آن‌ها را راهنمایی کند).

۴. مهارت سکوت معلم

- سکوت تأکیدی: برای نشان دادن اهمیت یک مفهوم پیش یا پس از آن یک مکث یا سکوت کوتاه انجام می‌دهیم.

– سکوت نگارشی: در مواردی که در متن نیازمند نقطه یا نقطه‌ویرگول هستیم، لازم است یک مکث و سکوت بسیار کوتاه در کلام اتفاق بیفتد تا شنیدن برای شنونده آزاردهنده نباشد.

– سکوت تنبیهی: گاهی لازم است معلم کلام خود را قطع کند و سکوت کند تا از این طریق عدم موافقت خود را با رفتار یک یا چند دانش‌آموز نشان دهد.

۵. مهارت نشاط معلم

– صمیمیت قلبی (ارائه خدمت با دلسوزی و محبت و بی منت) نسبت به تدریس و تعهد معلمی؛

– رعایت نکات ظاهری (نوع پوشش، چهره‌ای بشاش و ...)

– استفاده از پیام‌های مؤثر کلامی و حرکات بیانگر غیرکلامی (لیخند زدن، حالات چهره، حرکات سر)؛

– ایجاد تنوع در روش‌ها و رسانه‌ها؛

– تغییر جهت دادن به فعالیت‌ها و کنش‌های حسی.

۶. مهارت پرسش و پاسخ

– وضوح و پیوستگی سؤالات؛

– توقف و همپایی؛

– جهت دادن و پراکندن سؤال؛

– رهنمون و کاوش؛

– رعایت سیر منطقی و انسجام سؤالات؛

– رعایت سطوح سؤالات.

سطوح سؤالات عبارت‌اند از:

– سؤالات تعارفی: سؤالاتی که معلم مطرح می‌کند، اما اساساً نیازی به شنیدن پاسخ نیست. فقط برای گرم کردن بحث و تمرکزبخشی است.

– بلیغ و فصیح: سؤالاتی که معلم مطرح می‌کند و پاسخ آن بسیار روشن است و همه با هم جواب می‌دهند.

- یادآور: سؤالاتی که دانش‌آموزان برای پاسخ دادن به آن نیازمند چند لحظه تأمل برای یادآوریِ مباحث گذشته هستند.
- ادراکی: سؤالاتی که دانش‌آموزان برای پاسخ دادن به آن نیازمند تأملِ بیش‌تر و دریافتِ مفهوم هستند.
- کاربردی: سؤالاتی که دانش‌آموزان برای پاسخ دادن به آن باید تلاش کنند تا اطلاعاتِ پیشینِ خود را در یک موقعیتِ جدید به کار ببرند.
- تحلیلی: سؤالاتی که دانش‌آموزان برای پاسخ دادن به آن باید تلاش کنند تا اجزا و عناصر یک موضوع را بشناسند.
- قیاسی و ترکیبی: سؤالاتی که دانش‌آموزان برای پاسخ دادن به آن باید تلاش کنند تا چند مفهوم را با یک‌دیگر مقایسه کنند و تفاوت‌ها و شباهت‌ها را بشناسند و قضاوت کنند و حتی با تلفیقِ اطلاعاتِ مختلف، به ارائه‌ی ایده و پیشنهاد و یک ترکیبِ جدید دست یابند.

۷. مهارت صدای معلم

صدای معلم را از دو بعدِ صوت معلم و کلام معلم (محتوای گفتار معلم) می‌توان به‌طور مجزا مورد بررسی قرار داد.

الف. صوت معلم

«صوت» آوایی است که از لرزش تارهای صوتی ایجاد می‌شود. به این صورت که به‌واسطه‌ی عبورِ جریان هوا از حنجره، تارهای صوتی به‌هم نزدیک می‌شوند و در پی آن اصوات مختلفی ایجاد می‌شود. صدا یکی از منابع خدادای و کاربردی مهم در زندگی انسان‌هاست و به‌عنوان رایج‌ترین ابزار ارتباطی نیز شناخته می‌شود. گفتنی است که برخورداری از صدای شفاف و رسا هم در تعاملات کاربران حرفه‌ای صوت، مانند معلمان، مقوله‌ی حائز اهمیت محسوب می‌شود. باید توجه داشت که مراقبت مقتضی و استفاده‌ی بهینه از صدا، ضامن سلامت تارهای صوتی در تمام طول زندگی است.

- سلامت صوت معلم: سلامت دستگاه صوتی به‌معنای توانایی فرد در ادای آواهای مفهوم‌دار، حروف صامت و مصوت و ادای کلمات است. مؤلفه‌های مربوط به صوت معلم عبارت‌اند از: تلفظ آوا، حروف، کلمات، تن صدا، لحن صدا، زیر و بم صدا و سرعت گفتار.

ب. کلام معلم و اثربخشی آن

- توجه به اهمیت کلام: کلام انسان ودیعه‌ای خدادادی است. کلام انسان در عالم هستی و کائنات تأثیر مشهود و غیرمشهود دارد. (عقد یک پیمان زبانی است که علاوه بر محرمیت، مسئولیت‌های زیادی را برعهده انسان می‌گذارد. شهادت کلام است، اما می‌تواند موجب آزادی یک انسان یا ... شود. دعا و ... هم از دیگر مصادیق تأثیر کلام آدمی است).
- رعایت صفات ارزشی کلام: استفاده از کلام صحیح (صادق)، معروف (شایسته)، محکم و مستدل (سدید)، مختصر و مفید (الكلام قل و دل؛ کلام باید کوتاه و مستدل باشد. امام علی (ع)).
- باور قلبی و عامل بودن نسبت به کلام: از عوامل اثربخشی کلام این است که به آنچه می‌گوییم معتقد باشیم و به آن عمل کنیم (یا ایهاالذین امنوا لم تقولون ما لاتعلمون کبر مقتاً عندالله).
- توجه به محدودیت‌های رسانه‌های شنیداری (عینی نبودن، کوتاه بودن و تمرکز افراد در هنگام شنیدن).
- استفاده از نکات جالب و جذاب در کنار پیام‌های اصلی.

۸. مهارت استفاده از رسانه

رسانه‌های آموزشی کلیه امکاناتی هستند که شرایطی را در محیط یادگیری ایجاد می‌کنند تا موقعیت یادگیری یک مفهوم یا مهارت یا تقویت یک گرایش تسهیل، تسریع و تثبیت شود. رسانه‌های آموزشی بر مبنای هرم ادگاردیل حد واسطه تجارب عینی و ذهنی هستند؛ به این معنا که بهترین نوع تجارب تجارب عینی است؛ اما فراهم کردن تجارب عینی برای همه مفاهیم و مهارت‌ها واقعاً میسر نیست؛ پس به جای استفاده از تجارب ذهنی به سراغ تجارب حد وسط یعنی رسانه‌ها می‌رویم:

- انتخاب رسانه بر مبنای اهداف و کلیه شرایط؛
- بازیابی و آماده کردن خود؛
- آماده کردن محیط؛
- آماده کردن دانش‌آموز؛

- استفاده صحیح از رسانه؛
- فعالیت‌های تکمیلی و ارزشیابی از محتوای ارائه شده.

۹. مهارت ارائه تکلیف

- تناسب تکلیف با توانایی و علائق دانش‌آموزان؛
- تنوع تکالیف
 - تمرینی، تثبیتی، افزایشی، خلاق و ... (از جهت تأثیر)؛
 - فردی، گروهی و خانوادگی (از جهت نفرات انجام‌دهنده)؛
 - از کتاب درسی، از سایر کتب درسی هم‌عرض، از کتب درسی غیرهم‌عرض، از مجلات رشد، از سایر منابع مکتوب و غیرمکتوب (از جهت بستر انجام تکلیف)؛
 - داخل کلاس، داخل مدرسه و داخل منزل (از جهت محل انجام)؛
- ارائه تکالیف موازی و اختیاری؛
- ارزیابی تکالیف (توسط معلم یا سایرین از طریق ارزیابی فراگیران یا به نمایش گذاشتن).

۱۰. مهارت ارزشیابی

- تشخیص اهداف و حیطه‌ها؛
- جدول بودجه‌بندی؛
- کسب مهارت طراحی آزمون‌های مختلف؛
- انتخاب قالب‌های متنوع برای آزمون و سؤالات، مثل جدول، مجله نیمه‌کاره، تکه نمایشی ناقص، پازل و ...؛
- به کارگیری شیوه‌های متنوع در اجرا، مثل کتاب‌باز، دیکته مشارکتی، طرح سؤال به جای جواب دادن و ...؛
- انتخاب نام‌های جالب برای امتحان، مثل هیولای مهربان.

۱۱. مهارت پایان دادن درس

برای پایان دادن به درس به دو شیوه می‌توان اشاره کرد:

– روش شناختی یا ساختاری: زمانی که معلم به تنهایی یا با کمک دانش‌آموزان به جمع‌بندیِ عناوینِ بحث اقدام می‌کند و آن را روی تابلو می‌آورد از روش شناختی استفاده کرده است.

– روش اجتماعی یا کاربردی: زمانی که معلم در پایان کلاس با طرح یک موقعیت کاربردی یا ارائه یک سؤال شرابطی را پدید آورد که دانش‌آموزان برای پاسخ دادن به مرور ذهنی مباحث مطرح‌شده در کلاس نیاز داشته باشند، معلم به روش اجتماعی عمل کرده است؛ مثلاً معلم، پس از تدریس مبحث تفاوت‌های میوه‌ها و سبزیجات، از دانش‌آموزان سؤال می‌کند که گوجه فرنگی از کدام گروه است؟ میوه یا سبزی؟

۱۲. راهبرد هدایت پژوهشی دانش‌آموزان

- زمینه‌سازی برای کشف یا خلق یک مشکل یا مسئله؛
- کمک به بررسی مشکل و تشخیص ابعاد آن؛
- تأمین منابع و ارائه آن به فراگیران به‌منظور پیدا کردن راه‌حل‌هایی برای حذف یا رفع مسئله و ...؛
- کمک به فراگیران برای انتخاب و اجرای بهترین راه‌حل؛
- کمک به فراگیران برای تنظیم گزارش اجرا و اقدام؛
- همراهی با فراگیران در تحلیل نتایج.

انتظار از پژوهش دانش‌آموزی

از پژوهش دانش‌آموزی انتظار ارائه یک جزوه تحقیقاتی با منابع متنوع نداریم، بلکه تلاش می‌کنیم نگرش محققانه او را تقویت کنیم؛ از این‌رو انتظارات ما از تحقیقات دانش‌آموزی عبارت‌اند از:

- مشاهده هدف‌دار و علمی و کشف مسئله؛
- جمع‌آوری اطلاعات؛
- طبقه‌بندی اطلاعات؛
- تحلیل اطلاعات و نتیجه‌گیری؛
- ارائه پیشنهاد و ایده؛

و در سطح بالاتر می‌تواند شامل موارد زیر باشد:

- تمرکز فکر؛
- دریافتن واقعیات؛
- گمانه‌زنی بر مبنای اندیشه و تجربه؛
- پرهیز از تعصب در برخورد با واقعیات؛
- آزمایش و تجارب مکرر؛
- فروتنی و خطاپذیری.

پیوست ششم: مدیریت کلاس درس

کارورزی ۱ تا ۴

دانش‌جو معلم در تحلیل موقعیت آموزشی از نظر توانمندی معلم در مدیریت کلاس و در طراحی تدریس می‌تواند از مطالب این پیوست استفاده کند:

مدیریت کلاس

مدیریت کلاس درس عبارت است از رهبری کردن امور کلاس درس از طریق تنظیم برنامه درسی، سازماندهی مراحل کار و منابع، سازماندهی محیط به منظور بالا بردن کار نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان و پیش‌بینی مسائل بالقوه است. منظور از مدیریت کلاس درس،^۱ طیف وسیعی از تکنیک‌ها و روش‌هایی است که برای تسهیل در امر آموزش، بالا بردن مدت زمان یادگیری، ایجاد و تداوم فضایی دلپذیر و خوشایند در کلاس، ممانعت از رفتارهای نابه‌سامان و خلل‌آفرین و حاکمیت نظم و انضباط بر کلاس به کار برده می‌شود. این تکنیک‌ها متضمن مهارت‌های ارتباطی، مدیریت و تداوم آموزشی است.

عناصر مؤثر بر مدیریت کلاس

- (۱) برنامه‌ریزی: معلمانی که طرح را به صورت صریح و روشن بیان می‌کنند و به اجرا درمی‌آورند، برنامه‌ریزان موفق هستند و ارزش آن را درک می‌کنند.
- (۲) وضع قوانین ساده و مؤثر: هدف قوانین مدرسه و کلاس افزایش پیشرفت اجتماعی و علمی دانش‌آموزان است. معلمان به فراگیران یاد می‌دهند که چه‌طور به قوانینی عمل کنند و عمل به آن را ادامه دهند.
- (۳) بازخورد مثبت در آغاز کار: معلمان موفق شیوه‌های تدریس و کنترل کلاس را در آغاز سال تحصیلی با دانش‌آموزانشان به بحث و تبادل نظر می‌گذارند و فرصت‌هایی را فراهم می‌کنند تا دانش‌آموزان قوانین را با سؤال در مورد آن‌ها خوب بفهمند.
- (۴) جهت‌دهی روشن و واضح: این نکته یکی از مهم‌ترین عملکردهای معلم است. جهت‌دهی‌های آموزشی روش‌های کلاسی باید مختصر و واضح باشند، ولی با توجه به اهمیت آن‌ها باید مثبت باشند. جهت‌دهی منفی باعث ایجاد روحیه شکست در دانش‌آموزان می‌شود.

۵) تصویرسازی، سازمان‌دهی و کنترل کلاس: دو جنبه در مرتب‌سازی کلاس از همه مهم‌تر است: الف. توانایی و تسلط دید معلم؛ به‌طوری‌که همه دانش‌آموزان را در هر زمان ببیند ب. بهبود وضعیت رفت‌وآمد در کلاس؛ تا معلم بتواند به‌سادگی با حرکت به‌موقع از بسیاری مشکلات جلوگیری کند. بنابراین، بهتر است نیمکت‌ها به‌صورت U شکل یا دایره‌ای چیده شوند.

۶) ثبت نمرات و امتیازات: وظیفه هر معلمی است و معلم برای منصف بودن، منطقی بودن و باثبات بودن نیازمند به روش منظمی برای ثبت و نگهداری اطلاعات و نمرات است (هاشمی فشارکی، ۱۳۸۴).

راهنمای مدیریت کلاس درس

راهنمای ارتباطی

راهنمای ارتباطی در فرایند تدریس بسیار حساس و مورد توجه است و شامل موارد زیر است:

الف. پذیرش و ارتباط اولیه: اگر دانش‌آموز معلم را بپذیرد، کلاس بهشت می‌شود و تعلیم و تربیت امکان‌پذیر می‌شود. چه قدر دانش‌آموزان شما را پذیرفته‌اند؟

راه‌های پذیرش و مقبولیت معلم

- صداقت: همسانی باورهای قلبی، گفتار و کردار معلم.
- صمیمیت: تعهد محبت‌آمیز و بدون منت معلم نسبت به کلاس و درس و فراگیر.
- مرجعیت علمی: کلام مستند و اطلاعات به‌روز علمی - تخصصی معلم (مظلومی، ۱۳۹۶، ص: ۵۴).

ب. استمرار ارتباط: علاوه بر صداقت و صمیمیت و مرجعیت علمی، شناخت موانع ارتباطی یافتن راه‌های رفع یا غلبه بر موانع ارتباطی موجب حفظ و استمرار ارتباط می‌شود.

راهنمای انضباطی

انضباط به‌معنای خودنگه‌داری و تعهد داشتن به قوانین و مقررات است. این امر از جمله مباحث اخلاقی، دینی، اجتماعی و زندگی شهروندی است. یکی از اجتماعی‌هایی که بحث انضباط در آن بسیار مهم است اجتماع مدرسه و کلاس درس است. با نگرشی به کتب و

مقالات انتشار یافته اسامی واحدهای درسی رشته آموزش معلمان در کشورهای مختلف و حتی کنگره‌ها و همایش‌های برگزار شده، می‌توان دریافت که، با وجود اثربخشی فراوان راهبردهای انضباطی، متأسفانه راهبرد نظم‌بخشی و برقراری انضباط کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. بدیهی است که اگر معلم با الگوهای تدریس به‌خوبی آشنا باشد و از لحاظ علمی و تخصصی به مبحث مورد تدریس مسلط باشد اما در کنترل و نظم‌بخشی کلاس ناتوان باشد، فرایند آموزشی کلاس نیز به‌خوبی محقق نشده و گاهی معلم در تدریس خود با مشکل جدی مواجه می‌شود؛ بنابراین باید به اندازه ضرورت این راهبرد، حداقل به‌عنوان یک واحد درسی، در دستور کار آماده‌سازی معلمان قرار گیرد. برخی از نکات راهبردی در فرایند انضباط عبارت‌اند از:

پیشنهادهای برای توجه داشتن به دانش‌آموزان^۱

- توجه به دانش‌آموزان و نشان دادن این توجه؛
- تأدیب انفرادی یا شخصی؛
- تحکیم احترام با دست دادن؛
- به سخنان دانش‌آموزان گوش دادن؛
- خانم یا آقا گفتن به دانش‌آموزان (با احترام صدا زدن آن‌ها)؛
- نام دانش‌آموزان را به‌خاطر سپردن؛
- از دانش‌آموزان تشکر کردن.

پیشنهادهایی برای جلوگیری از مشکلات انضباطی

- از مدرسه محیطی خوب ساختن؛
- به رفتارهای طبیعی جنبه قانونی دادن؛
- امور متداخل را سازمان دادن؛
- آمادگی زیاد و فوق‌العاده داشتن؛
- توجه به قوانین و رویه‌های رفتاری.

۱. کلیه پیشنهادات برگرفته از کتاب رالف تابر (۱۳۹۱)، الفبای مدیریت کلاس، ترجمه محمدرضا سرکار آرائی، تهران منادی تربیت است.

پیشنهادهایی برای تغییر و تعدیل رفتار

- در نظر گرفتن رفتارهای خوب و مطلوب دانش‌آموزان؛
- تأکید بر پیامدهای طبیعی و منطقی (تدبیری، منطقی و غیرمنطقی) رفتارهای دانش‌آموز؛
- از بین بردن اساس و ریشه رفتارهای نامطلوب؛
- سازماندهی کردن محیط کلاس به نحو مطلوب؛
- نادیده گرفتن برخی از رفتارهای ناشایست، در صورت امکان؛
- توجه به قانون «مادر بزرگ»، وعده دادن و همراه کردن تکلیف مورد انتظار با کار مورد علاقه دانش‌آموز؛
- به دنبال جانشین‌های بهتری برای تنبیه بودن.

پیشنهادهایی برای روش‌های گوناگون واکنش در برابر مشکلات دانش‌آموزان

- پیام‌های عاری از سرزنش را به کار بردن؛
- نپرسید چرا؟ از بچه‌ها استدلال‌آوری برای انتخاب یک راه غلط یا گرایش به آن گرایش؛
- به دانش‌آموزان در یافتن راه‌حل مشکلاتشان کمک کردن.

پیشنهادهایی برای نشان دادن نگرش حرفه‌ای

- آرام، خونسرد و حرفه‌ای برخورد کردن؛
- از تجارب همکاران بهره گرفتن؛
- کینه‌توزی نکردن؛
- سرحال و خوشرو بودن؛
- همه‌چیز را به خود منحصر نکردن؛
- سمبلی از رفتار مطلوب بودن، ریاکار و متظاهر نبودن.

پیشنهادهایی برای فنون ویژه مربوط به کلاس درس

- به جای واکنش نشان دادن، عمل کردن؛
- مسئولیت‌ها را واگذار کردن؛
- عقب ایستادن و به دیگران فرصت دادن؛

- ترغیب و تشویقِ عملِ انجام‌شده، به‌جای ستایش و تمجید از فرد انجام‌دهنده؛
- ارتباط چشمی را دست‌کم نگرفتن؛
- وقت‌شناس بودن؛
- نتایج تکالیف و امتحانات را زود اعلام کردن؛
- پیش از شروع درس، حواس دانش‌آموزان را متمرکز کردن؛
- توجه به گروهی کار کردن و ایجاد حس در گروه بودن؛
- قابل رؤیت (و گاهی غیرقابل رویت) بودن؛
- فرصت تفکر به دانش‌آموزان دادن؛
- استفاده از واژه «ما» به‌جای «تو».

پیشنهادهایی برای حفظ نظم در نقش يك معلم

- به‌جای دوست بودن با دانش‌آموزان، دوستانه رفتار کردن؛
- عادلانه برخورد کردن؛
- از قدرت خود سوء استفاده نکردن؛
- در مواقع لازم هشدار دادن.

پیشنهادهایی برای رفتار به‌موقع

- دانش‌آموزان مشکل‌آفرین کلاس را با یکی از همکاران خود جابه‌جا کردن؛
- برنامه‌ریزی برای موقعیت‌های اضطراری و غیرمترقبه.

پیشنهادهایی برای شناخت دانش‌آموزان

- توجه به تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان؛
- متعجب و غافلگیر کردن دانش‌آموزان؛
- در نظر گرفتن تجارب فنی و حرفه‌ای دانش‌آموزان. (سرکار آرانی، ۱۳۹۱)

راهبردهایی در مدیریت عاطفی - انضباطی کلاس درس

- برای رسیدن به هدف‌های خود در کلاس مثبت فکر کنید.

- سعی کنید چشم خود را به داشته‌های دانش‌آموزان بدوزید، نه به نداشته‌های آنان.
- اگر دانش‌آموز درسی را خوب بفهمد، از آن درس و کلاس راضی است.
- انتقاد سازنده را همیشه با بیان یکی از ویژگی‌های مثبت دانش‌آموز آغاز کنید.
- همه شاگردان را حد متوسط بدانیم و انتظار معجزه از آن‌ها نداشته باشیم.
- در وجود دانش‌آموز ضعیف باید خوبی‌ها را بجویید و آن‌ها را تقویت کنید.
- برای اثرگذاری بر دانش‌آموزان، ابتدا باید به خواسته‌های آن‌ها توجه کنید.
- رفتار را سرزنش کنید، نه شخصیت را. شما را دوست دارم، اما کار شما را دوست ندارم.
- برای تسلط بر دانش‌آموزان، ابتدا باید بر خودمان مسلط باشیم.
- چشم دانش‌آموز به رفتار ما و گوش او بر گفتار ماست؛ پس باید مواظب باشیم چه می‌کنیم و چه می‌گوییم.
- دانش‌آموزان آن‌گونه که ما می‌خواهیم نمی‌شوند، بلکه آن‌گونه که هستیم می‌شوند.
- هرگز دانش‌آموز را به کاری که نمی‌توانید تهدید نکنید؛ چراکه او طرف برنده خواهد شد.
- همه به محرك نیاز دارند. تشویق نوعی محرك است. فرمول تنبیه را پاك کنید و فرمول تشویق را جایگزین کنید.
- بهداشت کلامی خود را رعایت کنید.
- فقط یاد ندهیم. از هم یاد هم بگیریم. حاکم شدن يك سلیقه نه شدنی است، نه مطلوب.
- با روش تدریس دیروز نمی‌شود دانش‌آموزان امروز و فردا را آموزش داد.
- نظم کلاس نتیجه تدریس خوب است و تدریس خوب نتیجه طرح درس خوب.
- بهترین پادزهر معلم برای بدرفتاری دانش‌آموز این است که مایل باشد به دانش‌آموز کمک کند.
- تکالیف باید تابع توان دانش‌آموز باشد و مایه سرگرمی، نه مایه عذاب.
- برای آنکه به ذهن دانش‌آموز راه یابید، ابتدا باید به دل او راه پیدا کنید.

پیوست هفتم: پرسشنامه غلبه ربع مغزی ندِ هرمان کارورزی ۳

به منظور کمک به خودشناسی دانشجومعلم‌ان و تدوین بیانیۀ من می‌توان در یک جلسۀ کارگاهی، ضمن برگزاری این آزمون و توضیحات تکمیلی، زمینه شناسایی عمیق‌تر خود را برای دانشجومعلم‌ان فراهم کرد.

آزمون ندِ هرمان

در فهرست زیر آن فعالیت‌های یادگیری که برای شما آسان است و از انجام آن لذت می‌برید علامت بزنید:

- ۱) جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات ☐
- ۲) سازماندهی منطقی اطلاعات در یک چارچوب، نه تا آخرین جزء ☐
- ۳) پیروی از دستورالعمل‌ها، به جای سعی بر انجام کاری به روشی متفاوت ☐
- ۴) انجام مسائل تکراری و مشروح تکالیف ☐
- ۵) گوش کردن و سهمیم شدن در ایده‌ها ☐
- ۶) برانگیختن خود با پرسیدن دلیل، به دنبال معنایی مشخص بودن ☐
- ۷) به دنبال تصویر و متن بزرگ (کامل) یک موضوع جدید هستید، نه جزئیات آن ☐
- ۸) پیش‌قدم می‌شوید. به طور فعال درگیر کاری می‌شوید ☐
- ۹) گوش کردن به سخنرانی‌های اطلاعاتی ☐
- ۱۰) مطالعه کتب درسی ☐
- ۱۱) آزمون تئوری‌ها و روش‌ها، به منظور یافتن اشکالات آن‌ها ☐
- ۱۲) انجام قدم به قدم کار آزمایشگاهی ☐
- ۱۳) تجربه از راه حس، لمس، بوییدن و چشیدن ☐
- ۱۴) استفاده از فرصت‌های مطالعه گروهی و بحث‌های گروهی ☐
- ۱۵) شبیه‌سازی انجام می‌دهید؛ سؤال‌های اگر ... آنگاه ... می‌پرسید ☐
- ۱۶) از وسایل بصری در سخنرانی‌هایتان استفاده می‌کنید ☐
- ۱۷) مطالعه مسائل و راه‌حل‌های نمونه ☐

- ۱۸) تفکر همراه با تولید ایده ☐
- ۱۹) نگارش گزارش با توالی دربارهٔ نتایج آزمایش‌ها ☐
- ۲۰) استفاده از یادگیری و آموزش برنامه‌ریزی‌شده ☐
- ۲۱) نگهداری دفتر یادداشت روزانه برای ثبت احساسات و ارزش‌های معنوی، نه جزئیات ☐
- ۲۲) تئاتر بازی کردن (حرکات نمایشی انجام دادن)، نمایش با حرکت بدنی مهم است، نه تخیل ☐
- ۲۳) مسائلی را که پاسخ‌های ممکن بسیاری دارند حل می‌کنید ☐
- ۲۴) زیبایی خود مسئله (و راه‌حل آن را) ارج می‌نهد ☐
- ۲۵) انجام تحقیقات کتاب‌خانه‌ای ☐
- ۲۶) انجام تحقیق با استفاده از روش علمی ☐
- ۲۷) یافتن کاربردهای عملی دانش فراگرفته‌شده. تئوری کافی نیست ☐
- ۲۸) طراحی پروژه‌ها، زمان‌بندی کردن، سپس اجرا مطابق با برنامه ☐
- ۲۹) سفرهای علمی انسان‌گرایانه (مانند سفر پزشکان به مناطق محروم یا اردوهای جهادی) ☐
- ۳۰) سفر به فرهنگ‌های دیگر برای ملاقات مردم، میزبانی دانشجو معلمی خارجی ☐
- ۳۱) جلسهٔ یورش فکری را رهبری می‌کنید. ایده‌های عجیب و غریب نه، خود تیم حائز اهمیت است ☐
- ۳۲) آزمایش می‌کنید. با ایده‌ها بازی می‌کنید ☐
- ۳۳) فرضیه‌سازی و سپس آزمون فرضیه برای اینکه دریابید درست است یا نه؟ ☐
- ۳۴) قضاوت در مورد ایده‌ها براساس واقعیات، معیارها و استدلال منطقی ☐
- ۳۵) گوش دادن به سخنرانی‌های مشروح (با جزئیات) ☐
- ۳۶) برنامه‌ریزی مدیریت زمان. برنامه اهمیت دارد، نه افراد ☐
- ۳۷) مطالعه با موسیقی کلاسیک در زمینهٔ ساختن آوازه‌ای ضربه‌ای ☐
- ۳۸) استفاده از مطالعات موردی فردمحور (انسان‌گرا) ☐
- ۳۹) امکانات پنهان را بررسی می‌کنید. ☐
- ۴۰) دربارهٔ گرایش‌ها می‌اندیشید. ☐

- ۴۱) انجام مطالعات موردی (Case Studies) فنی ☐
 - ۴۲) انجام مطالعات موردی مالی ☐
 - ۴۳) یادداشت‌برداری مشروح ☐
 - ۴۴) تهیه بودجه‌بندی مشروح ☐
 - ۴۵) احترام به حقوق و نظرات دیگران. افراد مهم هستند، نه اشیا ☐
 - ۴۶) یادگیری از راه تدریس به دیگران ☐
 - ۴۷) درباره آینده می‌اندیشید ☐
 - ۴۸) به بصیرت (شهود)، نه واقعیات یا منطق تکیه می‌کنید ☐
 - ۴۹) سر و کار داشتن با سخت‌افزار و اشیا، تا با افراد ☐
 - ۵۰) سر و کار داشتن با واقعیت و زمان حاضر، تا با امکانات آینده ☐
 - ۵۱) تمرین مهارت‌های جدید با تکرار فراوان ☐
 - ۵۲) سفر علمی، به منظور یادگیری درباره سازمان‌ها و شیوه‌ها ☐
 - ۵۳) یادگیری از راه لمس کردن، احساس کردن یا استفاده از ابزار، شیء یا یک دستگاه ☐
 - ۵۴) مطالعه مقدمه یک کتاب برای یافتن سرنخ‌هایی از منظور نویسنده ☐
 - ۵۵) ایده‌ها و اطلاعات را ترکیب می‌کنید تا چیز جدیدی بیابید ☐
 - ۵۶) از بحث‌های موردی آینده‌گرا استفاده می‌کنید ☐
 - ۵۷) سفر به فرهنگ‌های دیگر برای مطالعه مصنوعات فنی ☐
 - ۵۸) نگارش جزوه «چگونه انجام دادن کار» درباره یک پروژه ☐
 - ۵۹) ترجیح ارتباط بصری به سمعی، برای به کارگیری پیام‌های غیرکلامی ☐
 - ۶۰) فقط برای سرگرمی از روش متفاوتی برای انجام کاری استفاده می‌کنید ☐
- اکنون پاسخ‌های خود را در جدول زیر در چهار گروه مشخص و درصد هر گروه را تعیین کنید. هرکدام بیش‌تر بود شما در آن ربع تفکر قرار دارید.

A	B	C	D
۱	۳	۵	۷
۲	۴	۶	۸
۹	۱۱	۱۳	۱۵
۱۰	۱۲	۱۴	۱۶
۱۷	۱۹	۲۱	۲۳
۱۸	۲۰	۲۲	۲۴
۲۵	۲۷	۲۹	۳۱
۲۶	۲۸	۳۰	۳۲
۳۳	۳۵	۳۷	۳۹
۳۴	۳۶	۳۸	۴۰
۴۱	۴۳	۴۵	۴۷
۴۲	۴۴	۴۶	۴۸
۴۹	۵۱	۵۳	۵۵
۵۰	۵۲	۵۴	۵۶
۵۷	۵۸	۵۹	۶۰

A	B	C	D
$\frac{n}{15} =$	$\frac{n}{15} =$	$\frac{n}{15} =$	$\frac{n}{15} =$
			$\frac{n}{60} =$

بالاترین رتبه در هریک از ربع‌ها غلبه در آن ربع را نشان می‌دهد.

تفکر ربع A واقعی، تحلیلی، کمی، فنی، منطقی، استدلالی و انتقادی است. افرادی که تفکر ربع A را ترجیح می‌دهند از دروس حساب، جبر، حسابداری، علوم و فناوری را ترجیح می‌دهند. وکلا، مهندسان، دانشمندان کامپیوتر، تحلیل‌گران و تکنسین‌ها، بانک‌داران و فیزیک‌دانان تفکر ربع A را ترجیح می‌دهند.

تعریف: تفکر ربع B سازمان‌یافته، با توالی، کنترل‌شده، برنامه‌ریزی‌شده، محافظه‌کار، ساختاریافته، مشروح (با جزئیات کامل)، منظم و با پشتکار است. سر و کار آن با اجرا، طراحی تاکتیکی، شکل سازمانی، حمایت، به‌اجرا در آوردن راه‌حل، حفظ وضع موجود و کارهای امتحان‌پس‌داده است. فرهنگ آن سنتی، بوروکراتیک و قابل اعتماد است. تولیدگرا و وظیفه‌طلب است. افرادی ربع B را دوست دارند که موضوعات درسی مدرسه، بسیار ساختاریافته و با توالی سازماندهی شده باشند و شغل حسابدار، دفتردار و ... را ترجیح می‌دهند.

تفکر ربع C حسی، احساسی، بین‌فردی (انسان‌گرا) و نمادین است. این ربع با آگاهی از احساسات، هیجانات فیزیکی (احساس‌های جسمی)، ارزش‌ها، موسیقی و ارتباطات سروکار دارد. این ربع برای تدریس و تربیت لازم است. فرهنگ تفکر ربع C انسان‌گرایانه، همیارانه و معنوی (روحی - روانی) است. این ربع ارزش‌طلب و احساس‌گراست. افرادی که تفکر ربع C را ترجیح می‌دهند برای موضوع‌های درسی خاصی در مدرسه، مثل علوم اجتماعی، تئاتر و ورزش بسیار علاقه‌مندند و به‌جای اینکه تنها کار کنند در فعالیت‌های گروهی شرکت می‌کنند. معلمان، پرستاران، مددکاران اجتماعی و موسیقی‌دان‌ها تمایل بسیار شدیدی به تفکر ربع C دارند. افرادی که تفکر ربع C دارند درباره خانواده، کار تیمی، رشد شخصی و ارزش‌ها صحبت می‌کنند.

تفکر ربع D بصری، کل‌نگر، نوآور، استعاری، خلاق، تخیلی، مفهومی، فضایی، انعطاف‌پذیر و شهودی است. این ربع با زمان‌های آینده، امکانات، ترکیب، بازی، رؤیا، دورنمای هدف‌دار، طراحی استراتژیک، زمینه گسترده‌تر، تأسیس، تحول و نوآوری سروکار دارد. فرهنگ تفکر ربع D اکتشافی، تأسیس‌کننده، مبتکر، آینده‌نگر، بازیگوش، ریسک‌طلب و مستقل است. افرادی که تفکر ربع D را ترجیح می‌دهند موضوع درسی مانند هنر، هندسه، طراحی، شعر و معماری را می‌پسندند. مؤسسان، کاوشگران، هنرمندان (نقاشان)، نمایشنامه‌نویسان و دانشمندان (که در تحقیق و توسعه (R&D) در علم طب، فیزیک و مهندسی درگیر هستند) تمایل شدیدی به تفکر ربع D دارند.

نِدِ هرمان با ارزیابی بیش از نیم میلیون نفر دریافته است که ۷٪ افراد فقط بر تفکر یک ربع مغز تسلط دارند. ۶۰٪ تسلط دو تائی، ۳۰٪ تسلط سه تائی و فقط ۳٪ تسلط چهارگانه دارند. شیوه یادگیری ربع A: یادگیری بیرونی که از افراد خبره و از طریق سخنرانی یاد می‌گیرد.

شیوه یادگیری ربع B: یادگیری نظام‌مند که به صورت گام‌به‌گام و با جزئیات کامل رخ می‌دهد و آنچه آموخته می‌شود؛ با تمرین و تکرار تقویت می‌گردد.

شیوه یادگیری ربع C: یادگیری با کنش متقابل که از طریق بحث‌ها و آزمایش‌های عملی و بر پایه حواس (که در آن‌ها آزمایش می‌کنیم و شکست می‌خوریم و در صورت وجود آزمون، فرصت مناسبی برای بازخورد کلامی و تشویق دوباره وجود دارد) رخ می‌دهد.

شیوه یادگیری ربع D: تفکر خلاق که یادگیری درونی با یک بارقه، بینش، تجسم، ترکیب ایده یا ادراک ناگهانی از یک مفهوم به‌طور کل‌نگرانه و شهودی است (حائری‌زاده و محمدحسین، ۱۳۸۰ ص: ۱۵).

پیوست هشتم: آزمون هوش هیجانی^۱ بار.ان^۲ کارورزی^۳

به منظور کمک به خودشناسی دانشجومعلم‌ان و تدوین بیانیه من، می‌توان در یک جلسه کارگاهی، ضمن برگزاری این آزمون و توضیحات تکمیلی، زمینه شناسایی عمیق‌تر خود را برای دانشجومعلم‌ان فراهم کرد.

هوش هیجانی را «توانایی زیر نظر گرفتن احساسات و هیجانات خود و دیگران، تمایز گذاشتن بین آن‌ها و استفاده از اطلاعات حاصل از آن‌ها در تفکر و اعمال خود» تعریف می‌کنند. توسعه هوش هیجانی می‌تواند تفاوت شکست یا موفقیت در زندگی شخصی و شغلی هر فرد را مشخص کند. به عبارتی هوش هیجانی نوع دیگر باهوش بودن است و شامل درک احساسات خود برای تصمیم‌گیری مناسب در زندگی است. توسعه هوش هیجانی بسیار دشوار به نظر می‌رسد؛ زیرا به توسعه روان‌شناختی و نئورولوژیکی، که در طول عمر افراد شکل می‌گیرد، وابسته است. توسعه هوش هیجانی نیازمند تلاش زیادی برای تغییر عادت‌های شکل گرفته مربوط به تعامل انسانی است که به طور واضح شایستگی‌های پایه‌ای مانند خودآگاهی و کنترل احساسات را دربر می‌گیرد. افراد بایستی بر روی تغییر رفتار و توسعه هوش هیجانی خود سرمایه‌گذاری کرده و وقت زیادی اختصاص دهند، و حتی ممکن است این تغییر اتفاق نیفتد. در عمل آنچه معنا پیدا می‌کند این است که شما نمی‌توانید شاهد تغییر هوش هیجانی افراد دیگر باشید، مگر اینکه خودشان بخواهند.

یکی از ابزارهای معتبری که به کمک آن می‌توانید میزان هوش هیجانی خود را بسنجید آزمون هوش هیجانی بار.ان است. هوش هیجانی بار.ان دارای ۵ مقیاس یا جنبه و ۱۵ خرده مقیاس به شرح زیر است (ساعت‌چی و دیگران، ۱۳۸۹ ص: ۳۷):

ضریب هوش هیجانی درون‌فردی^۳

خرده‌مقیاس	توضیحات
خودآگاهی هیجانی	توانایی آگاه بودن و فهم احساس خود
عزت نفس	توانایی آگاه بودن از ادراک خود، پذیرش خود و احترام به خود

1. Emotional Intelligence Test

2. Bar-on

3. Intra Personal EQ

خرده‌مقیاس	توضیحات
خودشکوفایی	توانایی درک ظرفیت‌های بالقوه و انجام چیزی که می‌توان انجام داد. تلاش برای انجام دادن و لذت بردن
خود ابرازی	توانایی ابراز احساسات، باورها و افکار صریح و دفاع از مهارت‌های سازنده و بر حق خود
استقلال	توانایی هدایت افکار و اعمال خود و آزاد بودن از تمایلات اجتماعی

ضریب هوش هیجانی بین فردی^۱

خرده‌مقیاس	توضیحات
همدلی	توانایی آگاه بودن و درک احساسات دیگران و ارزش دادن به آن
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	توانایی بروز خود به‌عنوان یک عضو دارای حس همکاری، مؤثر و سازنده در گروه
روابط بین فردی	توانایی ایجاد و حفظ روابط رضایت‌بخش متقابل که به‌وسیلهٔ نزدیکی عاطفی، صمیمیت، محبت کردن و محبت گرفتن توصیه می‌شود.

ضریب هوش هیجانی مدیریت استرس^۲

خرده‌مقیاس	توضیحات
تحمل فشار روانی	توانایی مقاومت کردن در برابر رویدادها، موقعیت‌های فشارآور و هیجانات قوی، و نیز رویارویی فعال و مثبت با فشار
کنترل تکانش	توانایی مقاومت در برابر یک تکانش، سابق یا فعالیت‌های آزمایشی یا کاهش آن‌ها، همچنین توانایی کنترل هیجانات خود

ضریب هوش هیجانی خلق عمومی^۳

خرده‌مقیاس	توضیحات
خوش‌بینی	توانایی زیرکانه نگاه کردن به زندگی و تقویت نگرش‌های مثبت، حتی در صورت بروز احساسات منفی و اتفاقات ناخوشایند
شادمانی	توانایی احساس خوش‌بختی کردن در زندگی، لذت بردن از خود و دیگران، داشتن احساسات مثبت، صریح، مفرح و شوخ

1. Inter Personal EQ
2. Stress Management EQ
3. General Mood EQ

ضریب هوش هیجانی توان‌سازگاری^۱

خرده‌مقیاس	توصیحات
واقع‌گرایی	توانایی سنجش و هماهنگی بین چیزی که به‌طور هیجانی تجربه‌شده و چیزی که به‌طور واقعی وجود دارد.
انعطاف‌پذیری	توانایی سازگار بودن افکار و رفتار با تغییرات محیط و موقعیت‌ها
حل مسئله	توانایی تشخیص و تعریف مشکلات، به همان خوبی خلق کردن و تحقق بخشیدن راه‌حل‌های مؤثر و بالقوه

تفسیر و خروجی تست هوش هیجانی بار.ان راهنمای مناسبی است برای تعیین اینکه کدام دسته از این مؤلفه‌ها جزء نقاط قوت، قابل بهبود و مناسب شما هستند. هم‌چنین توصیه‌هایی کاربردی جهت بهبود ویژگی‌های قابل بهبود به جهت هموار کردن مسیر پیشرفت فردی و حرفه‌ای نیز برای شما فراهم شده است.

 پرسش‌نامه هوش هیجانی بار.ان^۲

- (۱) به نظر من برای غلبه بر مشکلات باید گام به گام پیش رفت.
- (۲) لذت بردن از زندگی برایم مشکل است.
- (۳) شغلی را ترجیح می‌دهم که حتی‌الامکان من تصمیم‌گیرنده باشم.
- (۴) می‌توانم بدون تنش زیاد با مشکلات مقابله کنم.
- (۵) می‌توانم، برای معنی دادن به زندگی، تا حد امکان تلاش کنم.
- (۶) نسبت به هیجان‌اتم آگاهم.
- (۷) سعی می‌کنم بدون خیال‌پردازی واقعیتِ امور را در نظر بگیرم.
- (۸) به راحتی با دیگران دوست می‌شوم.
- (۹) معتقدم توانایی تسلط بر شرایط دشوار را دارم.
- (۱۰) بیش‌تر مواقع به خودم اطمینان دارم.
- (۱۱) کنترل خشم برایم مشکل است.

1. Adaptability EQ

2. Bar-on Emotional Intelligence Inventory

- (۱۲) شروع دوباره برایم سخت است.
- (۱۳) کمک کردن به دیگران را دوست دارم.
- (۱۴) به خوبی می‌توانم احساسات دیگران را درک کنم.
- (۱۵) هنگامی که از دیگران خشمگین می‌شوم، نمی‌توانم با آن‌ها در این مورد صحبت کنم.
- (۱۶) هنگام رؤیاریابی با یک موقعیت دشوار، دوست دارم تا حد ممکن در مورد آن اطلاعات جمع‌آوری کنم.
- (۱۷) خندیدن برایم سخت است.
- (۱۸) هنگام کار کردن با دیگران بیش‌تر پیرو افکار آن‌ها هستم تا فکرِ خودم.
- (۱۹) می‌توانم به خوبی فشارها را تحمل کنم.
- (۲۰) در چند سال گذشته کم‌تر کاری را به نتیجه رسانده‌ام.
- (۲۱) به سختی می‌توانم احساسات عمیقم را با دیگران در میان بگذارم.
- (۲۲) دیگران نمی‌فهمند که من چه فکری دارم.
- (۲۳) به خوبی با دیگران همراهی می‌کنم.
- (۲۴) به اغلب کارهایی که انجام می‌دهم خوش‌بین هستم.
- (۲۵) برای خودم احترام قائل هستم.
- (۲۶) عصبی بودنم مشکل ایجاد می‌کند.
- (۲۷) به سختی می‌توانم فکرم را در مورد مسائل تغییر دهم.
- (۲۸) کمک به دیگران مرا کسل نمی‌کند، به‌خصوص اگر شایستگی آن را داشته باشند.
- (۲۹) دوستانم می‌توانند مسائل خصوصیِ خودشان را با من در میان بگذارند.
- (۳۰) می‌توانم مخالفتم را با دیگران ابراز کنم.
- (۳۱) هنگام مواجهه با یک مشکل، اولین کاری که انجام می‌دهم دست نگه داشتن و فکر کردن است.
- (۳۲) فرد بانشاطی هستم.
- (۳۳) ترجیح می‌دهم دیگران برایم تصمیم بگیرند.
- (۳۴) احساس می‌کنم کنترل اضطراب برایم مشکل است.

- (۳۵) از کارهایی که انجام می‌دهم راضی نیستم.
- (۳۶) به سختی می‌فهمم چه احساسی دارم.
- (۳۷) تمایل دارم با آنچه در اطرافم می‌گذرد روبه‌رو نشوم و از برخورد با آن‌ها طفره می‌روم.
- (۳۸) روابط صمیمی با دوستانم برای هر دو طرفمان اهمیت دارد.
- (۳۹) حتی در موقعیت‌های دشوار، معمولاً برای ادامه‌کار انگیزه دارم.
- (۴۰) نمی‌توانم خودم را این‌طور که هستم بپذیرم.
- (۴۱) دیگران به من می‌گویند هنگام بحث آرام‌تر صحبت کنم.
- (۴۲) به آسانی با شرایط جدید سازگار می‌شوم.
- (۴۳) به کودک گمشده کمک می‌کنم، حتی اگر همان موقع جای دیگری کار داشته باشم.
- (۴۴) به اتفاقی که برای دیگران می‌افتد توجه دارم.
- (۴۵) نه گفتن برایم مشکل است.
- (۴۶) هنگام تلاش برای حل یک مشکل، راه‌حل‌های ممکن را در نظر می‌آورم، سپس بهترین را انتخاب می‌کنم.
- (۴۷) از زندگی‌ام راضی‌ام.
- (۴۸) تصمیم‌گیری برایم مشکل است.
- (۴۹) می‌دانم در شرایط دشوار چگونه آرامشم را حفظ کنم.
- (۵۰) هیچ‌چیز در من علاقه ایجاد نمی‌کند.
- (۵۱) از احساسی که دارم آگاهم.
- (۵۲) در تصورات و خیال‌پردازی‌هایم غرق می‌شوم.
- (۵۳) با دیگران رابطه خوبی دارم.
- (۵۴) معمولاً انتظار دارم مشکلات به خوبی ختم شوند، هرچند گاهی چنین نمی‌شود.
- (۵۵) از اندام و ظاهر خود راضی هستم.
- (۵۶) کم‌صبر هستم.
- (۵۷) می‌توانم عادات پیشین خود را تغییر دهم.
- (۵۸) اگر لازم باشد با زیر پا گذاشتن قانون از موقعیتی فرار کنم، اینکار را انجام می‌دهم.

- (۵۹) نسبت به احساسات دیگران حساس هستم.
- (۶۰) می‌توانم به راحتی افکارم را به دیگران بگویم.
- (۶۱) هنگام حل شدن، به سختی می‌توانم در مورد انتخاب بهترین راه حل تصمیم‌گیری کنم.
- (۶۲) اهل شوخی هستم.
- (۶۳) در انجام کارها و امور مختلف به دیگران وابسته‌ام.
- (۶۴) رویارویی با مسائل ناخوشایند برایم مشکل است.
- (۶۵) حتی الامکان کارهایی را به عهده می‌گیرم که برایم لذت بخش‌اند.
- (۶۶) حتی هنگام آشفتگی، از آنچه در من اتفاق می‌افتد آگاهم.
- (۶۷) تمایل به مبالغه‌گویی دارم.
- (۶۸) به نظر دیگران من فردی اجتماعی هستم.
- (۶۹) به توانایی‌ام برای مقابله با دشوارترین مسائل اطمینان دارم.
- (۷۰) از شیوه نگرش و فکرم راضی هستم.
- (۷۱) بدجووری خشمگین می‌شوم.
- (۷۲) معمولاً تغییر ایجاد کردن در زندگی روزانه برایم سخت است.
- (۷۳) قادر هستم احترام به دیگران را حفظ کنم.
- (۷۴) دیدن رنج دیگران برایم سخت است.
- (۷۵) به نظر دیگران من نمی‌توانم احساسات و افکارم را بروز دهم.
- (۷۶) هنگام روبه‌رو شدن با شرایط دشوار، سعی می‌کنم در مورد راه‌حل‌های ممکن فکر کنم.
- (۷۷) افسرده هستم.
- (۷۸) فکر می‌کنم به دیگران بیش‌تر احتیاج دارم، تا دیگران به من.
- (۷۹) مضطرب هستم.
- (۸۰) در مورد آنچه می‌خواهم در زندگی انجام دهم فکر مشخص و خوبی ندارم.
- (۸۱) به سختی می‌توانم از امور برداشت صحیحی داشته باشم.
- (۸۲) به سختی می‌توانم احساساتم را بیان کنم.
- (۸۳) با دوستانم رابطه صمیمی برقرار می‌کنم.

- ۸۴) پیش از شروع کارهای جدید، معمولاً احساس می‌کنم شکست خواهم خورد.
- ۸۵) هنگام بررسی نقاط ضعف و قوت، بازهم احساس خوبی در مورد خودم دارم.
- ۸۶) هنگام عصبانیت زود از کوره درمی‌روم.
- ۸۷) اگر مجبور به ترک وطن باشم، سازگاری برایم دشوار خواهد بود.
- ۸۸) به نظر من پایبندی یک شهروند به قانون مهم است.
- ۸۹) از جریحه‌دار کردن احساسات دیگران خودداری می‌کنم.
- ۹۰) مشکل می‌توانم از حق خودم دفاع کنم.

کارورزی ۳

پیوست نهم: کاربرگ اجرایی کنش پژوهی

کاربرگ عملیاتی کنش پژوهی حرفه‌ای (با تأکید بر تدریس)

یک. بیانیه من: (توانمندی‌ها و ظرفیت‌های معلمی من، مأموریت من، نقطه کانونی بهسازی من)

.....

.....

.....

.....

دو. تحلیل موقعیت (آموزشی کلاس)

– تحلیلی موقعیت آموزشی:

– موقعیت فیزیکی و تجهیزاتی:

– موقعیت عاطفی:

– شناسایی ظرفیت‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموزان:

– فرایند یاددهی معلم و دانش‌آموز:

سه. ایده پردازی: (ایده‌ها و چشم‌انداز معلمی من، بهترین روش‌ها، راهبردهای نوین یاددهی – یادگیری. دوست دارم چگونه معلمی باشم؟ و ...)

.....

.....

.....

.....

چهار. طراحی (تدوین طرح درس بر مبنای رویکرد ساخت‌گرایی)

انتخاب یک درس از یکی از کتاب‌های مورد تدریس

الف. بررسی و تحلیل محتوای آموزشی

- بررسی کامل متن درس
- بررسی کتاب راهنمای معلم
- بررسی منابع کمکی (کتاب، اسلایدها، فیلم و ...)
- استخراج مفاهیم و مهارت‌ها
- مفاهیم: تعاریف، اصول، تاریخچه، نظریه‌ها و ...
- مهارت‌ها

- الف- مهارت‌های عمومی مانند مشاهده کردن، تشخیص دادن، طبقه‌بندی کردن و ...
- ب- مهارت‌های ویژه هر درس مثلاً روان‌خوانی در قرآن نقشه خوانی در جغرافی، آزمایش کردن در علوم تجربی و به کارگیری ابزار در رشته‌های فنی حرفه‌ای و ...
- ج- مهارت‌های زندگی با تأکید بر ساحت‌های شش‌گانه و طرح درس ملی (اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ ساحت اجتماعی و سیاسی؛ زیستی و بدنی؛ زیباشناختی و هنری؛ اقتصادی و حرفه‌ای؛ علمی و فناورانه)

تعیین پیامدهای یادگیری

تعیین ملاک‌های سطوح عملکرد

- سطح یک
- سطح دو
- سطح سه

ب. طراحی فرصت‌های یادگیری

- انتخاب یکی از درس‌های همان بخش منتخب و تدوین طرح درس بر مبنای الگوی ساخت‌گرایی یا همان ۵ گام
- یک. برقراری ارتباط (فراهم کردن موقعیتی چالش‌برانگیز در زمینه موضوع درس یا برقراری ارتباط جدی بین موضوع درس و فراگیران یا درگیر شدن ذهن دانش‌آموزان با موضوع درس)

دو. به تجربه گذاشتن (تأمل در تجربه‌های پیشین و استخراج تجارب مشابه)
سه. به کار بستن (طراحی یک موقعیت برای دانش‌آموزان تا اعضای هر گروه با اطلاعات دو مرحله پیش برای رفع یک مشکل، حل یک مسئله، دادن یک ایده و ... اقدام کنند).
چهار. به اشتراک گذاشتن (در اختیار گذاشتن منابع اطلاعاتی، تکمیل فعالیت گروهی و ارائه نتایج کارهای هر گروه، استفاده از کتاب تکمیل مشارکت اطلاعاتی معلم و ...).
پنج. انتقال به موقعیت جدید (فراهم کردن شرایط یا طرح سؤالی که دانش‌آموز اطلاعات به‌دست آمده در این فرایند یادگیری را در موقعیت دیگری به کار ببرد).

ج. سنجش آموخته‌ها

یک. راهبردها و فعالیت‌های مربوط به سنجش در طول فرایند یادگیری
دو. راهبردهای سنجش در پایان واحد یادگیری
سه. تعیین تکالیف عملکردی، تکالیف حقیقی، مستمر، کاربردی و قابل اندازه‌گیری
پنج. تأمل و بازاندیشی (پیش از عمل) در طرح درس تنظیم‌شده

– بازبینی شخصی

– مشاوره با استادراهنما

– مشاوره با معلم‌راهنما

– مشاوره با اساتید روش تدریس

شش. اجرا، گزارش اجرا و نتیجه تأمل حین اجرا

هفت. تحلیل بازخوردها (دانش‌آموزان، معلم‌راهنما و استادراهنما) و تفسیر آن

هشت. ثبت و واکاوی تجارب (تأمل بعد از عمل)

نه. کسب تجربه و اصلاح بیانیه من و آغاز چرخه بعدی کنش پژوهی

کارورزی ۳

پیوست دهم: نمون برگ فرم «ج»

ارتباط: ارتباط قوی‌ترین راهبرد تدریس موقعیتی (زمینه‌ای) و در واقع کانون الگوی یاددهی ساخت‌گراست. این اصطلاح را به معنای یادگیری در بافت تجربیات زندگی فرد به کار برده‌اند.

تجربه: ارتباط براساس تجربیاتی که دانش‌آموزان با خود به کلاس می‌آورند توصیف می‌شود. معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان در ساختن دانش جدید به وسیله سازماندهی مهارت‌های یدی در کلاس کمک کنند. این راهبرد را «تجربه» می‌نامند. آن یادگیری به وسیله انجام دادن، کاوش، کشف و نوآوری است. تجربه‌های مهارتی برای همه دانش‌آموزان سه طبقه یادگیری معنی‌داری ایجاد می‌کند:

الف. دستکاری‌ها: در اینجا دانش‌آموزان با دستکاری مواد ساده محیطی به ساخت الگوی مفاهیم انتزاعی می‌پردازند.

ب. فعالیت‌های حل مسئله: این فعالیت‌ها دانش‌آموزان را خلاقانه درگیر یادگیری می‌کند. در عین اینکه مهارت‌های حل مسئله، تفکر، ارتباط، و تعاملات گروهی را نیز یاد می‌دهد.

ج. فعالیت‌های آزمایشگاهی: در خلال آزمایش، دانش‌آموزان برای اندازه‌گیری، تحلیل داده‌ها و تأمل در مفاهیم اطلاعات جمع‌آوری می‌کنند.

همیاری: بعضی تمرین‌های حل مسئله، مخصوصاً وقتی در یک موقعیت واقعی قرار گیرند، بسیار پیچیده می‌شوند. دانش‌آموزانی که به صورت فردی کار می‌کنند گاهی اوقات نمی‌توانند در کلاس پیشرفت چشم‌گیری داشته باشند و ناکام می‌شوند؛ مگر اینکه معلم آن‌ها را گام‌به‌گام راهنمایی کند. اما دانش‌آموزانی که به صورت گروهی کار می‌کنند اغلب می‌توانند این مسائل پیچیده را با کم‌ترین کمک خارجی حل کنند. در کار با همسالان در گروه‌های کوچک، اکثر دانش‌آموزان کم‌تر احساس خجالت می‌کنند و می‌توانند بدون نگرانی سؤالات خود را مطرح کنند. آن‌ها هم‌چنین به صورت واقعی‌تر فهم خود را از مفاهیم بیان می‌کنند یا اینکه راه‌حل‌هایی برای مسائل به گروه پیش‌نهاد می‌کنند. دانش‌آموزان از طریق گوش دادن به دیگران، درک خود از موضوع را دوباره ارزشیابی می‌کنند و از نو سازمان می‌دهند. آن‌ها یاد می‌گیرند برای نظر دیگران ارزش قائل شوند؛ زیرا گاهی اوقات امتحان روش‌های متفاوت منجر به راه‌حل بهتر برای مسئله می‌شود. در گروه، فعالیت‌های

یدی و آزمایشگاهی بهتر انجام می‌شود. بعضی معلمان در فعالیت‌های گروهی نقش‌هایی مانند نگهبان تجهیزات، نگه‌دارنده زمان، اندازه‌گیر، ثبت‌کننده وقایع، ارزشیاب، و مشاهده‌کننده احساس هویت و مسئولیت و اهمیت دارند و اینکه دانش‌آموز تشخیص دهد اتمام موفقیت‌آمیزِ فعالیتی وابسته به این است که همه اعضای گروه وظیفه‌شان را به‌خوبی انجام دهند.

انتقال دانش: در یک کلاس سنتی، نقش معلم انتقال دانش به دانش‌آموزان است. در کلاس ساخت‌گرا انتقال دانش در سه جهت حرکت می‌کند: از معلم به دانش‌آموز، از دانش‌آموز به دانش‌آموز و حتی از دانش‌آموز به معلم. علاوه‌براین تدریس موقعیتی ابعاد دیگر انتقالِ شخص به شخص را نیز داراست. راهبرد «انتقال» را به مثابه «استفاده از دانش در یک زمینه یا موقعیت جدید» تعریف می‌کنیم. انتقال مخصوصاً زمانی اثربخش است که دانش‌آموز دانش کسب‌شده را در موقعیت جدید یا ناآشنا به کار برد. به‌طورکلی شناخت موقعیتی بر ارائه تدریس در محیط واقعی تأکید دارد. اما چالش‌هایی در این زمینه پیش روی معلمان و مربیان است؛ ازجمله هزینه‌های گردش علمی، هماهنگی با خانواده‌ها، بحث امنیت و ... که چالش‌های زیادی برای معلمان فراهم می‌کند. یادگیری موقعیتی هم‌چنین به معلم این امکان را می‌دهد تا هنگامی که امکان تدریس در موقعیت واقعی را ندارد از تجربیات خارج از مدرسه دانش‌آموزان برای پیشبرد اهداف آموزشی استفاده کند. آگاهی از اطلاعات دانش‌آموزان می‌تواند معلم را در انتخاب نقطه شروع، روش و راهبردهای تدریس و نیز ارزشیابی یاری دهد.

کارورزی ۳ (نیم‌سال اول، سال تحصیلی) نمون برگ ج: طرح یادگیری			 مرکز آموزش عالی
عنوان درس: فصل: کتاب: پایه: دانشجو: معلم راهنما: مدرسه: زمان: ساعت: از صفحه ... تا صفحه ... دوره ابتدایی / متوسطه اول / متوسطه دوم ☐			
مفاهیم: مهارت‌ها: پیامد: شایستگی:			
مراحل یادگیری	شرح تکالیف یادگیری/ تکالیف عملکردی به تفکیک مراحل	محدوده زمانی	مواد/ منابع یادگیری
برقراری ارتباط			
	فرآیند هدایت و ارائه بازخورد		
تجربه کردن			
	فرآیندهدایت و ارائه بازخورد		

			به کار بستن
			فرآیند هدایت و ارائه بازخورد
			تحلیل و تفسیر
	۱۲ دقیقه		به اشتراک گذاشتن
			فرآیند هدایت و ارائه بازخورد
			تحلیل و تفسیر
			انتقال به موقعیت جدید/ نکالیف عملکردی/ سنجش آموخته‌ها و تعیین سطح عملکرد یادگیرنده
توضیحات:			
تحلیل و تفسیر نهایی و بازگشت به نقطه اول تبیین مسئله و بازنگری در طرح تهیه شده:			
آنچه از این تجربه آموختم:			
چگونه فرایند کنش پژوهی به یادگیری من کمک کرد:			
استاد راهنمای علوم تربیتی:		استاد راهنمای تخصصی:	

پیوست یازدهم: نمونه گزارش روزانه

نام و نام خانوادگی دانشجو: ...

رشته:

نام مدرسه و منطقه: ...

نام معلم راهنما:

پیش از ورود به مدرسه با توجه به شناختی که سال پیش از همین مدرسه یا مدرسه دیگر به دست آوردی حدس بزن: پیش‌بینی من همان‌طور که در سطح یک بیان کردم مدرسه‌ای با نظم و کارکنانی دلسوز است که تمام تلاش خود را می‌کند تا بچه‌ها در تمامی زمینه‌ها پیشرفت کنند و استعداد های خود را شکوفا کنند و در کلاس‌هایی که خانم برگزار می‌کند هم شرکت کردم و دیدم که واقعاً همین‌طور است و از بچه‌ها کار خواسته می‌شود و آن‌ها را به حال خود وانمی‌دارند و در تدریس‌هایشان از بچه‌ها (به‌طور مثال معلم‌پارها) استفاده می‌کنند و در صورت همکاری مناسب به آن‌ها امتیاز می‌دهند که خود یکی از عوامل پیشرفت و حرکت در بچه‌هاست.	پیش‌بینی من
معلمان با دانش‌آموزان نیز همین رفتار را دارند؛ مثلاً در هر زمینه مثبت درسی و غیردرسی که کاری انجام دهند آن‌ها را تشویق می‌کنند و به آن‌ها امتیاز می‌دهند و همه این کارها را با لحنی مادرانه و مهربانانه انجام می‌دهند. (مثلاً در یکی از تدریس‌های معلم که من حضور داشتم و معلم تدریس می‌کرد رویکرد، معلم این بود که تدریس را دانش‌آموزان پیش ببرند. به این صورت که گام به گام در فرایند تدریس معلم از بچه‌ها سؤال می‌پرسیدند و در صورتی که آن‌ها درست جواب می‌دادند به کسانی که درست جواب داده بودند امتیاز می‌دادند و دلیل جوابشان را جویا می‌شدند. تا بچه‌های دیگر دلیل را بفهمند و یاد بگیرند. سپس سراغ ادامه درس می‌رفتند و به همین طریق پیش می‌رفتند و در الگو و رویکرد خود نیز که تدریس توسط بچه‌هاست از معلم‌پارها هم کمک می‌گیرند، که خود نشان‌دهنده رویکرد دانش‌آموزی معلم است.) فضای آموزشی اصلاً به گونه‌ای نیست که بچه‌ها از ترسشان در مورد معلم بد نگویند؛ چرا که در یکی از روزهای کارورزی که در مدرسه حضور داشتیم و مراقب امتحان بودیم بچه‌ها بسیار از معلم ریاضی خود که غیر از خانم ... بود، ناراضی بودند و تقاضای تعویض او را داشتند. پس می‌توان فهمید که در مدرسه اصلاً خفقان نیست و بچه‌ها در صورت ناراضی‌تی نظر خود را اعلام می‌کنند. در مورد فضای فرهنگی می‌توان گفت که هر کلاس یک کننده قرآنی دارد که در هنگام قرائت قرآن برگه‌هایی که آیات قرآن در آن نوشته شده است را در مقابل بچه‌ها می‌گیرد و آن‌ها آن را قرائت می‌کنند. اعضای شورا هم در مراسم‌های برگزار شده در مدرسه نقش فعال دارند و هماهنگی‌ها را انجام می‌دهند و در اردوهای درسی و غیردرسی نیز بچه‌ها با اشتیاق شرکت می‌کنند. یک نمونه انتخابات شورای فرهنگی است که در مدرسه خود بچه‌ها انجامش دادند و شوراهای فرهنگی انتخاب شدند و برنامه‌های فرهنگی را در مدرسه با سایر بچه‌ها و معلم‌ها هماهنگ می‌کنند. مسئولیت کارهای فرهنگی نیز با آن‌هاست.	توصیف وضعیت موجود شامل (فضای فیزیکی مدرسه) (فضای عاطفی روانی بین کارکنان) (فضای فرهنگی تبلیغی مدرسه) (وضعیت فیزیکی و امکانات آموزشی کلاس) (معلم راهنما و برخورد هایش) (دانش‌آموزان کلاس)

در مورد این نظر در درس روان‌شناسی به‌طور کامل در مورد نظریه‌های آموزش و روش‌های پیشرفت تحصیلی مطالعه کرده‌ایم .	تأملات و تحلیل
چالش و مسئله‌ای که در این مدرسه وجود دارد دانش‌آموزان سال ۹ است که امسال قرار است انتخاب‌رشته کنند و باید به آن‌ها اهمیت فراوانی داده شود و مشاوره و راهنمایی شوند و این توجه فقط نباید در این سال صورت بگیرد، بلکه کار را از سال‌های پایین باید شروع کنند.	چالش احتمالی و مسئله شناسایی شده
پشتوانه نظری تحلیل من درس روان‌شناسی و فلسفه‌ای است که در ترم‌های پیش آن را گذرانده‌ایم. در این دروس ما روابط بین معلم و دانش‌آموز را از هر جهت و دیدگاه بررسی کردیم و متوجه شدیم، که با توجه به ساعاتی که بچه‌ها در مدرسه هستند و نیز روابط کارکنان با دانش‌آموزان، بچه‌ها در مدرسه بیش‌تر از هر جای دیگری تأثیرپذیری دارند. هم‌چنین بسیاری از بچه‌ها، با توجه به اخلاق و کردار معلمان، آن‌ها را الگوی خود قرار می‌دهند. پس چه بهتر که معلمان با اخلاق الگوی دانش‌آموزان شوند.	آنچه آموختم

پیوست دوازدهم: اخلاق حرفه‌ای

بحث فلسفه اخلاق و نظام اخلاقی از مباحث مبنایی است و نیاز به مطالعات عمیق و پیوسته دارد. اخلاق حرفه‌ای در تفکر سنتی کم و بیش بر نظام ارسطویی استوار بوده است. اما امروزه نظام‌های دیگری نیز کانون توجه است. در حال حاضر، بیش‌تر از پنج نظام عمده اخلاقی در بیان اخلاق حرفه‌ای استفاده می‌شود. ملاک مقبولیت این پنج نظام در میان ده‌ها نظریه و نظام اخلاقی، توانایی آن‌ها در بیان سیستماتیک فضایل و رذائل اخلاقی، ارائه نظام سازگار، فراگیر و کاراست. این پنج نظام اخلاقی (نظریه‌های عمده) عبارت‌اند از:

(۱) فایده‌گرایی: ملاک خوب بودن یک عمل و رفتار فایده داشتن و نتیجه‌بخش بودن آن است.

(۲) وظیفه‌گرایی: ملاک خوب بودن یک عمل مطابقت آن با وظایف و تکالیف تعیین شده است.

(۳) عدالت فراگیر: ملاک خوب بودن عمل این است که اگر فراگیر شود، از آن در رنج و بی‌عدالتی نباشیم.

(۴) آزادی فردی: ملاک خوب بودن عمل این است که به آزادی فرد لطمه نزنند.

(۵) زیبایی و خیر مطلق: ملاک خوب بودن عمل این است که زیبا و خیر مطلق باشد و خداوند متعال برترین زیبایی و مشخص‌کننده ملاک نهایی اخلاق است. در این نظام اخلاقی، که روشنی‌بخش دیگر نظام‌های اخلاقی است، تقرب به خدا و کسب رضایت او آرمان اخلاق است و دستیابی به عدالت فراگیر اجتماعی، آزادی، حرمت انسان و بیش‌ترین سود برای بیش‌ترین کسان نیز از اهداف زندگی اجتماعی در چهار ساحت فردی، شغلی، سازمان و جامعه است. گفتنی است همه تحقیقات در چهارچوب نظام اخلاقی اسلام، بر اساس نظریه زیبا و خیر مطلق انجام می‌شود.

البته دشوارترین کار در همه مکاتب اخلاقی تشخیص همین «خیر» است. اگر بخواهیم در نظام اخلاقی اسلام چهارچوب اخلاقی و ملاک رفتاری ویژه معلم را ارائه دهیم و رفتارهای منطبق با خیر و زیبایی را مرزشناسی کنیم، به دلیل جامعیت اسلام، با مؤلفه‌های متعدد و چندبعدی مواجه می‌شویم؛ زیرا از یک طرف انسان در اسلام باید خیر را در هر سه بعد وجودی خویش تأمین کند: جسم (اعضا و جوارح)، قلب (فهمیدن، دریافت شهودی)، عقل (قوة ارزیابی نفع و ضرر) و از سوی دیگر انسان مسلمان موظف است ارتباطات خویش را در

چهار عرصه مدیریت کند: ارتباط با خود، خدا، سایر انسان‌ها و کائنات. هم‌چنین رفتاری از نظر اسلام خیر محسوب می‌شود که هم نیت فاعل خوب باشد، هم فرایند انجام فعل صحیح باشد و هم نتیجه آن فعل خوب و دامنه تأثیر آن فراتر از دنیا باشد. حال اگر بخواهیم برای رفتار معلم، که در واقع در عرصه ارتباط با دیگران محقق می‌شود، معیار صحت تعیین کنیم، باید آن را در تعامل با تمام مؤلفه‌های مؤثر در عمل تبیین کنیم و این امری دشوار و البته ضروری است. اما در بخش ویژگی‌های اخلاقی کار سهل‌تر است. درباره ویژگی‌های افرادی که اخلاق حرفه‌ای دارند موارد زیر بیان شده است:

- مسئولیت‌پذیری: در این مورد فرد پاسخ‌گوست و مسئولیت تصمیم‌ها و پیامدهای آن را می‌پذیرد؛ سرمشق دیگران است؛ حساس و اخلاق‌مند است؛ به درستکاری و خوشنامی در کارش اهمیت می‌دهد؛ برای ادای تمام مسئولیت‌های خویش کوشاست و مسئولیتی را که به عهده می‌گیرد، با تمام توان و خلوص نیت انجام می‌دهد.
- برتری‌جویی و رقابت‌طلبی: در تمام موارد سعی می‌کند ممتاز باشد؛ اعتماد به نفس دارد؛ به مهارت بالایی در حرفه خود دست پیدا می‌کند؛ جدی و پرجار است؛ به موقعیت فعلی خود راضی نیست و از طرق شایسته دنبال ارتقای خود است؛ سعی نمی‌کند به هر طریقی در رقابت برنده باشد.
- صادق بودن: مخالف ریاکاری و دورویی است؛ به ندای وجدان خود گوش فرامی‌دهد؛ در همه حال به شرافت‌مندی توجه می‌کند؛ شجاع و باشهامت است.
- احترام به دیگران: به حقوق دیگران احترام می‌گذارد؛ به نظر دیگران احترام می‌گذارد؛ خوش‌قول و وقت‌شناس است؛ به دیگران حق تصمیم‌گیری می‌دهد؛ تنها منافع خود را مرجع نمی‌داند.
- رعایت و احترام نسبت به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی: برای ارزش‌های اجتماعی احترام قائل است؛ در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت می‌کند؛ به قوانین اجتماعی احترام می‌گذارد؛ در برخورد با فرهنگ‌های دیگر متعصبانه عمل نمی‌کند.
- عدالت و انصاف: طرفدار حق است؛ در قضاوت تعصب ندارد؛ بین افراد از لحاظ فرهنگی، طبقه اجتماعی و اقتصادی، نژاد و قومیت تبعیض قائل نمی‌شود.
- همدردی با دیگران: دلسوز و رحیم است؛ در مصائب دیگران شریک می‌شود و از آنان حمایت می‌کند؛ به احساسات دیگران توجه می‌کند؛ مشکلات دیگران را مشکل خود می‌داند.

– وفاداری: به وظایف خود متعهد است؛ رازدار دیگران است؛ معتمد دیگران است (علی‌نقی امیری، محمد همتی. مهدی مبینی، ۱۳۸۹، ص: ۱۵۱)

در این نظام اخلاقی که روشنی‌بخش دیگر نظام‌های اخلاقی است، تقرب به خدا و کسب رضایت او آرمان اخلاق است و دستیابی به عدالت فراگیر اجتماعی، آزادی، حرمت انسان و بیشترین سود برای بیشترین کسان نیز از اهداف زندگی اجتماعی در چهار ساحت فردی، شغلی، سازمان و جامعه است. (احد فرامرز قراملکی، ۱۳۸۴، ص: ۳۸–۲۹).

در کارورزی ۱ انتظار می‌رود دانشجومعلم در گزارش‌های روایی تحلیل موقعیت به شاخصه‌های اخلاق حرفه‌ای نیز توجه داشته باشد.

پیوست سیزدهم: سرفصل دروس کارورزی (دوره‌های کارشناسی پیوسته)

کلیات

آموزش اثربخش نیازمند آن است که دانشجو معلمان در طول دوره آموزشی در معرض تجربیات متنوع و غنی قرار گرفته و قادر به مطالعه، تصمیم‌گیری و ارزیابی نتایج تصمیمات در موقعیت‌های پیچیده آموزشی و تربیتی مبتنی بر یافته‌های علمی و پژوهشی باشند. برنامه کارورزی فرصت برقرار ساختن پیوند میان آموخته‌های نظری با محیط‌های واقعی آموزشی-تربیتی و عمق بخشیدن به تجربه‌های پیشین در جهت توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و دستیابی به ظرفیت غایی کنش عملی در کلاس درس را فراهم می‌کند. این برنامه در دانشگاه فرهنگیان، با تأکید بر مشاهده تأملی، روایت‌نگاری و واکاوی تجربیات به عنوان عناصر سازنده/شکل‌دهنده عمل فکورانه؛ و نیز ابزارهای سه‌گانه کنش‌پژوهی فردی، درس‌پژوهی و خودکاوی روایتی به عنوان روش‌های مورد تأکید در برنامه تربیت معلم فکور این هدف را تعقیب می‌نماید. مطالعه مسئله‌های آموزشی/تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه زمینه‌ساز عمل مستقل حرفه‌ای معتبر و کسب تجربیات دست اول است. فرصت‌های یادگیری فراهم شده از سوی استادان و بازخوردهای ارائه شده از سوی آنان باید امکان تلفیق نظر و عمل تربیتی را در موقعیت‌های واقعی، برای یافتن راه‌حل‌های قابل دفاع و پاسخ به مسئله‌های آموزشی/تربیتی تدارک ببیند. بهره‌گیری از مبانی نظری/تکنیک‌ها و فنون در برنامه کارورزی به منظور دستیابی دانشجو معلم به یک نگاه همه‌جانبه و غنا بخشیدن به تصمیمات اتخاذ شده در ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان ضروری است. در طول برنامه کارورزی دانشجو معلم فرصت کسب تجربه برای درک عمل اثربخش، تأمل بر روی آن به منظور پذیرش مسئولیت حرفه‌ای را کسب می‌نماید.

برنامه کارورزی یک و دو در سال سوم تحصیل ارائه می‌گردد و در طول یک سال دانشجو معلم باید حداقل به میزان ۲۵۶ ساعت در مدرسه حضور داشته باشد. حضور دانشجو معلم در موقعیت آموزشی/تربیتی باید به تأیید معلم راهنما و مدیر مدرسه برسد و نوع فعالیت طبق برنامه تنظیم شده زیر نظر استاد راهنما در هر روز/جلسه آموزشی در سوابق او ثبت و ضبط گردد. اجرای برنامه کارورزی یک و دو در توالی یکدیگر خواهد بود و ثابت بودن استاد در طول اجرای برنامه کارورزی یک و دو، کمک می‌کند تا هدایت یادگیری حرفه‌ای و دستیابی دانشجو معلم به اهداف پیش‌بینی شده در سطح بالاتری تحقق یابد. ارزیابی از

عملکرد دانشجو معلم باید بر اساس زمان حضور و مستندات ارائه شده (در گزارش عملکرد) انجام شود.

برنامه کارورزی سه و چهار در سال چهارم تحصیل ارائه می‌شود. به دلیل ماهیت تلفیق دانش محتوایی و دانش تربیتی در اجرا، برنامه توسط استادان دارای تخصص میان رشته‌ای آموزش و در صورت نبود چنین استادانی به صورت چندرشته‌ای با مشارکت دو استاد (علوم تربیتی و تخصص موضوعی) ارائه می‌گردد، تا دانشجو معلم در عرصه عمل حرفه‌ای فرصت برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی عملکرد حرفه‌ای خود بر اساس استانداردهای برنامه‌درسی و تأثیر آن بر یادگیری دانشجومعلمان را در اختیار داشته باشد. زمان حضور دانشجو معلم در طول سال ۲۵۶ ساعت است که توسط مدرسه گزارش می‌شود و برنامه کار دانشجو معلم در سطح کلاس درس و مدرسه باید به تأیید استاد راهنما، معلم راهنما و مدیر مدرسه برسد. ارائه مستندات مرتبط با عملکرد دانشجو معلم جهت دفاع از شایستگی‌های حرفه‌ای در پایان دوره تحت نظارت گروه تربیت حرفه‌ای ضروری است.

سرفصل درس کارورزی ۱ دوره‌های کارشناسی پیوسته

۱. معرفی درس و منطق آن

در کارورزی یک، دانشجو معلم با کسب مهارت در به‌کارگیری روش‌ها و فنون مشاهده‌تأملی، موقعیت‌های آموزشی و تربیتی در سطح مدرسه و کلاس درس را که شامل موقعیت فیزیکی (این مطالعه از منظر تأثیر موقعیت فیزیکی بر مسایل تربیتی و آموزشی صورت می‌گیرد)، ساختار و سازمان مدرسه (اعم از روابط و ساختارهای رسمی و غیررسمی که بر فرآیندهای آموزشی و تربیتی مدرسه تأثیرگذار می‌باشند. علاوه بر این آشنایی با قوانین و مقررات، نحوه کارکرد این قوانین در روابط سازمانی- افقی و عمومی- در سطح مدرسه، منطقه و سازمان آموزش و پرورش مد نظر می‌باشد)، تعاملات عاطفی و روانی (شامل تعامل میان دانش‌آموزان، کادر مدرسه، ارتباط با اولیا، روابط معلم با دانش‌آموزان و تأثیر آن بر مسایل تربیتی و آموزشی است)، فرایندهای آموزش است را مورد مطالعه قرار داده و دریافت‌های خود را در قالب روایت‌ها، روزنگارها، تجربیات شخصی ارائه می‌نماید. این یافته‌ها از موقعیت مدرسه و کلاس درس در کنار یکدیگر/ در ارتباط با یکدیگر اجازه می‌دهد تا به تصویر همه‌جانبه‌ای از موقعیت و اتخاذ تصمیمات تأثیرگذار در موقعیت‌های پیچیده و منحصر به فرد دست یابد. چنین نگاهی هدایت‌کننده عمل معلم در کلیه موقعیت‌ها در طول

دوره کارورزی و در آینده خواهد بود. روایت‌های دانشجو معلم از موقعیت‌های مختلف مورد واکاوی قرار گرفته و مسئله/ مسئله‌های شناسایی شده با استفاده از شواهد و مستندات علمی گزارش می‌گردد. اطلاعات جمع‌آوری شده از موقعیت مورد مطالعه می‌تواند همراه با عکس و فیلم/ گزارش، اسناد، گفتگو با کادر مدرسه/ معلم راهنما/ اولیاء/ دانش‌آموزان (با هماهنگی مدرسه) تکمیل شود.

نام درس: کارورزی ۱				مشخصات درس
اهداف/ پیامدهای یادگیری: در پایان این واحد یادگیری دانشجو معلم قادر خواهد بود: با مشاهده تأملی مسئله‌های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را شناسایی و با استفاده از شواهد و مستندات علمی آن را تبیین نماید. مشاهدات تأملی و یافته‌های تجربی حاصل از واکاوی روایت‌ها را ثبت و گزارش نماید.				نوع درس: کارورزی تعداد واحد: ۲ زمان درس: ۱۲۸ ساعت پیش‌نیاز: روان‌شناسی تربیتی، توسعه حرفه‌ای ۱، کلیات روش‌ها و فنون تدریس نحوه آموزش: مشترک
شایستگی اساسی:	ملاک‌ها	سطح ۱	سطح ۲	سطح ۳
pck&pk کد ۲-۲ و ۳-۱&۲-۳	مشاهده تأملی	توانسته است موقعیت‌های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را با جمع‌آوری اطلاعات توصیف نماید اما یافته‌ها به صورت نظام‌مند تحلیل و تبیین نشده است.	توانسته است موقعیت‌های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را از زوایای مختلف بررسی، و اطلاعات جمع‌آوری شده را به صورت نظام‌مند توصیف، تحلیل و تفسیر نموده و یافته‌ها را به کمک شواهد معتبر/ مستندات علمی و پژوهشی را ارائه نماید.	موقعیت‌های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را از زوایای مختلف بررسی، و اطلاعات جمع‌آوری شده را به صورت نظام‌مند توصیف، تحلیل و تفسیر نموده و یافته‌ها را به کمک شواهد معتبر/ مستندات علمی و پژوهشی ارائه نماید.
واکاوی تجربیات	گزارش‌های توصیفی جمع‌آوری‌شده/ روایت‌های نگارش‌شده از مطالعه موقعیت فیزیکی، عاطفی، آموزشی، تربیتی را به صورت روایت نقل و کدگذاری نموده اما مضامین سازماندهی و یافته‌ها گزارش نشده است.	گزارش‌های توصیفی جمع‌آوری‌شده/ روایت‌های نگارش‌شده از مطالعه موقعیت فیزیکی، عاطفی، آموزشی، تربیتی را به صورت روایت نقل و کدگذاری نموده و در قالب مضامین سازماندهی و یافته‌ها را گزارش نموده است.	گزارش‌های توصیفی جمع‌آوری‌شده/ روایت‌های نگارش‌شده از مطالعه موقعیت فیزیکی، عاطفی، آموزشی، تربیتی را به صورت روایت نقل و کدگذاری نموده و در قالب مضامین سازماندهی و یافته‌ها را گزارش نموده است.	گزارش‌های توصیفی جمع‌آوری‌شده/ روایت‌های نگارش‌شده از مطالعه موقعیت فیزیکی، عاطفی، ساختار و سازمان، آموزشی، تربیتی را به صورت روایت نقل و کدگذاری نموده و در قالب مضامین سازماندهی و یافته‌ها را ایجاد ارتباط میان مضامین در قالب یک مسئله آموزشی/ تربیتی تبیین نموده است.
تدوین و ارائه گزارش	در گزارش ارائه شده ساختار کلی گزارش نویسی رعایت شده اما شواهد و مستندات کافی برای یافته‌ها ارائه نشده است.	در گزارش ارائه شده گزارش نویسی به صورت نظام‌مند در ثبت و ارائه یافته‌ها رعایت شده است و یافته‌ها به کمک برخی شواهد و مستندات پشتیبانی شده است.	در گزارش ارائه شده ساختار گزارش نویسی به صورت نظام‌مند در ثبت و ارائه یافته‌ها رعایت شده است و یافته‌ها به کمک برخی شواهد و مستندات پشتیبانی علمی گزارش شده است.	در گزارش ارائه شده ساختار گزارش نویسی به صورت نظام‌مند در ثبت و ارائه یافته‌ها رعایت شده است و یافته‌ها به کمک برخی شواهد و مستندات تجربی و علمی گزارش شده است.

نکات مهم:

الف) سازماندهی دانشجومعلم در مدارس، هماهنگی با معلم و مدیر راهنما برای پذیرش آن‌ها باید قبل از شروع ترم و از طریق برنامه‌ریزی‌های انجام شده در ستاد کارورزی استان و پردیس/ واحد آموزشی انجام شود. توصیه می‌شود امور مربوط به سازماندهی دانشجومعلم در مدارس قبل از شروع ترم و در فاصله تعطیلات بین دو ترم صورت بگیرد.

ب) یکی از تکالیف اساتید ارائه بازخوردهای سازنده و هدایت دانشجو معلم برای پاسخ به پرسش‌های طرح شده یا نیازهای یادگیری با استفاده از پوشه کار است. لازم به توضیح است که روش تنظیم پوشه کار حرفه‌ای و چگونگی ثبت فرآیند یادگیری و ارائه مستندات مورد نیاز بر اساس ملاک‌ها و سطوح عملکرد پیش‌بینی شده در برنامه، امکان هدایت نظام‌مند فرآیند یادگیری حرفه‌ای را تدارک می‌بیند. وظیفه تنظیم پوشه کار حرفه‌ای بر عهده دانشجو معلم است. برخی از مستندات جمع‌آوری شده در پوشه کار حرفه‌ای با نظر استاد و دانشجو معلم به عنوان مستندات در پوشه کار حرفه‌ای که مربوط به عملکرد دانشجو معلم در کل دوره آموزشی است ثبت و ضبط می‌گردد.

ج) تعامل نزدیک میان استاد و دانشجو معلم از طریق مطالعه گزارش‌ها، نشست‌های حضوری و ارائه بازخورد به موقع و سازنده، و نیز تشکیل جلسات بحث و گفتگو پیرامون تجربیات حاصل از حضور در موقعیت‌های واقعی شرط لازم برای تحقق اهداف برنامه کارورزی است. تشکیل سمینار در کلیه هفته‌ها برای بحث و بررسی پیرامون عملکرد دانشجو معلم و گفتگو در خصوص بازخوردهای ارائه شده از سوی اساتید ضروری است. مشارکت دانشجومعلم در نقد و بررسی گزارش‌ها/ روایت‌های هم‌کلاسی‌ها/ هم‌قطاران فرصت یادگیری و انتقال تجربیات به یکدیگر را فراهم می‌کند.

۲. فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن

هفته اول: ارائه یک تصویر کلی از برنامه کارورزی در طی چهار ترم و انتظارات از دانشجو معلم، معرفی برنامه کارورزی ۱ با تأکید بر مشاهده تأملی و روایت‌نگاری (ماهیت روایت‌ها و چگونگی نگارش آن)، تکالیف عملکردی در طول ترم، برنامه زمان‌بندی سمینارها در سطح مدرسه و پردیس/ واحد آموزشی، و تبیین فرم‌های ارزیابی از عملکرد دانشجومعلم بر اساس پیامدها و سطوح عملکرد، نحوه توزیع دانشجومعلم در مدارس (هماهنگی با

مناطق آموزشی و سازماندهی دانشجومعلم‌ان در مدارس باید قبل از شروع ترم و با تشکیل ستاد کارورزی در سطح استان صورت گیرد). تکمیل جدول آنچه می‌دانم، آنچه می‌خواهم بدانم/ پرسش‌هایی که دارم و آنچه یادگرفتم (این جدول در پایان هر جلسه سمینار توسط دانشجو معلم تکمیل و روند پیشرفت و یادگیری او را به تصویر می‌کشد). یکی از تکالیف اساتید ارائه بازخوردهای سازنده و هدایت دانشجو معلم برای پاسخ به پرسش‌های طرح شده یا نیازهای یادگیری است.

هفته دوم: کارگاه مشاهده تأملی و تبیین مسئله

تکلیف یادگیری: مشاهده فیلم تدریس/ موقعیت واقعی در سطح کلاس درس/ مدرسه و انجام فعالیت‌های یادگیری زیر:

الف: توصیف موقعیت (بیان ویژگی‌ها و مشخصه‌های متمایزکننده)

ب: تشریح/ استنباط از موقعیت (شناسایی اجزاء و روابط)

ج: تأمل (به گونه دیگر دیدن/ از زاویه دید دیگری به موقعیت نگاه کردن) با استفاده از تکنیک‌های اگر، آنگاه، شش کلاه تفکر، اسکمپر... در یافتن نقطه کانونی

د: تبیین مسئله با استفاده از استدلال قیاسی یا استقرایی به کمک شواهد و مستندات جمع‌آوری شده از موقعیت مشاهده شده.

فرایند آموزش و هدایت کارگاه باید به گونه‌ای انجام شود که دانشجو معلم را برای مطالعه آزاد موقعیت آموزشی و تربیتی که طی جلسه سوم تا ششم انجام می‌شود آماده نماید.

از آنجایی که پیش‌نیاز کارورزی ۱، «توسعه حرفه‌ای ۱» می‌باشد و دانشجومعلم‌ان با ماهیت روایت‌ها و نحوه تحلیل و تفسیر آن آشنایی دارند، لذا توصیه می‌شود در جلسه اول و دوم امکان معرفی دانشجومعلم‌ان به مدارس محل کارورزی فراهم شود و از آن‌ها خواسته شود تا اولین تجربیات خود را از اولین روز کارورزی از زمان آماده شدن برای رفتن به مدرسه تا زمان برگشتن در قالب داستان یا خاطره یادداشت روزانه ثبت و ارائه نمایند. دانشجو معلم در اولین روز کارورزی مشاهده آزاد دارد و آنچه را مشاهده می‌کند بدون هیچ محدودیتی ثبت و ضبط خواهد نمود. این موارد می‌تواند شامل رخدادها در مسیر رفت و آمد به مدرسه؛ فضا و موقعیت مدرسه؛ احساسات، تصورات و انتظارات؛ نحوه برخورد کادر مدرسه؛ نحوه مواجهه شدن با دانش آموزان؛ گفتگوها با کارکنان مدرسه، معلمان و... باشد.

هفته سوم: مشاهده تأملی (توصیف موقعیت)

با توجه به آموزش‌های ارائه شده در جلسه دوم دانشجو معلم با حضور در مدرسه مشاهدات خود از موقعیت را روایت خواهد نمود. انتظار این است که دانشجو معلم در این جلسه به توصیف و تشریح موقعیت آموزشی- تربیتی مورد علاقه خود به مطالعه بپردازد. دانشجو معلم برای انتخاب موقعیت مورد مطالعه (کلاس درس، فضای عمومی، روابط عاطفی، فرآیندهای آموزشی و...)، میزان پرداختن به جزئیات، بیان ویژگی‌های آشکار یا پنهان پدیده‌ها آزادی عمل دارد. انتظار می‌رود با توجه به تجربه کسب شده در جلسه قبل، در این جلسه دانشجو معلم با مشاهده دقیق به بررسی موقعیت پرداخته و بتواند ارتباطها میان عناصر و مؤلفه‌های تأثیرگذار و رابطه متقابل/ چندگانه میان عناصر/ مؤلفه‌ها را در قالب استنباط‌های مبتنی بر شواهد ارائه نماید. بازخوردهای ارائه شده از سوی استاد به دانشجو معلم کمک می‌کند تا داده‌های کافی از موقعیت را برای ورود به مراحل بعدی مطالعه موقعیت و تبیین مسئله جمع‌آوری نماید. با توجه به ماهیت این مطالعه که از نوع مطالعات کیفی است فرآیند رفت و برگشت میان مرحله جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل و تفسیر آن برای شناسایی و تبیین مسئله در کلیه مراحل امکان‌پذیر خواهد بود.

در جلسه سمینار کلاسی یافته‌های حاصل از توصیف و تشریح موقعیت به بحث گذاشته شده و استنباط‌های ارائه شده از منظر شواهد پشتیبان مورد بررسی قرار می‌گیرد. تشکیل گروه‌های حرفه‌ای متشکل از سه تا چهار دانشجو معلم و ارائه بازخورد توسط هم‌کلاسی‌ها امکان به مشارکت گذاشتن تجربیات را به عنوان یک مهارت حرفه‌ای تقویت می‌کند. محورهایی که گزارش‌ها بر اساس آن مورد نقد و بررسی قرار خواهد گرفت:

- بیان ویژگی پدیده‌های مطالعه شده در موقعیت (این ویژگی‌ها می‌تواند شامل ویژگی‌های آشکار یا پنهان پدیده‌های مورد مطالعه باشد).
- کفایت داده‌های جمع‌آوری شده از مطالعه موقعیت
- ارائه شواهد کافی برای استنباط‌ها

هفته چهارم: مشاهده تأملی (تبیین مسئله)

در این جلسه دانشجو معلم با توجه به بازخوردهای ارائه شده از سوی هم‌کلاسی‌ها یا استاد به مطالعه مجدد موقعیت (مدرسه) پرداخته و با جمع‌آوری شواهد بیش‌تر استنباط خود از موقعیت را قابل دفاع/ بازنگری می‌نماید. مطالعه موقعیت از زوایای متفاوت (از زاویه دید

دانش‌آموز، معلمان، مدیر و ...) امکان دستیابی به درک پیچیدگی‌های موقعیت آموزشی- تربیتی و نیز جمع‌آوری شواهد لازم برای طرح ادعا و اثبات آن را در قالب مسئله آموزشی/ تربیتی تبیین شده فراهم می‌کند. به اشتراک گذاشتن دریافت‌ها در قالب گفتگوهای حرفه‌ای دو یا سه‌جانبه (استاد، دانشجو معلم، معلم/ مدیر یا دانشجو معلم و معلم/ مدیر) به دانشجو معلم اجازه می‌دهد تا از زاویه دید دیگران به پدیده‌ها نگاه کرده و درک عمیق‌تری نسبت به موقعیت به‌دست آورد. تکمیل داده‌ها و شواهد موردنیاز بر مبنای گفتگوهای انجام شده، جمع‌آوری مستندات علمی و پژوهشی و آماده نمودن گزارش مستند از موقعیت برای ارائه در سمینار کارورزی از وظایف دانشجو معلم در این مرحله از یادگیری حرفه‌ای است.

تنظیم زمان حضور دانشجو معلم در مدرسه و نشست‌هایی که به منظور بررسی مطالعات انجام شده/ پاسخ به بازخوردهای ارائه شده از سوی استاد/ هم‌کلاسی‌ها که به صورت فردی و گروهی برگزار می‌گردد با صلاح‌دید استاد راهنما تنظیم می‌شود. اما تشکیل جلسات سمینار کارورزی در هر هفته ضروری است.

نسخه‌ای از مجموعه فعالیت‌های انجام شده از فرآیند مطالعه موقعیت تا تبیین مسئله به همراه بازخوردهای ارائه شده در پرونده توسعه حرفه‌ای دانشجو معلم برای قضاوت در خصوص سطح توانایی‌های حرفه‌ای کسب شده ضبط می‌گردد.

هفته پنجم: مشاهده تأملی و مسئله‌شناسی موقعیت فیزیکی مدرسه/ بازدید از مدرسه و تشکیل سمینار در سطح پردیس/ مدرسه

تکلیف عملکردی: تهیه گزارش از موقعیت فیزیکی مدرسه شامل: موقعیت جغرافیایی و محیط بیرونی مدرسه، انواع فضاها (کتابخانه، زمین ورزش، آبخوری، سرویس‌ها، کلاس‌ها، راهروها....) نور، جریان هوا، وضعیت بهداشت، امکانات و تجهیزات (کارگاهی، آزمایشگاهی، شبکه مجازی، سایت و.....) شناسایی و تبیین مسئله (فرآیند مسئله‌شناسی و تبیین مسئله رعایت شود) و ارائه یافته‌ها در سمینار مدرسه/ پردیس. پیشنهاد می‌شود از ذکر جزئیات کاسته شود و در تهیه گزارش فیزیکی به بخش‌هایی پرداخته شود که در حیطه مسائل مربوط به امنیت دانش‌آموزان و تأثیر محیط بر یادگیری می‌گنجد. این گزارش در قالب روایت‌نگاری تنظیم شود. نمونه‌ای از توصیف موقعیت فیزیکی و تحلیل و تفسیر آن در کلاس بحث کارورزی مورد نقد و بررسی قرار گرفته و بازخوردها از سوی استاد به منظور تکمیل اطلاعات و شواهد ارائه گردد.

پوشه کار: گزارش دانشجو معلم به همراه بازخوردهای ارائه شده توسط استاد به منظور درک موقعیت فیزیکی و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان، روابط عاطفی یا مسایل و مشکلات تربیتی در پوشه کار ضبط گردد.

هفته ششم: مشاهده تأملی و مسئله‌شناسی ساختار و سازمان مدرسه/ بازدید از مدرسه و تشکیل سمینار در سطح مدرسه/ پردیس

تکلیف عملکردی: تهیه گزارش از ساختار سازمانی، روش‌های به کارگرفته شده در اداره مدرسه، ساختار سازمانی، نحوه گردش کار در سطح مدرسه، تعامل میان مدیر با معلمان، کارکنان و با اولیاء مدرسه، تعامل معلمان با یکدیگر، تعامل با دانش‌آموزان و اولیاء و تدوین آن در قالب روایت‌نویسی تنظیم شود. نمونه‌ای از توصیف ساختار و سازمان مدرسه و تحلیل و تفسیر آن در سمینار کارورزی مورد نقد و بررسی قرار گرفته و بازخوردها از سوی استاد به منظور تکمیل اطلاعات و شواهد ارائه گردد.

پوشه کار: گزارش دانشجو معلم به همراه بازخوردهای ارائه شده توسط استاد به منظور درک ساختار و سازمان مدرسه (اعم از روابط رسمی یا غیررسمی، درون و بیرون مدرسه) و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان، روابط عاطفی و شکل‌گیری/ حل مسائل آموزشی و تربیتی در پوشه کار ضبط گردد.

هفته هفتم: مشاهده تأملی و مسئله‌شناسی موقعیت عاطفی روانی/ تعاملات در سطح مدرسه/ بازدید از مدرسه و تشکیل سمینار در سطح پردیس/ مدرسه

تکلیف عملکردی: تهیه گزارش از موقعیت عاطفی روانی مدرسه شامل: روابط عاطفی میان معلم و دانش‌آموزان (درک حالات روانی دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی برای ایجاد جو مثبت و سازنده در فضای کلاس و...) تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر (میزان احترام، همدلی، همکاری و...)، روابط عاطفی میان معلمان و کارکنان و مدیر شناسایی و تبیین شود. یافته‌ها در سمینار مدرسه/ پردیس. این گزارش در قالب روایت‌نویسی (فرم پیوست) تنظیم شود. نمونه‌ای از توصیف تعاملات و روابط عاطفی در سطح کلاس درس/ مدرسه و تحلیل و تفسیر آن در کلاس بحث کارورزی مورد نقد و بررسی قرار گرفته و بازخوردها از سوی استاد به منظور تکمیل اطلاعات و شواهد ارائه گردد.

رشته امور تربیتی: مشاهده جلسات مشاوره فردی/گروهی؛ هفته مشاغل، هفته بهداشت روانی، هفته انجمن اولیاء و مربیان؛ بررسی نمونه پرونده تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان.

پوشه کار: گزارش دانشجو معلم به همراه بازخوردهای ارائه شده توسط استاد به منظور درک روابط عاطفی و تعاملات در سطح کلاس درس و مدرسه و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان در پوشه کار ضبط گردد.

هفته هشتم تا چهاردهم: مشاهده تأملی کلاس درس^۱ و مسئله‌شناسی فرآیند آموزش/ بازدید از مدرسه و تشکیل سمینار در سطح پردیس/ مدرسه

تکلیف عملکردی: تهیه گزارش از موقعیت آموزشی شامل: جو و فضای عاطفی و روانی، طراحی آموزشی، راهبردهای آموزش، سازماندهی تکالیف یادگیری، تعاملات میان معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر، وضوح و شفاف بودن مباحث، میزان درگیر نمودن دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری، مواد و منابع آموزشی، ارزشیابی از یادگیری و... شناسایی و تبیین شود. این گزارش در قالب روایت‌نگاری تنظیم شود. نمونه‌ای از توصیف فرآیند آموزش در سطح کلاس درس و تحلیل و تفسیر آن در کلاس بحث کارورزی مورد نقد و بررسی قرار گرفته و بازخوردها از سوی استاد به منظور تکمیل اطلاعات و شواهد ارائه گردد.

رشته امور تربیتی: مطالعه فرآیند جلسات آموزش خانواده؛ کلاس‌های مهارت‌های زندگی/ تفکر و پژوهش؛ اردوها و بازدیدها؛ طرح‌های ابتکاری مشاوره در سطح مدرسه (هدایت‌شغلی، هدایت تحصیلی، تأثیرگذاری بر مسایل عاطفی/ رفتاری).

پوشه کار: گزارش دانشجو معلم به همراه بازخوردهای ارائه شده استاد در پوشه کار ضبط گردد.

۱ - نحوه سازمان دادن زمان مطالعه فرآیندهای آموزش در طی این جلسات می‌تواند بر حسب علاقه دانشجو، شرایط مدرسه/ نظر معلم راهنما، و نوع اطلاعات مورد نیاز (متمرکز در یک کلاس، متمرکز در پایه‌های مختلف، متمرکز در موضوعات درسی مختلف در یک پایه) برای تبیین مسئله با نظر استاد راهنما تنظیم گردد.

جلسه پانزدهم و شانزدهم: سمینار (بررسی گزارش‌ها و تحلیل ساختار آن بر اساس فرآیند شناسایی و تبیین مسئله در سطح مدرسه/ پردیس/ واحد آموزشی به همراه تنظیم پوشه کار توسعه حرفه‌ای براساس انتخاب نمونه‌ای از عملکردها در فرآیند یادگیری و تحلیل و تفسیر آن به منظور ارائه تصویری روشن از یادگیری‌های حرفه‌ای دانشجو معلم)

در این نشست دانشجومعلم‌ان یافته‌های خود از مطالعه موقعیت مدرسه و کلاس درس را در قالب مسئله‌های تبیین شده به همراه راه‌حل‌های مبتنی بر یافته‌های علمی ارائه نموده و یافته‌ها در کلاس به صورت گروهی مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد.

تکلیف عملکردی: دانشجومعلم‌ان گزارش یافته‌های خود در طول ترم را زیر نظر استاد تنظیم نمایند. در این گزارش دانشجو معلم باید یافته‌های خود را از مسئله‌های مطالعه شده، تبیین و آن را به کمک شواهد و مستندات علمی پژوهشی قابل دفاع ارائه نماید. پوشه کار: گزارش تنظیم شده در پوشه کار توسعه حرفه‌ای ضبط می‌گردد.

۳. راهبردهای تدریس و یادگیری

راهبردهای مستقیم، غیرمستقیم، در قالب ارائه شیوه مشاهده تأملی، به کارگیری راهبردهای شناختی در تحلیل موقعیت‌های واقعی، تحلیل نقادانه برای شناسایی و تبیین مسئله، راهبردهای مشارکتی، پژوهش روایتی، سمینارهای گروهی و فردی ارائه می‌گردد.

سمینارها

الف) جلسات بحث و گفتگوی فردی/ گروهی/ جمعی قبل از طراحی: به منظور گفتگو پیرامون ظرفیت‌های شناسایی شده در موقعیت و چگونگی پیوند آن با پیامد یادگیری/ فرصت‌های یادگیری (مراحل برقراری ارتباط و...) و سنجش، نحوه هدایت یادگیری در سطح کلاس و مقاصد حرفه‌ای که دانشجو معلم به دنبال دستیابی به آن است. توصیه می‌شود این جلسات در سطح مرکز یا پردیس تشکیل شود.

ب) جلسات بحث و گفتگو پس از اجرای طرح یادگیری: در این جلسات دانشجو معلم باید گزارشی از فرآیند اجرا که شامل طرح یادگیری، بازخوردهای ارائه شده در هر یک از مراحل آموزش، تحلیل و تفسیر را به همراه داشته باشد. این جلسات باید به دانشجو معلم کمک کند تا تصویر روشن‌تری نسبت به ظرفیت‌های حرفه‌ای خود و چگونگی بهره‌گیری از آن در موقعیت بعدی به دست آورد. این مهم به کمک بازخوردهای (در سه سطح تأمل بر روی عمل) ارائه شده از سوی استاد امکان‌پذیر می‌شود.

سمینارهای پس از اجرا می‌تواند در دو شکل زیر اجرا شود:

الف: در سطح مدرسه و پس از مشاهده عملکرد دانشجو معلم در اجرای برنامه پیش‌بینی شده با هماهنگی معلم راهنما و ارائه بازخورد برای ادامه کار؛

ب: در سطح مرکز یا پردیس به صورت مشارکتی برای به اشتراک گذاشتن تجربیات و یافته‌ها و دستیابی به درک عمیق‌تر از تجربیات کسب شده. با توجه به این که در این ترم فعالیت‌های دانشجومعلم‌ان در قالب مطالعه موقعیت و تبیین مسئله دنبال می‌شود برگزاری سمینارها در هر یک از مراحل قبل و پس از اجرای هر مرحله به شیوه مشارکتی به درک انتظارات و انتقال تجربیات کمک می‌کند. سمینارها فرصت ارزشمندی را از طریق به اشتراک گذاشتن تجربیات برای کسب مهارت‌های حرفه‌ای در اختیار دانشجومعلم‌ان قرار می‌دهد.

انواع سمینارها

سمینار با حضور استاد راهنما/ دانشجومعلم‌ان و معلم‌ان راهنما

سمینارهای گروهی برای انتقال یافته‌ها و تجربیات و تبادل نظر به صورت ماهیانه و الزامی (با برنامه‌ریزی و اعلام قبلی از سوی استاد)

سمینار گروهی دانشجومعلم‌ان بر حسب موضوعات مشترک (اختیاری و با درخواست استاد/ دانشجومعلم‌ان)

۴. منابع آموزشی

منبع اصلی: کتاب راهنمای عملی برنامه کارورزی ۱ و ۲ دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱)، ۱۳۹۴، انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

منبع فرعی:

۵. راهبردهای ارزشیابی یادگیری

ارزشیابی پایانی: ارزشیابی پایانی در درس کارورزی یک در قالب سمینار پایانی صورت می‌گیرد که در آن دانشجومعلم‌ان باید یافته‌های خود از مطالعه موقعیت‌های تربیتی و آموزشی را ارائه و با استاد به یافته‌های علمی پژوهشی (مطالعه شده در دروس نظری) از آن دفاع نمایند. این جلسه با حضور معلم راهنما تشکیل می‌شود.

ارزشیابی فرآیند: ارزشیابی فرآیند بر اساس بازخوردهای داده شده به گزارش‌های ارائه شده در طول ترم و سمینارهای سطح مدرسه و واحد آموزشی صورت می‌گیرد. میزان مشارکت در بحث‌ها، ارائه یافته‌های جدید، پاسخ به بازخوردهای داده شده و...

ارزیابی پوشه‌کار: کلیه گزارش‌ها به همراه بازخوردهای داده شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو معلم ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد. یک نسخه از پوشه کار در اختیار دانشجو معلم و یک نسخه در واحد آموزشی ثبت و ضبط می‌گردد. تشکیل پوشه الکترونیکی برای تسهیل دسترسی به سوابق و مستندات و ارزیابی عملکرد دانشجو معلم در پایان دوره توصیه می‌شود.

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو معلم در پایان ترم مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد.

امتیاز درس کارورزی بر مبنای ۱۰۰ و به شرح زیر محاسبه می‌شود:

- شرکت فعال در جلسات کلاسی، سمینارها و مدرسه: ۲۰ امتیاز

- گزارش‌های عملکردی مرحله‌ای: ۴۰ امتیاز

- تدوین و ارائه گزارش پایانی: ۴۰ امتیاز

حد نصاب قبولی در درس کارورزی ۱، کسب حداقل ۷۰ درصد امتیاز یا نمره ۱۴ می‌باشد. در صورتی که بنا به دلایلی دانشجو معلم قادر به ارائه گزارش پایانی کارورزی ۱ نباشد، توصیه می‌شود در یک نشست مشترک میان معلم راهنما، استاد کارورزی و دانشجو معلم نسبت به شناسایی مسئله‌ها/ نیازها اقدام شده و فعالیت‌های یادگیری ترمیمی دانشجو معلم بر اساس آن طراحی، اجرا و ارزشیابی شود. دانشجومعلمانی که بنا به دلایلی موفق به اتمام کار در طول ترم نشده‌اند می‌توانند با در نظر گرفتن یک برنامه ترمیمی از یک تا چهار هفته نسبت به تهیه/ تکمیل گزارش‌ها و شناسایی مسئله‌ها برای ورود به عرصه با نظر استاد راهنما اقدام نمایند. بدیهی است که نمره این گروه از دانشجومعلمان بر اساس آیین‌نامه آموزشی ناتمام اعلام می‌گردد. (پ ۳/ص ۴/TV)

سایر نکات:

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. فرآیند کدگذاری
۶. ظرافت و زیبایی ظاهری
۷. صحت نحوه تحلیل، تفسیر و نقد گزاره‌ها
۸. ارایه نمودارها و عوامل دیداری و هنری مکمل
۹. ارائه راه‌حل‌ها و پیشنهادهای برخاسته از یافته‌ها
۱۰. ارجاعات روشن، استفاده از منابع معتبر و ارائه پیوست‌ها
۱۱. رعایت ساختار علمی و کلی گزارش بر اساس اصول حاکم بر رشته تحصیلی

سرفصل درس کارورزی ۲ دوره‌های کارشناسی پیوسته

۱. معرفی درس و منطق آن

اگر تدریس را فرایندی سازمان‌یافته، اخلاقی و متعهدانه بدانیم که نیازمند بهره‌گیری از یافته‌های علمی، شهود^۱ و خلاقیت و هنر در موقعیت‌های بی‌بدیل و منحصر به فرد است، در آن صورت برنامه کارورزی به جای تمرکز انحصاری بر آموزش فنون، نیازمند آن است که دانشجو معلم، فعالانه با موقعیت‌های واقعی در سطح کلاس درس روبرو شود و به آنان کمک کند تا با به کارگیری روش‌های استدلالی/منطقی به بررسی موقعیت‌های یادگیری پرداخته و با آگاهی انتقادی نسبت به تجربیات اندوخته شده به آفرینش الگوهای ذهنی و طرح‌واره‌هایی بپردازند که به آنان در اتخاذ تصمیمات اثربخش و ارزیابی نتایج حاصل از تصمیمات جهت برنامه‌ریزی کمک کند.

تدریس عملی، وابسته به موقعیت است و با ویژگی‌های شخصی معلم و آنچه او در یک مکان و زمان خاص انجام می‌دهد مرتبط است. از این رو فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده در کارورزی دو، به دنبال آن است تا دانشجو معلم را در معرض دانش کاربردی که ترکیبی از انواع مختلف دانش (بیانی^۱، رویه‌ای^۲، موقعیتی^۳، فراشناختی^۴) است قرار داده، به آنان کمک کند تا به تأمل در باره موقعیت‌های تربیتی بپردازند.

در این برنامه از طریق طراحی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری امکان کسب تجربیات مستقیم/ دست اول در خصوص مسئله شناسایی شده، بررسی نتایج اجرای فعالیت‌ها و بازاندیشی در تأثیرگذاری آن بر موقعیت آموزشی- تربیتی و درک خود نسبت به موقعیت مطالعه شده در کارورزی یک را به دست آورند. در برنامه کارورزی دو، دانشجو معلم با قرار گرفتن در معرض تکالیف اصیل^۵، توانایی تأمل در عمل را به طور مقدماتی از طریق مشارکت در فرآیند آموزش (فردی، گروه‌های کوچک/ گروه‌های بزرگ) و در نهایت اجرای مستقل فعالیت‌های یادگیری زیر نظر معلم راهنما در سطح کلاس درس کسب خواهد نمود و به درک عمیقی نسبت به آنچه در کلاس جریان دارد دست می‌یابد. آگاهی نسبت به تصمیمات ناظر به برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی، به عنوان یک فرآیند تأملی به شناخت جهت‌گیری حرفه‌ای، نوع تفکر و سبک تدریس دانشجو معلم کمک خواهد کرد.

1 - Declarative knowledge

2 - Procedural knowledge

3 - Conditional knowledge

4 - Metacognitive Knowledge

5 -Authentic task

نام درس: کارورزی ۲				مشخصات درس
اهداف/ پیامدهای یادگیری: در پایان این واحد یادگیری دانشجو معلم قادر خواهد بود: ۱. با تداوم مطالعه موقعیت یادگیری (در سطح کلاس درس یا مدرسه) فعالیت‌هایی را برای شناخت عمیق/ عملی مسئله آموزشی- تربیتی شناسایی شده طراحی، تولید و اجرا نموده و میزان تأثیرگذاری آن بر موقعیت را ارزیابی نماید. ۲. تجربیات خود از مشارکت در فرآیند آموزش را واکاوی نموده و یافته‌های خود را تبیین نماید.				نوع درس: کارورزی تعداد واحد: ۲ زمان درس: ۱۲۸ ساعت پیش‌نیاز: کارورزی ۱، اصول و روش‌های تدریس نحوه آموزش: مشترک
شایستگی اساسی:	ملاک‌ها	سطح ۱	سطح ۲	سطح ۳
کد Ck &pkP ۳-۱&۲-۳-۲	مطالعه موقعیت	توانسته است موقعیت‌های یادگیری را با جمع‌آوری اطلاعات توصیف نماید. اما نتوانسته است مسئله/ نیاز را به کمک شواهد تبیین نماید.	توانسته است موقعیت‌های یادگیری را با جمع‌آوری اطلاعات به صورت نظام‌مند برای شناسایی مسئله یادگیری/ نیاز توصیف نموده و روش‌هایی را برای تأثیرگذاری بر موقعیت مستند به شواهد معتبر و یافته‌های علمی ارائه داده است.	توانسته است موقعیت‌های یادگیری را با جمع‌آوری اطلاعات به صورت نظام‌مند برای شناسایی مسئله یادگیری/ نیاز توصیف نموده و روش‌هایی را برای تأثیرگذاری بر موقعیت مستند به شواهد معتبر و یافته‌های علمی ارائه داده است.
	فعالیت آموزش/ یادگیری	فعالیت یادگیری طراحی شده ناظر به نیاز/ مسئله شناسایی شده در یکی از انواع (فردی، گروه کوچک، جمعی) است، اما گزارش اجرا و ارزیابی نشان‌دهنده تأثیرگذاری بر حل مشکل/ رفع نیاز نیست.	فعالیت یادگیری طراحی شده از انسجام برخوردار است و گام‌های اجرای آن به وضوح مشخص شده است. ارزیابی اجرای فعالیت نشان‌دهنده تأثیرگذاری بر حل مسئله/ رفع نیاز در انواع (فردی، گروه کوچک/ جمعی) است.	فعالیت یادگیری طراحی شده، امکان ایجاد انعطاف و اتخاذ تصمیمات آگاهانه ناظر به موقعیت آموزش/ یادگیری را فراهم نموده و نتایج ارزیابی از اجرا نیز منعکس‌کننده تأثیر روش‌های به کارگرفته شده در حل مسئله/ رفع نیاز در انواع (فردی، گروه کوچک/ جمعی) است.
	توسعه حرفه‌ای	گزارش عملکرد شامل فعالیت‌های انجام شده در طول نیم‌سال است، اما یافته‌ها به گونه‌ای که انعکاس‌دهنده دلایل موفقیت/ توانایی‌ها، محدودیت‌های حرفه‌ای خود و راه‌هایی برای توسعه آن ارائه نشده است.	گزارش عملکرد شامل فعالیت‌های انجام شده در طول نیم‌سال است و یافته‌ها انعکاس‌دهنده دلایل موفقیت/ توانایی‌ها، محدودیت‌های حرفه‌ای است اما راهکارهایی برای توسعه حرفه‌ای ارائه نشده است.	گزارش عملکرد شامل فعالیت‌های انجام شده در طول نیم‌سال است و یافته‌ها انعکاس‌دهنده دلایل موفقیت/ توانایی‌ها، محدودیت‌های حرفه‌ای است و راهکارهای عملی برای توسعه حرفه‌ای ارائه شده است.

در گزارش ارائه شده از موقعیت‌های یادگیری کدگذاری، و طبقه‌بندی گزاره‌ها در قالب مضامین و ساختار پژوهش روایتی رعایت شده و شواهد و مستندات مبتنی بر یافته‌های تجربی و علمی است.	در گزارش ارائه شده از موقعیت‌های یادگیری کدگذاری، و طبقه‌بندی گزاره‌ها در قالب مضامین و ساختار پژوهش روایتی رعایت شده و شواهد و مستندات کافی برای یافته‌ها ارائه شده است.	در گزارش ارائه شده از موقعیت‌های یادگیری کدگذاری، و طبقه‌بندی گزاره‌ها در قالب مضامین و ساختار پژوهش روایتی انجام شده، اما شواهد و مستندات کافی برای یافته‌ها ارائه نشده است.	تدوین و ارائه گزارش	
--	---	---	---------------------	--

۲. فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن

جلسه اول:

معرفی برنامه کارورزی و تکالیف عملکردی، نحوه طراحی فعالیت‌های یادگیری، شیوه تنظیم روایت‌ها، برنامه زمان‌بندی سمینارها در سطح مدرسه و واحد آموزشی و چگونگی ارزیابی از عملکرد دانشجومعلم‌ان بر اساس پیامدها و سطوح عملکرد.

جلسه دوم تا شانزدهم:

در طول این جلسات دانشجو معلم در مدرسه حضور خواهد داشت و جلسات بحث کارورزی برحسب مورد می‌تواند در سطح مدرسه یا واحد آموزشی تشکیل شود. از آنجایی که در برنامه کارورزی ۲، دانشجو معلم در مقیاس خرد در فعالیت‌های یادگیری در سطح کلاس درس مشارکت می‌کند و از این طریق به تجربیات دست اول در زمینه یادگیری دست خواهد یافت؛ لذا ضروری است دانشجومعلم‌ان براساس گزارش پایانی ارائه شده در نیم‌سال اول، مسئله‌ها/ نیازهای تأثیرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان را در سطح فردی، گروه‌های کوچک، گروه کلاسی شناسایی و آن‌ها را در قالب فعالیت‌های یادگیری طراحی و تدوین نموده و با هدایت معلم راهنما (به صورت مشترک با معلم راهنما یا به صورت مستقل زیر نظر معلم راهنما اجرا نماید) به حل مسئله/ پاسخ به نیازها اجرا نماید. این مسئله‌ها/ نیازها می‌تواند ناظر به عملکردهای شناختی یا عاطفی- هیجانی دانش‌آموزان باشد. گفتگو با دانشجو معلم قبل و بعد از اجرا در ارتباط با طرح طراحی شده، و فرآیند اجرای فعالیت باید در فضایی امن و راحت به گونه‌ای که منجر به یک خود ارزیابی و شناسایی نقاط قوت و ضعف و راهکارهای ارتقاء/ بهبود آن باشد (فرم‌های گفتگو قبل و پس از اجرای فعالیت ضمیمه است).

توصیه: با توجه به این که مسئله‌های شناسایی شده از سوی دانشجو معلمان از عمق و پیچیدگی متفاوتی برخوردار است لذا، می‌توان برحسب موقعیت‌های مطالعه شده نسبت به اجرای فعالیت‌های یادگیری به صورت فردی، گروه کوچک، جمعی اقدام نمود. تصمیم‌گیری در خصوص تقدم و تأخر در اجرای هر یک از این موقعیت‌های یادگیری بر عهده مدرس محترم است).

در صورتی که بنا به دلایلی دانشجو معلم امکان کار بر روی مسئله‌های شناسایی شده در ترم یک را دارا نباشد، توصیه می‌شود در یک نشست مشترک میان معلم راهنما، استاد کارورزی و دانشجو معلم نسبت به شناسایی مسئله‌ها/ نیازها اقدام شده و فعالیت‌های یادگیری بر اساس آن طراحی، اجرا و ارزیابی شود. دانشجو معلمانی که بنا به دلایلی موفق به اتمام کار در ترم یک نشده‌اند می‌توانند با در نظر گرفتن یک برنامه ترمیمی از یک تا چهار هفته نسبت به تهیه/ تکمیل گزارش‌ها و شناسایی مسئله‌ها برای ورود به عرصه با نظر استاد راهنما اقدام نمایند. بدیهی است که نمره این گروه از دانشجو معلمان بر اساس آیین‌نامه آموزشی ناتمام اعلام می‌گردد.

تکالیف عملکردی برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی

۱. تهیه طرح برای مشارکت در فعالیت‌های یادگیری و اجرای مستقل فعالیت‌ها با هماهنگی معلم راهنما.
۲. طراحی فعالیت یادگیری برای رفع نیاز/ حل مسئله به صورت فردی و مشارکت در اجرای آن زیر نظر معلم راهنما، تهیه گزارش از فرآیند اجرای فعالیت، ارزیابی نتایج و تطبیق آن پیش‌بینی‌ها و ارائه پیشنهادها برای موقعیت یادگیری بعدی.
۳. طراحی فعالیت یادگیری برای رفع نیاز/ حل مسئله به برای گروه کوچک و مشارکت در اجرای آن زیر نظر معلم راهنما، تهیه گزارش از فرآیند اجرای فعالیت، ارزیابی نتایج و تطبیق آن پیش‌بینی‌ها و ارائه پیشنهادها برای موقعیت یادگیری بعدی.
۴. طراحی فعالیت یادگیری برای رفع نیاز/ حل مسئله در سطح جمعی/ کلاس درس و مشارکت در اجرای آن زیر نظر معلم راهنما، تهیه گزارش از اجرای فرآیند اجرای فعالیت، ارزیابی نتایج و تطبیق آن پیش‌بینی‌ها و ارائه پیشنهادها برای موقعیت یادگیری بعدی.

تکالیف عملکردی برای اجرا توسط دانشجو معلمان

۱. طراحی فعالیت یادگیری برای رفع نیاز/ حل مسئله به صورت فردی زیر نظر معلم راهنما، تهیه گزارش از فرآیند اجرای فعالیت، ارزیابی نتایج و تطبیق آن پیش‌بینی‌ها و ارائه پیشنهادها برای طراحی موقعیت یادگیری بعدی.
 ۲. طراحی فعالیت یادگیری برای رفع نیاز/ حل مسئله به برای گروه کوچک به صورت فردی زیر نظر معلم راهنما، تهیه گزارش از فرآیند اجرای فعالیت، ارزیابی نتایج و تطبیق آن پیش‌بینی‌ها و ارائه پیشنهادها برای طراحی موقعیت یادگیری بعدی.
 ۳. طراحی فعالیت یادگیری برای رفع نیاز/ حل مسئله در سطح جمعی/ کلاس درس به صورت فردی زیر نظر معلم راهنما، تهیه گزارش از فرآیند اجرای فعالیت، ارزیابی نتایج و تطبیق آن با پیش‌بینی‌ها و ارائه پیشنهادها برای طراحی موقعیت یادگیری بعدی.
- پیش‌بینی می‌شود بسیاری از مسئله/ نیازهای شناسایی شده در محورهای طراحی فعالیت‌های زیر قابل طرح باشد. به همین دلیل نمونه‌هایی پیشنهادی از نحوه طراحی فعالیت‌های یادگیری در این جا ارائه می‌شود. بدیهی است که ممکن است بعضی مسئله / نیازهای شناسایی شده، در این قالب‌ها ننگند. در چنین صورتی با راهنمایی معلم و استاد راهنما، دانشجو معلم به طراحی، اجرا و ارزیابی فعالیت یادگیری خواهد پرداخت.

محور طراحی فعالیت‌های پیشنهادی

- طراحی فعالیت یادگیری برای درگیر نمودن دانش‌آموزان
- طراحی فعالیت یادگیری برای مرور مباحث
- طراحی فعالیت یادگیری برای آموزش مهارت‌های کار مشارکتی
- طراحی فعالیت برای پرورش مهارت‌های تفکر
- طراحی تکلیف یادگیری برای یکی از موضوعات درسی
- طراحی فعالیت رفع بدفهمی‌های دانش‌آموزان
- طراحی فعالیت برای رفع عقب ماندگی‌های تحصیلی
- طراحی فعالیت برای تقویت/ بهبود عملکردهای عاطفی (مثل بی‌نظمی، عدم رعایت قوانین)
- طراحی فعالیت یادگیری برای سنجش آموخته‌ها

– سایر فعالیت‌ها به تشخیص معلم راهنما و استاد راهنما

رشته امور تربیتی: تهیه بروشور/ اجرای فعالیت در ارتباط با: سرود، مراسم/ مناسبت‌ها، برگزاری نمایشگاه، بازدید، اردو، آموزش خانواده.

ساختار طراحی فعالیت‌ها:

– هدف/ پیامد

– مراحل/ گام‌های اجرای فعالیت

–

–

–

–

– مواد/ منابع آموزشی مورد نیاز

– روش بازخورد دادن به دانش‌آموزان در فرایند اجرا

– سنجش آموخته‌ها/ سنجش عملکرد

تهیه گزارش از اجرا

.....

سمینارها

سمینارها در دو شکل اجرا می‌شود:

الف: در سطح مدرسه و پس از مشاهده عملکرد دانشجو معلم در اجرای فعالیت‌ها و بر اساس طرح پیش‌بینی شده با مشارکت معلم راهنما برای کمک به دانشجو معلم در ارزیابی عملکرد خود و برنامه‌ریزی.

ب: در سطح واحد آموزشی به صورت مشارکتی برای به مشارکت گذاشتن تجربیات و یافته‌ها و دستیابی به درک عمیق‌تر از تجربیات کسب شده.

انواع سمینارها

۱. سمینار با حضور معلمان راهنما و دانشجو معلمان دو نوبت در نیم سال و الزامی
 ۲. سمینارهای جمعی برای انتقال یافته‌ها و تجربیات و تبادل نظر به صورت ماهیانه و الزامی (با برنامه‌ریزی و اعلام قبلی از سوی مدرس)
 ۳. سمینار گروهی دانشجو معلمان بر حسب موضوعات مشترک (اختیاری و با درخواست دانشجو معلمان)
- مدیریت و نظارت بر کیفیت و کمیت برگزاری سمینارها بر عهده استاد راهنما است.

۳. راهبردهای تدریس و یادگیری

برگزاری کارگاه آموزشی برای طراحی فعالیت‌های یادگیری با رویکرد شناختی، و به کارگیری راهبردهای شناختی برای مطالعه و تحلیل نقادانه موقعیت‌های یادگیری در سطح کلاس درس، رویکرد تجربی برای اجرای فعالیت‌ها در سطح کلاس درس به صورت فردی، گروه‌های کوچک/ جمعی، راهبردهای مشارکتی، برای مشارکت در سمینارهای کلاسی و به بحث گذاشتن تجربیات و ارائه یافته.

سمینارها

الف) جلسات بحث و گفتگوی فردی/ گروهی/ جمعی قبل از طراحی: به منظور گفتگو پیرامون ظرفیت‌های شناسایی شده در موقعیت و چگونگی پیوند آن با پیامد یادگیری/ فرصت‌های یادگیری (مراحل برقراری ارتباط و ...). و سنجش، نحوه هدایت یادگیری در سطح کلاس و مقاصد حرفه‌ای که دانشجو معلم به دنبال دستیابی به آن است. توصیه می‌شود این جلسات در سطح مرکز یا پردیس تشکیل شود.

ب) جلسات بحث و گفتگو پس از اجرای طرح یادگیری: در این جلسات دانشجو معلم باید گزارشی از فرآیند اجرا که شامل طرح یادگیری، بازخوردهای ارائه شده در هر یک از مراحل آموزش، تحلیل و تفسیر را به همراه داشته باشد. این جلسات باید به دانشجو معلم کمک کند تا تصویر روشن‌تری نسبت به ظرفیت‌های حرفه‌ای خود و چگونگی بهره‌گیری از آن در موقعیت بعدی به دست آورد. این مهم به کمک بازخوردهای (در سه سطح تأمل بر روی عمل) ارائه شده از سوی استاد امکان‌پذیر می‌شود.

سمینارهای پس از اجرا می‌تواند در دو شکل زیر اجرا شود:

الف: در سطح مدرسه و پس از مشاهده عملکرد دانشجو معلم در اجرای برنامه پیش‌بینی شده با هماهنگی معلم راهنما و ارائه بازخورد برای ادامه کار

ب: در سطح مرکز یا پردیس به صورت مشارکتی برای به اشتراک گذاشتن تجربیات و یافته‌ها و دستیابی به درک عمیق‌تر از تجربیات کسب شده. با توجه به این که در این ترم فعالیت‌های دانشجو معلمان در قالب طراحی، اجرا و ارزیابی فعالیت یادگیری برای درک عمیق‌تر نسبت به موقعیت یادگیری است، برگزاری سمینارها در هر یک از مراحل قبل و پس از اجرای هر مرحله به شیوه مشارکتی به درک انتظارات و انتقال تجربیات کمک می‌کند. سمینارها فرصت ارزشمندی را از طریق به اشتراک گذاشتن تجربیات برای کسب مهارت‌های حرفه‌ای در اختیار دانشجو معلمان قرار می‌دهد.

انواع سمینارها

- سمینار با حضور استاد راهنما/ دانشجو معلمان و معلمان راهنما
- سمینارهای گروهی برای انتقال یافته‌ها و تجربیات و تبادل نظر به صورت ماهیانه و الزامی (با برنامه‌ریزی و اعلام قبلی از سوی استاد)
- سمینار گروهی دانشجو معلمان بر حسب موضوعات مشترک (اختیاری و با درخواست استاد/ دانشجو معلمان)

۴. منابع آموزشی

منبع اصلی: کتاب راهنمای عملی برنامه کارورزی ۱ و ۲ دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱)، ۱۳۹۴، انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

منبع فرعی:

۵. راهبردهای ارزشیابی یادگیری

ارزشیابی پایانی: ارزشیابی پایانی در درس کارورزی ۲، بر اساس تهیه طرح فعالیت در سطح کلاس، مشارکت با معلم راهنما در اجرای فعالیت‌های یادگیری، اجرای مستقل فعالیت‌های یادگیری و ارزیابی از نتایج بر اساس پیش‌بینی‌ها، شرکت در سمینارهای کلاسی برای ارائه یافته‌ها و تجربیات به سایر دانشجو معلمان. در این سمینارها دانشجو معلمان باید یافته‌های خود از مطالعه موقعیت‌های تربیتی و آموزشی را ارائه و با استناد به

یافته‌های علمی پژوهشی (مطالعه شده در دروس نظری) ارائه و از آن دفاع نمایند.

ارزشیابی فرآیند: ارزشیابی فرآیند بر اساس بازخوردهای داده شده به گزارش‌های ارائه شده در طول نیم‌سال و سمینارهای سطح مدرسه و واحد آموزشی صورت می‌گیرد. میزان مشارکت در بحث‌ها، ارائه یافته‌های جدید، پاسخ به بازخوردهای داده شده و

ارزیابی پوشه‌کار: طرح تهیه شده و کلیه گزارش‌ها از اجرای فعالیت‌ها به همراه بازخوردهای داده شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو معلم ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد. یک نسخه از پوشه کار در اختیار دانشجو معلم و یک نسخه در واحد آموزشی ثبت و ضبط می‌گردد.

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو معلم در پایان نیم‌سال مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد.

امتیاز درس کارورزی بر مبنای ۱۰۰ و به شرح زیر محاسبه می‌شود:

- شرکت فعال در جلسات کلاسی (معلم راهنما)، سمینارها (استاد راهنما): ۲۰ امتیاز
- نظر معلم راهنما در مورد سطح عملکرد دانشجو معلم بر اساس ملاک‌های ذکر شده: ۳۰ امتیاز
- نظر استاد راهنما در طراحی، تدوین، اجرای و ارزیابی فعالیت‌ها با توجه به سطح عملکرد دانشجو معلم بر اساس ملاک‌های ذکر شده ۳۰ امتیاز
- تدوین و ارائه گزارش پایانی توسط استاد راهنما با کسب نظر از معلم راهنما با توجه به سطح عملکرد دانشجو معلم بر اساس ملاک‌های ذکر شده: ۲۰ امتیاز
- حد نصاب قبولی در درس کارورزی ۲، ۷۰ درصد امتیاز یا نمره ۱۴ می‌باشد. (پ۳/صص ۷، ۸، ۷/TV)

در صورتی که بنا به دلایلی دانشجو معلم قادر به ارائه گزارش پایانی کارورزی ۲ نباشد، توصیه می‌شود در یک نشست مشترک میان معلم راهنما، استاد کارورزی و دانشجو معلم نسبت به شناسایی مسئله‌ها/ نیازها اقدام شده و فعالیت‌های یادگیری ترمیمی دانشجو معلم بر اساس آن طراحی، اجرا و ارزیابی شود. دانشجو معلمانی که بنا به دلایلی موفق به اتمام کار

در طول ترم نشده‌اند می‌توانند با در نظر گرفتن یک برنامه ترمیمی از یک تا چهار هفته نسبت به تهیه/ تکمیل گزارش‌ها و شناسایی مسئله‌ها برای ورود به عرصه با نظر استاد راهنما اقدام نمایند. بدیهی است که نمره این گروه از دانشجو معلمان بر اساس آیین‌نامه آموزشی ناتمام اعلام می‌گردد. (پ ۳/ص ۴/ TV)

سایر نکات:

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. فرایند کد گذاری
۶. ظرافت و زیبایی ظاهری
۷. صحت نحوه تحلیل، تفسیر و نقد گزاره‌ها
۸. ارائه نمودارها و عوامل دیداری و هنری مکمل
۹. ارائه راه‌حل‌ها و پیشنهادهای برخاسته از یافته‌ها
۱۰. ارجاعات روشن، استفاده از منابع معتبر و ارائه پیوست‌ها
۱۱. رعایت ساختار علمی و کلی گزارش بر اساس اصول حاکم بر رشته تحصیلی

سرفصل درس کارورزی ۳ دوره‌های کارشناسی پیوسته

۱. معرفی درس و منطق آن

در کارورزی ۳، دانشجو معلم به طور مستقیم 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/ مهارت‌های علمی ارائه شده در برنامه درسی^۱ تدوین می‌نماید. چنین طرحی باید در برگزیده فرصت‌هایی باشد که نسبت به یادگیری دانش‌آموزان حساس بوده و عمیقاً با بافت و بستر واقعی زندگی آن‌ها ارتباط برقرار می‌نماید. ماهیت

۱ - برنامه درسی/ کتاب درسی (با توجه به این که سند برنامه درسی معمولاً در اختیار معلمان قرار ندارد می‌توان از کتاب درسی استفاده نمود).

تکالیف یادگیری و عملکردی پیش‌بینی شده در طرح یادگیری نیز باید بتواند میان تجربیات و دانسته‌های پیشین و جدید دانش‌آموزان ارتباط برقرار کند و امکان یکپارچه‌سازی یادگیری فراهم نماید.

برنامه‌ریزی دانشجو معلم 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. در طی این مراحل (گام‌ها) دانشجو معلم از طریق ثبت و واکاوی روایت‌ها با طرح پرسش‌های تأملی و پاسخ به آن‌ها بصیرت بیش‌تری نسبت به اثربخشی طرح یادگیری و هدایت این فرآیند کسب می‌کند و از طریق درک واقعیت‌های محیط آموزشی، تأثیر آن بر عملکرد خود، ویژگی‌ها و توان‌مندی‌های شخصی، و نحوه سازگار نمودن توانایی‌های خود با موقعیت‌های پیچیده و منحصر به فرد آموزشی، در توسعه حرفه‌ای خود نقش فعالی ایفا می‌کند. این پرسش‌ها باید بتوانند حس کنجکاوی دانشجو معلم را برای مطالعه موقعیت‌های مسئله‌ای در کلاس، ارزیابی اثربخشی یک نظریه در عمل، آزمون مجدد یافته‌های تجربی/ علمی و ... را در قالب کنش‌پژوهی فردی برانگیزد. علاوه بر این پاسخ به پرسش‌هایی که در فرآیند تصمیم‌گیری و پس از آن طرح می‌شود زمینه‌ساز عمل جدید بوده و دانشجو معلم را در فرآیند توسعه حرفه‌ای و بافت و زمینه‌ای که در آن دست به عمل خواهد زد، یاری می‌کند. در این مرحله شیوه مطالعه کنش‌پژوهی فردی است و هدف از عمل فکورانه دانشجو معلم؛ به‌سازی عمل، ارتقاء درک و فهم، و اصلاح عملکرد حرفه‌ای خود در موقعیتی است که در آن دست به عمل زده است.

نام درس: کارورزی ۳				مشخصات درس
اهداف/ پیامدهای یادگیری: در پایان این واحد یادگیری دانشجو معلم قادر خواهد بود: با تحلیل محتوای برنامه‌درسی/ 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. نتایج تجربیات خود از فرآیند طراحی، اجرا و ارزیابی و بازبینی و بازاندیشی را با تکیه بر عقلانیت عملی در قالب کنش‌پژوهی فردی گزارش کند.				نوع درس: کارورزی تعداد واحد: ۲ زمان درس: ۱۲۸ ساعت پیش‌نیاز: کارورزی ۲ و طراحی آموزشی نحوه آموزش: مشترک
سطح ۳	سطح ۲	سطح ۱	ملاک‌ها	شایستگی اساسی:
در طرح یادگیری مفاهیم و مهارت‌های برنامه شناسایی شده و فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده ویژگی‌های منحصر به فرد در یک بوم خاص^۱ را برای پاسخ به دامنه تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان مورد توجه قرار داده است.	در طرح یادگیری مفاهیم و مهارت‌های برنامه شناسایی شده و تکالیف یادگیری و عملکردی و ناظر به بافت فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان است و تجربیات، دانش پیشین و علایق دانش‌آموزان را مبنای طراحی قرار داده است.	در طرح یادگیری مفاهیم و مهارت‌های برنامه شناسایی شده اما تکالیف یادگیری و عملکردی پیش‌بینی شده با محدودیت‌ها و امکانات موقعیت یادگیری، تجربیات و دانش پیشین دانش‌آموزان تناسب ندارد.	طراحی	Ck &pkP کد ۳-۱&۲-۳&۲-۲
هدایت فرآیند یادگیری ناظر به تقویت سطوح پیچیده تفکر است و عدول از تصمیمات پیش‌بینی شده در طراحی فرصت‌های یادگیری متناسب با اقتضائات محیط واقعی، نیازهای ایجاد شده در فرآیند آموزش برای پاسخ به شرایط بی‌بدیل موقعیت یادگیری مورد توجه قرار می‌گیرد.	هدایت فرآیند یادگیری از انعطاف لازم برخوردار است و تکالیف یادگیری و عملکردی طراحی شده متناسب با اقتضائات محیط واقعی، نیازهای ایجاد شده در فرآیند یادگیری تعدیل می‌گردد.	در فرآیند یادگیری تکالیف یادگیری و عملکردی طراحی شده را مطابق پیش‌بینی اجرا می‌کند و فرآیند آموزش از انعطاف لازم برای متناسب نمودن آن با اقتضائات محیط واقعی و پاسخ به نیازها برخوردار نیست.	هدایت فرآیند یادگیری	

توسعه حرفه‌ای	چرخه فرآیند عمل از مرحله شناسایی مسئله تا بازتعریف مسئله آن دنبال شده است اما گزارش مستند به تجربیات کسب شده و همراه با پیشنهادات عملی برای موقعیت‌های بعدی نیست.	چرخه فرآیند عمل از مرحله شناسایی مسئله تا بازتعریف مسئله آن دنبال شده است و گزارش ارائه شده مستند به تجربیات حاصل از عملی تأملی در فرآیند کنش‌پژوهی فردی است و منعکس‌کننده مسیر به‌سازی در عمل، بهبود درک و فهم و اصلاح عملکرد خود در موقعیتی است که دانشجو معلم در آن دست به عمل زده است.	چرخه فرآیند عمل از مرحله شناسایی مسئله تا بازتعریف مسئله آن دنبال شده است و گزارش ارائه شده مستند به تجربیات حاصل از عملی تأملی در فرآیند کنش‌پژوهی فردی است و منعکس‌کننده مسیر به‌سازی در عمل، بهبود درک و فهم و اصلاح عملکرد خود در موقعیتی است که دانشجو معلم در آن دست به عمل زده است.
تدوین و ارائه گزارش	در گزارش ارائه شده ساختار کلی گزارش رعایت شده اما تحلیل و تفسیر روایت‌ها مبتنی بر شواهد و مستندات متقن/ نظام‌مند برای دفاع از یافته‌ها نیست.	در گزارش ارائه شده ساختار کار به صورت نظام‌مند حاصل ثبت و واکاوی روایت‌ها و متکی بر عقلانیت عملی در فرآیند کنش‌پژوهی فردی است و یافته‌ها به کمک برخی شواهد و مستندات پشتیبانی شده است.	در گزارش ارائه شده ساختار کار به صورت نظام‌مند حاصل ثبت و واکاوی روایت‌ها و متکی بر عقلانیت عملی است و نتایج در چرخه کنش‌پژوهی فردی نشان از تأثیر تصمیمات در نتایج یادگیری دانش‌آموزان دارد و این تصمیمات به کمک شواهد و مستندات تجربی و علمی معتبر شده است.

۲. فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن

جلسه اول:

معرفی برنامه کارورزی و تبیین فرآیند کنش‌پژوهی فردی، آشنایی با ساختار و چگونگی تهیه طرح یادگیری با تمرکز بر فرایند پیش‌بینی شده، شیوه ثبت تجربیات و واکاوی آن در هر یک از مراحل کنش‌پژوهی فردی، ساختار گزارش کنش‌پژوهی، برنامه زمان‌بندی سمینارها در سطح مدرسه و واحد آموزشی و چگونگی ارزیابی از عملکرد دانشجو معلمان بر اساس پیامدهای یادگیری و ملاک‌ها و سطوح موفقیت.

جلسه دوم تا شانزدهم:

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. استاد راهنما (برای دوره متوسطه مشارکت استاد راهنمای تربیتی و تخصصی - برای دوره ابتدایی استاد تربیتی و مشاوره تخصصی بر حسب نیاز موضوعات درسی) باید بر فرآیند تهیه طرح کنش‌پژوهی فردی و اجرای آن تا مرحله تهیه گزارش نظارت داشته باشد و بازخوردهای ارائه شده به منظور ارزیابی عملکرد دانشجو معلم در پوشه توسعه حرفه‌ای ثبت و ضبط گردد. فرآیند تحلیل محتوای برنامه درسی و استخراج مفاهیم و مهارت‌های اساسی برای تهیه طرح یادگیری و تولید مواد و منابع آموزشی مورد نیاز نیز زیر نظر استاد راهنما (استاد تخصصی و تربیتی) و با مشارکت معلم راهنما صورت می‌گیرد. از نظر زمانی تنظیم جلسات برای بررسی طرح و تولیدات دانشجو معلم باید به گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که دانشجو معلم بتواند طرح کنش‌پژوهی فردی پیش‌بینی شده را اجرا و نتایج آن را گزارش نماید. در طول این جلسات حضور دانشجو معلم در مدرسه ضروری است و جلسات بررسی برای بازخورد دادن، انتقال تجربیات و... در قالب سمینارها بر حسب مورد می‌تواند در سطح مدرسه یا واحد آموزشی تشکیل شود.

توصیه: با توجه به این که مطالعه موقعیت و مسئله‌های شناسایی شده برای شروع کنش‌پژوهی فردی از اهمیت زیادی برخوردار است لذا، توصیه می‌شود استاد راهنما با مطالعه پیشینه دانشجو معلم در کارورزی ۱ و ۲ و شناسایی نقاط قوت و ضعف به دانشجو معلم فرآیند تهیه طرح کنش‌پژوهی فردی و اجرای موفقیت‌آمیز آن را هدایت نماید. ماهیت کنش‌پژوهی فردی نیازمند فرآیند رفت و برگشت شناخت ظرفیت‌ها و توانایی‌ها، تصویری که دانشجو معلم از هویت حرفه‌ای خود ارائه می‌دهد، تحلیل موقعیت یادگیری، مداخله‌ها (طراحی، اجرا و ارزیابی طرح‌های یادگیری که به منظور درک صحیح نسبت به هویت حرفه‌ای صورت می‌گیرد) است.

با توجه به این که ماهیت طرح‌های یادگیری تهیه شده احتمالاً با روش‌های رایج آموزشی در سطح مدرسه و کلاس درس تمایز دارد و نیازمند تدارک منابع و مواد آموزشی/ بهره‌گیری از فضاهای یادگیری متفاوت می‌باشد لذا، هماهنگی با معلم راهنما و مدیریت مدرسه برای اجرای طرح‌های یادگیری از سوی استاد راهنما و دانشجو معلم الزامی است. تأمین منابع/

امکانات و همکاری با دانشجو معلم برای تهیه آن به شرط تأیید استاد راهنما از سوی واحد آموزشی الزامی است.

تکالیف عملکردی

الف: طراحی و اجرای طرح کنش پژوهی فردی

۱. تهیه طرح کنش پژوهی و تأیید آن توسط استاد راهنما بر مبنای چرخه کنش پژوهی فردی
 - تبیین واضح و روشن از مسئله (تعیین انتظارات حرفه‌ای که در فرایند کنش پژوهی فردی به دنبال دستیابی به آن است)
 - شناسایی و تحلیل ظرفیت‌ها در موقعیت (آموزشی/ تربیتی)
 - تعیین سؤالات/ اهداف به همراه ملاک‌ها و سطوح عملکرد
 - طراحی و تدوین طرح عمل در گفتگو با استاد راهنما/ معلم راهنما (قبل و بعد از عمل)
۲. اجرای طرح یادگیری^۱ و جمع‌آوری اطلاعات از فرایند طراحی و اجرا^۲
 - تأمل درباره عمل انجام شده، تبیین و فهم آن و بازگشت به مرحله اول (به صورت رفت و برگشت تا حل مسئله)
 - جمع‌آوری اطلاعات از فرایند 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....)
۳. تحلیل و تفسیر یافته‌ها
 - کدگذاری و طبقه‌بندی اطلاعات، تحلیل و تفسیر یافته‌ها بر اساس سؤال یا اهداف پیش‌بینی شده و ملاک‌ها و سطوح عملکرد
۴. تهیه گزارش کنش پژوهی فردی

۱. در صفحه بعد این طرح و ساختار آن به طور کامل توضیح داده شده است.

۲. دانشجو باید حداقل ۶ طرح یادگیری را بر اساس فرم‌های الف، ب، ج و د پیوست برای پاسخ به سؤالات یا اهداف در چرخه کنش پژوهی فردی اجرا نماید.

ب: طرح یادگیری

تهیه طرح یادگیری

- مطالعه موقعیت یادگیری و شناسایی ظرفیت‌های آن (ظرفیت‌های فردی/جمعی در بافت/زمینه یادگیری) برای تهیه طرح یادگیری
- تدوین طرح یادگیری بر اساس تحلیل برنامه‌درسی (کتاب‌درسی)، شناسایی مفاهیم و مهارت‌ها
- طراحی تکالیف یادگیری و عملکردی برای مراحل یادگیری پیش‌بینی شده
- تولید مواد آموزشی مورد نیاز برای اجرای طرح یادگیری
- هدایت فرآیند یادگیری در سطح کلاس درس/مدرسه
- ارزیابی از توانایی دانش‌آموزان در انتقال آموخته‌ها به موقعیت جدید

ساختار طرح یادگیری:

- مفاهیم و مهارت‌ها در برنامه‌درسی/کتاب‌درسی
- پیامد یادگیری
- مراحل/گام‌های طرح یادگیری
- برقراری ارتباط (فرصت یادگیری تدارک دیده شده در ارتباط با زندگی روزمره دانش‌آموز بوده و برخاسته از مسایل/چالش‌هایی است که دانش‌آموز با آن روبرو است)
- تجربه کردن (فرصت یادگیری تدارک دیده شده قابل تجربه/آزمایش/بررسی باشد، به یادگیرنده کمک کند تا با بروز خلاقیت خود به کشف روابط/راه‌حل‌ها دست پیدا کند، اختراع کند و به ایده‌های نو بیاندهد/از طریق پژوهش به پرسش‌های خود پاسخ دهد)
- به کار بستن (فرصت کاربردی نمودن مفاهیم و اطلاعات کسب شده برای دستیابی به درک عمیق و به کارگیری آن توسط دانش‌آموز فراهم شود. مثل: ایجاد ارتباط بین تئوری و عمل/به کارگیری آن برای به دست آوردن یک تصور حرفه‌ای در ارتباط با مسئله/حل مسئله یا پژوهش انجام شده)

- به اشتراک گذاشتن (فرصت یادگیری تا حد امکان دانش‌آموزان را به کار گروهی تشویق کند و آن‌ها را در موقعیتی قرار دهد تا برای انجام پژوهش یا جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها نیاز به تعامل و تلفیق یافته‌ها و عرضه آن در قالبی جدید/ مطالعه موضوع از زوایای مختلف کند/ ایجاد هم‌افزایی نماید).
- انتقال آموخته‌ها به موقعیت جدید (فرصت‌های جدیدی برای به کارگیری و بسط آموخته‌ها به موقعیت جدید فراهم شود)
- مواد/ منابع آموزشی موردنیاز/ تدارک دیدن فضای یادگیری
- روش بازخورد دادن به دانش‌آموزان در فرایند یادگیری
- سنجش آموخته‌ها/ سنجش عملکرد

رشته امور تربیتی: طراحی یادگیری برای کلاس‌های مهارت‌های زندگی، تفکر و پژوهش، آموزش خانواده. برگزاری جلسات مشاوره فردی/ گروهی و حضور/ مشارکت در برگزاری اردوها یا بازدیدها.

ج: کنش‌پژوهی فردی (تأمل و واکاوی تجربیات حرفه‌ای)

- بررسی پیش‌بینی‌های دانشجو معلم در تبیین من حرفه‌ای (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).
- تعیین موانع و محدودیت‌ها و چگونگی مدیریت آن در فرایند آموزش
- بررسی علل تغییرات طرح در فرایند اجرا (تطبیق با شرایط/ نیازهای یادگیری و...)
- بررسی نتایج یادگیری و چگونگی دستیابی به آن
- واکاوی فرایند عمل حرفه‌ای و تجربیات کسب شده
- شناسایی نقاط قوت و ظرفیت‌های خود برای بهره‌گیری از آن در موقعیت بعدی آموزش
- اتخاذ تصمیمات برای به کارگیری تجربیات در موقعیت بعدی

۳. راهبردهای تدریس و یادگیری

راهبردهای مستقیم، غیرمستقیم، در قالب ارائه شیوه مشاهده تأملی، به کارگیری راهبردهای شناختی در تحلیل موقعیت‌های واقعی، تحلیل نقادانه برای شناسایی و تبیین مسئله، راهبردهای مشارکتی، پژوهش روایتی، سمینارهای گروهی و فردی ارائه می‌گردد.

سمینارها

الف) جلسات بحث و گفتگوی فردی/گروهی/جمعی قبل از طراحی: به منظور گفتگو پیرامون ظرفیت‌های شناسایی شده در موقعیت و چگونگی پیوند آن با پیامد یادگیری/فرصت‌های یادگیری (مراحل برقراری ارتباط و...) و سنجش، نحوه هدایت یادگیری در سطح کلاس و مقاصد حرفه‌ای که دانشجو معلم به دنبال دستیابی به آن است. توصیه می‌شود این جلسات در سطح مرکز یا پردیس تشکیل شود.

ب) جلسات بحث و گفتگو پس از اجرای طرح یادگیری: در این جلسات دانشجو معلم باید گزارشی از فرآیند اجرا که شامل طرح یادگیری، بازخوردهای ارائه شده در هر یک از مراحل آموزش، تحلیل و تفسیر را به همراه داشته باشد. این جلسات باید به دانشجو معلم کمک کند تا تصویر روشن‌تری نسبت به ظرفیت‌های حرفه‌ای خود و چگونگی بهره‌گیری از آن در موقعیت بعدی به دست آورد. این مهم به کمک بازخوردهای (در سه سطح تأمل بر روی عمل) ارائه شده از سوی استاد امکان‌پذیر می‌شود.

سمینارهای پس از اجرا می‌تواند در دو شکل زیر اجرا شود:

الف: در سطح مدرسه و پس از مشاهده عملکرد دانشجو معلم در اجرای برنامه پیش‌بینی شده با هماهنگی معلم راهنما و ارائه بازخورد برای ادامه کار

ب: در سطح مرکز یا پردیس به صورت مشارکتی برای به اشتراک گذاشتن تجربیات و یافته‌ها و دستیابی به درک عمیق‌تر از تجربیات کسب شده. با توجه به این که در این ترم فعالیت‌های دانشجو معلمان در قالب کنش پژوهی فردی دنبال می‌شود برگزاری سمینارها در هر یک از مراحل قبل و پس از اجرای هر مرحله به شیوه مشارکتی به درک انتظارات و انتقال تجربیات کمک می‌کند. سمینارها فرصت ارزشمندی را از طریق به اشتراک گذاشتن تجربیات برای کسب مهارت‌های حرفه‌ای در اختیار دانشجو معلمان قرار می‌دهد.

انواع سمینارها

- سمینار با حضور استاد راهنما/ دانشجو معلمان و معلمان راهنما
- سمینارهای گروهی برای انتقال یافته‌ها و تجربیات و تبادل نظر به صورت ماهیانه و الزامی (با برنامه‌ریزی و اعلام قبلی از سوی استاد)
- سمینار گروهی دانشجو معلمان بر حسب موضوعات مشترک (اختیاری و با درخواست استاد/ دانشجو معلمان)

۴. منابع آموزشی

منبع اصلی:

منبع فرعی:

۵. راهبردهای ارزشیابی یادگیری

ارزشیابی پایانی: ارزشیابی پایانی در درس کارورزی ۳ در قالب سمینار پایانی صورت می‌گیرد که در آن دانشجو معلمان باید یافته‌های خود از نتایج کنش‌پژوهی فردی ارائه و از آن دفاع نمایند. این جلسه می‌تواند با حضور معلمان راهنما تشکیل می‌شود.

ارزشیابی فرآیند: ارزشیابی فرآیند بر اساس بازخوردهای داده شده به گزارش‌های ارائه شده در طول ترم و سمینارهای سطح مدرسه و واحد آموزشی صورت می‌گیرد. میزان مشارکت در بحث‌ها، ارائه یافته‌های جدید، پاسخ به بازخوردهای داده شده و...

ارزیابی پوشه‌کار: کلیه گزارش‌ها در مراحل مختلف کنش‌پژوهی فردی به همراه بازخوردهای داده شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو معلم ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد. یک نسخه از پوشه در اختیار دانشجو معلم و یک نسخه در واحد آموزشی ثبت و ضبط می‌گردد.

ملاک‌های ارزشیابی طرح یادگیری:

- انعطاف فرصت‌های یادگیری با توجه به نیازهای یادگیرندگان و اقتضائات موقعیت یادگیری
- انعطاف در فرایند اجرا با توجه به اقتضائات موقعیت یادگیری
- به کارگیری مهارت‌های یادگیری

– فراخواندن سطوح بالای تفکر

– تنوع محصول یادگیری/ تولیدات دانش‌آموزان

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو معلم در پایان ترم مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد^۱.

امتیاز درس کارورزی بر مبنای ۱۰۰ و به شرح زیر محاسبه می‌شود:

– شرکت فعال در جلسات کلاسی، سمینارها و مدرسه: ۲۰ امتیاز

– گزارش‌های عملکردی مرحله‌ای: ۳۰ امتیاز

– گزارش کنش‌پژوهی فردی: ۳۰ امتیاز

– دفاع در جلسه پایانی ۲۰ امتیاز

حد نصاب قبولی در درس کارورزی ۳، کسب حداقل ۷۰ درصد امتیاز یا نمره ۱۴ می‌باشد.

در صورتی که بنا به دلایلی دانشجو معلم قادر به ارائه گزارش پایانی کارورزی ۳ نباشد، توصیه می‌شود در یک نشست مشترک میان معلم راهنما، استاد کارورزی و دانشجو معلم نسبت به شناسایی مسئله‌ها/ نیازها اقدام شده و فعالیت‌های یادگیری ترمیمی دانشجو معلم بر اساس آن طراحی، اجرا و ارزیابی شود. دانشجو معلمانی که بنا به دلایلی موفق به اتمام کار در طول ترم نشده‌اند می‌توانند با در نظر گرفتن یک برنامه ترمیمی از یک تا چهار هفته نسبت به تهیه/ تکمیل گزارش‌ها و شناسایی مسئله‌ها برای ورود به عرصه با نظر استاد راهنما اقدام نمایند. بدیهی است که نمره این گروه از دانشجو معلمان بر اساس آیین‌نامه آموزشی ناتمام اعلام می‌گردد. (پ/۳/ص/۴/TV)

سایر نکات:

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. ارایه 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

سرفصل درس کارورزی ۴ دوره‌های کارشناسی پیوسته

۱. معرفی درس و منطق آن

در برنامه کارورزی ۴، انتظار می‌رود دانشجو معلم با تجربیات کسب شده، بتواند در نقش معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی^۱ (مجری فعال) حاضر شده و ضمن تحلیل برنامه درسی تجویزی، واحد یادگیری را برای پاسخ به نیازها/ حل مسایل یادگیری دانش‌آموزان طراحی، تولید، اجرا و نتایج آن را در کسب شایستگی‌های پیش‌بینی شده در برنامه درسی، مورد ارزیابی قرار دهد. با توجه به ویژگی نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران، تطبیق آن با موقعیت‌های تربیتی/ آموزشی و به منظور حفظ استانداردهای برنامه درسی این فرآیند با استفاده از رویکرد طراحی معکوس^۲ تدوین می‌شود. طراحی معکوس مبتنی بر درک اصیل^۳ و استفاده عقلانی و مؤثر از آموخته‌های نظری و نحوه به کارگیری آن در عرصه عمل است، به گونه‌ای که دانشجو معلم را به آن‌سوی آن‌چه می‌بینند و استفاده از آموخته‌ها برای ساخت معنا هدایت کند. این فرایند با تحلیل برنامه درسی (تحلیل کتاب درسی^۴) آغاز شده و با تعیین شایستگی‌های مورد انتظار، ملاک‌ها و سطوح عملکرد، طراحی تکالیف یادگیری و عملکردی برای هدایت فرایند یادگیری و کمک به یادگیرندگان در بسط قابلیت‌ها و ظرفیت‌های وجودی^۵ ادامه می‌یابد. تعیین شایستگی‌ها در آغاز برای روشن شدن تصمیمات معلم برای تعیین مسیری است که

۱ - هدف عملیاتی ۱۱ سند تحول بنیادین- نقش معلم در برنامه درسی ملی (صفحه ۱۲) «برای خلق فرصت‌های تربیتی و آموزش [معلم] مسئولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس درس را بر عهده دارد».

2 - backward design

3 - Genuine understanding

۴ - در صورتی که سند برنامه درسی در اختیار دانشجویان قرار نداشته باشد.

۵ - برنامه درسی ملی نقش دانش‌آموز صفحه ۱۲ «در فرآیند یاددهی- یادگیری و تربیت‌پذیری و توسعه شایستگی‌های خویش به لحاظ ذاتی نقش فعال دارد». نقش معلم «با شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم سازد».

یادگیرنده باید طی کند و موجب می‌شود تا نگاه معلم را همواره بر شایستگی‌های موردانتظار برنامه‌درسی متمرکز نگاه دارد. محتوا در چارچوب "ایده‌کلیدی" / مفاهیم و مهارت‌های اساسی^۲ مطرح می‌شود و باعث می‌گردد تا در طراحی واحد یادگیری امکان تلفیق در درون و بیرون از حوزه یادگیری فراهم شود. در چنین شرایطی فرایند یاددهی - یادگیری از محدوده توجه به حافظه و به عبارتی "آموزش برای به خاطر سپردن" کاملاً خارج شده و همواره آموزش برای دستیابی به شایستگی‌ها متمرکز می‌ماند. در طی این مسیر، یادگیرندگان قادر خواهند بود، بین اطلاعات جدید و دانش و آموخته‌های پیشین خود ارتباط برقرار کنند، واقعیت‌ها و حقایق را به «مسائل کلی» و روزمره‌ای که با آن برخورد می‌کنند پیوند دهند و آن را در زمینه‌های جدید به کار گیرند. از آنجایی که این شیوه از طراحی نیازمند درهم نوردیدن مرزهای دانش و تلفیق موضوعات در برنامه‌درسی در سطح پایه یا دوره تحصیلی است، لذا اتخاذ تصمیمات باید با مشارکت معلمان در سطح مدرسه صورت بگیرد و در طراحی فرصت‌های یادگیری از راهبردهای مختلف (راهبردهای مستقیم، غیرمستقیم، تعاملی، رشد فردی) برای طراحی تکالیف یادگیری و عملکردی استفاده شود. عمل فکورانه در این مرحله ناظر به کاویدن منظم رخدادهای فرایند طراحی، تدوین، اجرا و ارزیابی واحد یادگیری، یافتن روابط علت و معلولی میان شیوه کار و کارکردها، نتایج و علل آن در سطح مدرسه به شیوه مشارکتی و در قالب درس پژوهی است.

1 - Key idea

۲ - برنامه درسی ملی صفحه ۱۳ بند دو محتوا (محتوا] در برگزیده مفاهیم و مهارت‌های اساسی و ایده‌های کلیدی مبتنی بر شایستگی‌های موردانتظار از دانش‌آموزان است).

نام درس: کارورزی ۴				مشخصات درس
اهداف/ پیامدهای یادگیری: در پایان این واحد یادگیری دانشجو معلم قادر خواهد بود: با تحلیل محتوای برنامه درسی/ کتاب درسی واحد یادگیری برای کسب شایستگی های مورد انتظار در برنامه درسی را با مشارکت معلمان در سطح مدرسه طراحی، اجرا و تأثیر آن را در بهبود عملکرد دانش آموزان مورد ارزیابی قرار دهد. با ثبت و واکاوی تجربیات در فرایند درس پژوهی، یافته های حاصل از عملکرد حرفه ای خود در سطح مدرسه را گزارش نماید.				نوع درس: کارورزی تعداد واحد: ۲ زمان درس: ۱۲۸ ساعت پیش نیاز: کارورزی ۳، طراحی واحد یادگیری نحوه آموزش: مشترک
شایستگی اساسی:	ملاک ها	سطح ۱	سطح ۲	سطح ۳
Ck &pkP کد ۲-۲ & ۳-۱&۲-۳	طراحی و تولید	در طراحی و تولید واحد یادگیری استانداردهای برنامه درسی را مورد توجه قرار داده است اما نتوانسته پیوند میان موضوعات مختلف در درون یا بیرون حوزه یادگیری را مورد توجه قرار دهد، به گونه ای که ایده ارائه شده منجر به مشارکت معلمان در فرایند درس پژوهی شود.	در طراحی و تولید واحد یادگیری استانداردهای برنامه درسی را حول مفاهیم و مهارت های اساسی سازمان داده و از این طریق امکان تلفیق موضوعات مختلف در درون حوزه یادگیری برای خلق فرصت های یادگیری را فراهم نموده است. این ایده به دلیل تأثیرگذاری بر یادگیری دانش آموزان از سوی معلمان پایه تحصیلی مورد پذیرش قرار گرفته است.	در طراحی و تولید واحد یادگیری استانداردهای برنامه درسی را حول ایده کلیدی مفاهیم و مهارت های اساسی سازمان داده است و از این طریق امکان تلفیق میان موضوعات در درون و بیرون حوزه یادگیری را برای خلق فرصت های یادگیری فراهم نموده است. این ظرفیت حاصل فرایند گفتگو با معلمان در سطح مدرسه کنار آمدن با چالش ها، یافتن راه حل ها، شناسایی نقاط کور و اصلاح طرح است.

	هدایت فرآیند یادگیری	هدایت فرآیند یادگیری متمرکز بر پرسش اساسی/ مسئله نیست و فرصت‌های یادگیری طراحی شده امکان طرح تجربیات دانش‌آموزان را برای پاسخ به پرسش‌های برخاسته از موقعیت فراهم نمی‌کند.	پرسش اساسی/ مسئله طرح شده امکان طرح تجربیات دانش‌آموزان را حول ایده کلیدی فراهم نموده است و پاسخ دانش‌آموزان به تکالیف یادگیری/ عملکردی پیش‌بینی شده نشان‌دهنده درک عمیق آنان نسبت مفاهیم و مهارت‌های اساسی در درون حوزه یادگیری است	هدایت فرآیند یادگیری متمرکز بر پرسش اساسی/ مسئله طرح شده است به گونه‌ای است که امکان به مشارکت گذاشتن تجربیات دانش‌آموزان حول ایده کلیدی و درک عمیق مفاهیم و مهارت‌های اساسی را فراهم می‌کند. انعطاف در فرآیند آموزش موجب شده است تا یادگیرندگان خود به پرسش‌ها/ مسئله‌های برخاسته از موقعیت پاسخ دهند و در این رابطه از مشارکت پشتیبانی معلمان در دوره و پایه نیز برخوردار است.
	تأمل حرفه‌ای	در بررسی و واکاوی تجربیات در طول دوره کارورزی توانسته است تجربیات شخصی کسب شده در تعامل با معلمان/ هم‌قطاران و ارتباط آن با عملکرد خود را مورد بررسی قرار دهد اما تأثیر آن بر عمل حرفه خود در آینده را تبیین نکرده است.	بررسی و واکاوی تجربیات در طول طراحی، تولید، اجرا واحد یادگیری منجر به درک همه‌جانبه نسبت به ابعاد عمل حرفه‌ای شده است و توانسته تأثیر گفتگوی حرفه‌ای با معلمان/ هم‌قطاران را در بهبود عملکرد خود منعکس نماید و براساس آن تصمیماتی را اتخاذ کند.	بررسی و واکاوی تجربیات در طول طراحی، تولید و اجرای واحد یادگیری با مشارکت معلمان/ هم‌قطاران انعکاس‌دهنده، درک همه‌جانبه نسبت به ابعاد عمل حرفه‌ای است و تصمیمات اثربخشی که حاصل خویش‌کاوی ^۱ و گفتگوی حرفه‌ای با معلمان است را برای بازتعریف سبک تدریس خود اتخاذ نموده است.

	در گزارش پایانی ارائه شده داده‌های حاصل از عملکرد طبقه‌بندی شده است، اما تحلیل و تفسیر آن مبتنی بر شواهد تجربی و مستندات کافی برای دفاع از عملکرد حرفه‌ای در فرآیند درس‌پژوهی نیست.	در گزارش پایانی مجموعه داده‌های گردآوری شده از اجرای واحد یادگیری را بر اساس سطح تأثیرگذاری بر عملکرد دانش‌آموزان به صورت نظام‌مند کدگذاری، طبقه‌بندی و مضمون‌یابی حاصل از تحلیل و تفسیر اطلاعات جمع‌آوری شده را با نگاهی نقادانه نسبت به عملکرد حرفه‌ای خود و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان/معلمان/هم‌قطاران در فرآیند درس‌پژوهی را گزارش نموده است.	در گزارش پایانی مجموعه داده‌های گردآوری شده را برای انعکاس قابلیت‌های حرفه‌ای به صورت نظام‌مند کدگذاری، طبقه‌بندی و مضمون‌یابی کرده و یافته‌های حاصل از تحلیل و تفسیر اطلاعات جمع‌آوری شده را با نگاهی نقادانه نسبت به عملکرد حرفه‌ای خود و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان/معلمان/هم‌قطاران در فرآیند درس‌پژوهی را گزارش نموده است.
--	---	---	--

۲. فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن

جلسه اول:

در این ترم دانشجو معلمان با توجه به تجربیات کسب شده در طول اجرای برنامه، درک عمیق‌تری نسبت به توانایی‌های خود، نحوه برخورد با موقعیت‌های واقعی کلاس درس، نحوه کنار آمدن با چالش‌ها و... به دست آورده‌اند و می‌توانند تصمیمات خود را در فرآیند طراحی، تولید و اجرای واحدهای یادگیری با مشارکت سایر معلمان/هم‌قطاران به مرحله اجرا بگذارند. لذا ضروری است اساتید در آغاز کار فرآیند درس‌پژوهی، فرآیند تهیه طرح واحد یادگیری، اجرا و ارزیابی از نتایج آن را با تمرکز بر: شیوه ثبت تجربیات و واکاوی آن در هر یک از مراحل درس‌پژوهی، نحوه تعامل با معلمان/هم‌قطاران در سطح مدرسه در فرآیند طراحی، تدوین، اجرا و ارزیابی از نتایج واحد یادگیری، ساختار گزارش درس‌پژوهی، برنامه زمان‌بندی سمینارها در سطح مدرسه و واحد آموزشی و چگونگی ارزیابی از عملکرد دانشجو معلمان بر اساس ملاک‌ها و سطوح موفقیت بر اساس پیامدهای یادگیری را در یک نشست جمعی به بحث بگذارند. توصیه می‌شود در این نشست نسبت به نحوه گروه‌بندی دانشجو معلمان به عنوان تیم درس‌پژوهی برای طراحی، تولید، اجرا و ارزیابی واحدهای یادگیری اقدام شود.

می‌توان دانشجو معلمان را در گروه‌های دو تا ۴ نفر (حداکثر) برای تشکیل تیم درس‌پژوهی سازمان داد. روش مشارکت دانشجو معلمان در فرآیند طراحی، تولید، اجرا و ارزیابی به شرح زیر است:

۱. مطالعه برنامه‌درسی (کتاب‌درسی) استخراج مفاهیم و مهارت‌های اساسی و سازمان‌دادن آن ذیل ایده‌کلیدی، تولید واحد یادگیری. این فعالیت توسط تیم دانشجو معلمان زیر نظر استاد تربیتی و تخصصی انجام می‌شود.

۲. اجرای واحد یادگیری در کلاس درس توسط یکی از اعضا و مشاهده و ثبت عملکرد توسط سایر اعضای تیم به طور هم‌زمان و به تفکیک هر عضو گروه (معلمان/هم‌قطاران) انجام می‌شود.

۳. جمع‌آوری اطلاعات از فرآیند تدریس توسط کلیه اعضای برای ارائه در جلسه گروهی (دیدن فرآیند آموزش از زوایای مختلف) به همراه نتایج ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان با استفاده از روش‌های رسمی/غیررسمی. این جلسات به طور مستمر در طول اجرا و بعد از هر جلسه تشکیل و بر روی نتایج بازخوردهای ارائه شده از سوی همکاران/هم‌قطاران برای بهبود عملکرد در جلسه بعد تصمیم‌گیری می‌شود. کل مذاکرات در این جلسات ثبت و ضبط شده و در نشست پایانی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف و تأثیر گروه در عملکرد هر یک از اعضای و نتایج حاصله مورد بررسی مجدد قرار می‌گیرد (بند ۴ و ۵، ۶).

۴. بررسی گزارش مشاهدات و اطلاعات جمع‌آوری شده در گروه و نقد و ارزیابی نتایج یادگیری دانش‌آموزان و تنظیم آن در قالب گزارش پایانی کل گروه (دانشجو معلمان)

۵. تعیین نقاط کور/محدودیت‌ها در طراحی/اجرا و ارائه پیشنهادات برای اصلاح/بهبود آن برای دستیابی دانش‌آموزان به سطح بالاتر یادگیری

۶. تحلیل عملکرد گروه، شناسایی یافته‌ها و تأثیر گفتگوها در درک و پذیرش مسئولیت حرفه‌ای و صورت‌بندی مجدد هویت حرفه‌ای توسط هر یک از اعضای (میزان تأثیرگذاری بر عملکرد گروه، یادگیری‌های حرفه‌ای و...)

– تشکیل نظام‌مند این نشست‌ها برای بررسی نتایج یادگیری دانش‌آموزان و تصمیم‌گیری در خصوص روش‌هایی که منجر به بهبود یادگیری همه دانش‌آموزان می‌شود، دارای اهمیت است. تأمل فردی و تأمل گروهی، انعکاس یادگیری روش‌ها، اصولی که در

- کار از آن تبعیت شده است و... چگونه تفکر آن‌ها تحت تأثیر فرایند عمل مشارکتی قرار گرفته است، ایده‌هایی که آن‌ها از این بحث‌ها به کلاس‌های درس خود خواهند برد.
- روایت‌نویسی از مجموعه ایده‌پردازی‌ها برای طراحی، تولید، و اجرا، یادداشت‌های شخصی قبل، حین و پس از اجرا، نشست‌های گروهی، فرایند اجرا
- هماهنگی با معلم راهنما و مدیرمدرسه به منظور تشکیل جلسات درس‌پژوهی در سطح مدرسه بر عهده استاد راهنما است. در صورتی که امکان شکل‌گیری تیم درس‌پژوهی در سطح مدرسه وجود نداشته باشد می‌توان تیم را در سطح پردیس/ مرکز تشکیل داد. مسئولیت انجام کلیه فعالیت‌های فوق بر عهده این تیم در سطح مدرسه خواهد بود.

جلسه دوم تا شانزدهم:

در این ترم دانشجو معلم مسئولیت تدریس در سطح کلاس درس را بر اساس تهیه طرح واحد یادگیری (حداقل یک فصل/ بخش کتاب درسی) را بر عهده دارد و باید واحد یادگیری خود را حول یک ایده کلیدی که پوشش‌دهنده محتوای برنامه‌درسی (مفاهیم و مهارت‌های اساسی و... در کتاب درسی) است طراحی نماید. طرح تهیه شده پس از بررسی در گروه ۲ تا ۴ نفره در سطح پردیس/ مرکز به همراه دفاعیه آن در شورای معلمان دوره/ پایه تهیه و در سطح مدرسه با حضور استاد راهنما از آن دفاع می‌شود. نظرات معلمان بر روی طرح اعمال و طرح با مشارکت معلمان دوره/ پایه اجرا و نتایج اجرای آن به شیوه درس‌پژوهی مورد تحلیل و تفسیر قرار می‌گیرد. در گفتگو استاد راهنما و دانشجو معلم پاسخ به این پرسش‌ها مسیری که دانشجو معلم قصد طی نمودن آن را دارد روشن شده و به دفاع از طرح در جلسه معلمان کمک می‌کند: ایده‌های کلیدی، مفاهیم اساسی، مهارت‌های اساسی که یادگیرندگان باید به آن دست یابند، کدام‌اند؟ چه مدارك و شواهدی بیانگر آن است که شایستگی‌های موردانتظار تحقق‌یافته و دانش‌آموزان به راستی مطالب را فرا گرفته‌اند و می‌توانند آموخته‌های خود را به نحوی معنادار و مؤثر در موقعیت‌های جدید به کار گیرند؟ ملاک‌ها و سطوح ارزیابی شایستگی‌ها چیست؟ چه راهبردها و راهکارهایی (فعالیت‌های یادگیری، تکالیف عملکردی) به یادگیرندگان کمک خواهد کرد تا خود، مفاهیم را بسازند و به افرادی صاحب دانش و توانمند در زمینه‌ای خاص تبدیل شوند؟

استاد راهنما (برای دوره متوسطه مشارکت استاد راهنمای تربیتی و تخصصی – برای دوره ابتدایی استاد تربیتی و مشاوره تخصصی بر حسب نیاز موضوعات درسی) باید بر

فرآیند تهیه طرح واحد یادگیری و فرآیند درس‌پژوهی و اجرای آن تا مرحله تهیه گزارش‌نهایی نظارت داشته باشد و بازخوردهای ارائه شده به منظور ارزیابی عملکرد دانشجو معلم در پوشه حرفه‌ای او ثبت و ضبط گردد. فرآیند تحلیل محتوای برنامه‌درسی و تعیین ایده‌کلیدی برای تهیه واحد یادگیری و تولید مواد و منابع آموزشی مورد نیاز نیز زیر نظر استاد راهنما و با مشارکت معلم راهنما صورت می‌گیرد. از نظر زمانی تنظیم جلسات برای بررسی طرح و تولیدات دانشجو معلم باید به گونه‌ای صورت گیرد که دانشجو معلم بتواند طرح درس‌پژوهی پیش‌بینی شده را با مشارکت معلمان در سطح مدرسه اجرا و نتایج آن را گزارش نماید. در طول ترم حضور دانشجو معلم در مدرسه برای تعامل با معلمان/ کادر مدرسه ضروری است و جلسات گفتگو برای بررسی عملکرد دانشجو معلم در مدرسه و رفع محدودیت‌ها یا تدارک شرایط برای اجرای واحد یادگیری، بازخورد دادن، انتقال تجربیات و... در قالب سمینارها بر حسب مورد می‌تواند در سطح مدرسه یا واحد آموزشی تشکیل شود.

توصیه: با توجه به این که سؤال/ مسئله‌ها/ نیازهای شناسایی شده برای شروع فرآیند درس‌پژوهی از اهمیت زیادی برخوردار است و این سؤال/ مسئله‌ها/ نیازها باید از بستر مدرسه و کلاس درس برخاسته باشد لذا، مشارکت کادر مدرسه در طول اجرای این برنامه ضروری است. توصیه می‌شود استاد راهنما با مطالعه پیشینه دانشجو معلم در کارورزی ۱، ۲ و ۳ برنامه‌ریزی لازم را برای کمک به دانشجو معلم برای تهیه طرح درس‌پژوهی و اجرای موفقیت‌آمیز آن از سوی دانشجو معلم بنماید. تعداد واحدهای یادگیری تهیه شده و اجرای آن وابسته به طرح درس‌پژوهی است، اما حداقل یک واحد یادگیری (یک فصل/ بخش در کتاب درسی) است.

همکاری پردیس‌ها و واحدهای تابعه با دانشجو معلم و مدرسه برای تأمین منابع/ امکانات به شرط تأیید استاد راهنما الزامی است.

۱) تکالیف عملکردی:

تهیه طرح درس پژوهی و تأیید آن توسط استاد راهنما بر مبنای چرخه درس پژوهی

– تعیین هدف (تعریف روشن سؤال/ مسئله/ نیاز) با مشارکت معلمان

– طراحی واحد یادگیری

– ارزیابی میزان اثربخشی واحد یادگیری بر اساس مسئله/ نیاز تعریف شده با مشارکت معلمان

- اجرای واحد یادگیری با مشارکت معلمان و ثبت آن در فرآیند اجرا
- تبیین و جلب مشارکت معلمان در فرآیند اجرا، تأمل و گفتگوی حرفه‌ای با آنان
- بازبینی و بازاندیشی در مورد تصمیمات اتخاذ شده بر اساس گفتگوهای حرفه‌ای در فرآیند طراحی، تولید و اجرا
- ثبت و واکاوی تجربیات در طول ترم توسط دانشجو معلم

۲) تکالیف عملکردی

- مطالعه موقعیت یادگیری و شناسایی ظرفیت‌های آن برای تهیه طرح واحد یادگیری
- تهیه طرح واحد یادگیری بر اساس تحلیل برنامه‌درسی (کتاب‌درسی)، شناسایی ایده‌کلیدی/ مفاهیم و مهارت‌های اساسی ...
- تدوین شایستگی
- طراحی تکالیف یادگیری و عملکردی
- تولید مواد آموزشی مورد نیاز برای اجرای طرح واحد یادگیری
- هدایت فرآیند یادگیری در سطح کلاس درس/ مدرسه
- ارزیابی از شایستگی‌های کسب شده توسط دانش‌آموزان بر اساس ملاک‌ها و سطوح عملکرد.

ساختار طراحی واحد یادگیری:

۱. منطق واحد یادگیری
۲. شایستگی‌های مورد انتظار
۳. ایده‌کلیدی (که واحد یادگیری حول آن سازماندهی می‌شود).
۴. مفاهیم و مهارت‌های اساسی
۵. طرح پرسش‌های اساسی
۶. ملاک‌های سنجش و سطوح عملکرد دانش‌آموزان
۷. تعیین شواهدی برای ارزیابی عملکردی و معیارهای ارزیابی تولیدات یادگیرندگان
۸. فرصت‌های یادگیری (سازماندهی فعالیت‌های یادگیری و تکالیف عملکردی)

۹. تعیین اطلاعات و مهارت‌های مستقیم (پایه) و مورد نیاز یادگیرندگان برای انجام فعالیت‌های یادگیری و تکالیف عملکردی
۱۰. تعیین محدوده تجربیات خارج از کلاس درس برای انتقال آموخته‌ها به موقعیت واقعی
۱۱. تعیین تولیدات یادگیرندگان در جریان فعالیت‌های یادگیری و تکالیف عملکردی و نحوه ارزیابی آن
۱۲. روش تفسیر، سطح دست‌یابی یادگیرندگان به شایستگی‌ها و راهبرد بازخورد دادن به دانش‌آموزان (تکالیف یادگیری، جبرانی، تکمیلی، توسعه‌ای)
۱۳. انواع راهکارهای سنجش
۱۴. راهکارهایی برای بررسی بدفهی‌های یادگیرندگان
۱۵. تأمل و واکاوی تجربیات حرفه‌ای
۱۶. تعیین هدف
۱۷. بررسی پیش‌بینی‌ها
۱۸. روشن نمودن موانع و محدودیت‌ها و راه‌حل‌ها
۱۹. طراحی و تولید واحد یادگیری

تأملات و تعدیل‌ها در فرآیند اجرا

- تحلیل و تفسیر نتایج یادگیری دانش‌آموزان
- تحلیل و تفسیر نتایج کسب شده در گروه معلمان
- واکاوی یادداشت‌های تأملی و تجربیات حاصل از نشست‌ها و فرآیند گفتگوی حرفه‌ای با معلمان/هم‌قطاران
- اتخاذ تصمیمات برای آینده حرفه‌ای

سمینارها

سمینارها در دو شکل اجرا می‌شود:

الف: در سطح مدرسه و پس از مشاهده عملکرد دانشجو معلم در اجرای برنامه پیش‌بینی شده با هماهنگی معلم راهنما و ارائه بازخورد برای ادامه کار

ب: در سطح واحد آموزشی به صورت مشارکتی برای به مشارکت گذاشتن تجربیات و یافته‌ها و دستیابی به درک عمیق‌تر از تجربیات کسب شده. با توجه به این که در این ترم فعالیت‌های دانشجومعلم‌ان در قالب درس پژوهی دنبال می‌شود برگزاری سمینارها در هر یک از مراحل قبل و پس از اجرای هر مرحله به شیوه مشارکتی در گروه‌های پیش‌بینی شده به دانشجومعلم‌ان در درک انتظارات و انتقال تجربیات به یکدیگر بسیار کمک می‌کند.

انواع سمینارها

- سمینار با حضور استاد راهنما/ دانشجومعلم‌ان و معلم‌ان راهنما
- سمینارهای گروهی برای انتقال یافته‌ها و تجربیات و تبادل نظر به صورت ماهیانه و الزامی (با برنامه‌ریزی و اعلام قبلی از سوی مدرس)
- سمینار گروهی دانشجومعلم‌ان بر حسب موضوعات مشترک (اختیاری و با درخواست دانشجومعلم‌ان)

۳. راهبردهای تدریس و یادگیری

راهبردهای مستقیم، غیرمستقیم، در قالب ارائه شیوه مشاهده تأملی، به کارگیری راهبردهای شناختی در تحلیل موقعیت‌های واقعی، تحلیل نقادانه برای شناسایی و تبیین مسئله، راهبردهای مشارکتی، پژوهش روایتی، سمینارهای گروهی و فردی ارائه می‌گردد.

۴. منابع آموزشی

منبع اصلی:

منبع فرعی:

۵. راهبردهای ارزشیابی یادگیری

ارزشیابی پایانی: ارزشیابی پایانی در درس کارورزی ۴ بر اساس واحد یادگیری طراحی شده و گزارش پایانی تهیه شده صورت می‌گیرد، که در آن دانشجومعلم‌ان باید یافته‌های خود از نتایج عملکرد خود و تجربیات کسب شده در تعامل با معلم‌ان/ هم‌قطاران را به منظور تعیین میزان اثربخشی عملکرد خود و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان ارائه و از آن دفاع نمایند. این جلسه با حضور معلم‌ان راهنما/ اساتید گروه کارورزی تشکیل می‌شود.

ارزشیابی فرآیند: ارزشیابی فرآیند بر اساس بازخوردهای داده شده به نشست‌های گروهی در مرحله طراحی و تولید واحد یادگیری، گزارش نشست‌ها در سطح مدرسه و واحد آموزشی با مشارکت معلمان/هم‌قطاران و نیز سمینارهای درس‌پژوهی در سطح مدرسه که در آن دانشجو معلمان باید از طرح تهیه شده در جمع معلمان دفاع و یافته‌های خود از نتایج درس‌پژوهی و نتایج مشارکت معلمان/هم‌قطاران در نتایج کسب شده را گزارش نماید. این جلسه می‌تواند با حضور معلمان راهنما/کادر مدرسه تشکیل می‌شود.

ارزیابی پوشه‌کار: کلیه روایت‌های نوشته شده در مراحل مختلف درس‌پژوهی به همراه بازخوردهای داده شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو معلم ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد. یک نسخه از پوشه در اختیار دانشجو معلم و یک نسخه در واحد آموزشی ثبت و ضبط می‌گردد. پوشه‌کار می‌تواند شامل ضبط جلسات دانشجو معلم با معلمان در سطح مدرسه و نیز سایر مستنداتی که برای دفاع از عملکرد حرفه‌ای تدارک دیده شده باشد.

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو معلم در پایان ترم مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد.

امتیاز درس کارورزی بر مبنای ۱۰۰ و به شرح زیر محاسبه می‌شود:

- شرکت فعال در جلسات کلاسی، سمینارها و مدرسه: ۲۰ امتیاز

- گزارش‌های عملکردی تعاملات در سطح مدرسه: ۲۰ امتیاز

- طراحی، تولید و اجرای واحد یادگیری ۲۰ امتیاز

- گزارش درس پژوهی: ۲۰ امتیاز

- دفاع در جلسه پایانی ۲۰ امتیاز

حد نصاب قبولی در درس کارورزی ۴، کسب حداقل ۷۰ درصد امتیاز یا نمره ۱۴ می‌باشد. در صورتی که بنا به دلایلی دانشجو معلم قادر به ارائه گزارش پایانی کارورزی ۴ نباشد، توصیه می‌شود در یک نشست مشترک میان معلم راهنما، استاد کارورزی و دانشجو معلم نسبت به شناسایی مسئله‌ها/نیازها اقدام شده و فعالیت‌های یادگیری ترمیمی دانشجو معلم بر اساس آن طراحی، اجرا و ارزشیابی شود. دانشجو معلمان که بنا به دلایلی موفق به اتمام کار در طول ترم نشده‌اند می‌توانند با در نظر گرفتن یک برنامه ترمیمی از یک تا چهار هفته نسبت به تهیه/تکمیل گزارش‌ها و شناسایی مسئله‌ها برای ورود به عرصه با نظر استاد راهنما اقدام

نمایند. بدیهی است که نمره این گروه از دانشجومعلم‌ان بر اساس آیین‌نامه آموزشی ناتمام اعلام می‌گردد. (پ ۳/ص ۴/TV)

سایر نکات:

نکات اساسی در تنظیم گزارش پایانی:

۱. تنظیم فهرست و فصل‌بندی
۲. ارائه مقدمه، هدف/ پرسش و تعاریف و مفاهیم کلیدی
۳. روش جمع‌آوری و اعتبار اطلاعات
۴. روش تحلیل، تفسیر اطلاعات
۵. ارائه یافته‌ها بر اساس پرسش‌های پژوهش‌روایی
۶. ارجاعات روشن، استفاده از منابع معتبر و ارائه پیوست‌ها
۷. ظرافت و زیبایی ظاهری
۸. نگارش ادبی و فنی
۹. رعایت ساختار علمی و کلی گزارش بر اساس اصول حاکم بر پژوهش‌های کیفی

پیوست چهاردهم: نمون برگ های کارورزی ۱ و ۳

هوالمیم

اسامی دانشجویان کارورزی دانشگاه فرهنگیان/ پردیس/مرکز آموزش عالی

سال تحصیلی

نام و نام خانوادگی استاد راهنما:

نام و نام خانوادگی دانشجویان	شماره دانشجویی	رشته	منطقه	روز کارورزی	مقطع و مدرسه پیشنهادی

نام و نام خانوادگی رئیس پردیس / رئیس مرکز آموزش عالی:

فرم شماره ۱: ویژه ارزیابی معلم راهنما						
مشخصات دانشجو:						
گویه‌ها	امتیاز	۱	۲	۳	۴	۵
۱	نظم و انضباط					
۲	مسئولیت پذیری					
۳	مشارکت در فعالیتهای کلاس					
۴	تعامل با دانش آموزان					
۵	نشان دادن شور و شوق					
جمع نمرات:		متوسط (۱۰ نمره)		خوب (۱۵ تا ۲۰ نمره)		عالی (۲۵ تا ۳۰ نمره)
ارائه توصیه‌هایی برای کمک به «توسعه حرفه‌ای» دانشجو:						
۱	ظرفیت‌ها و توانایی‌های شناسایی شده (با ذکر شواهد):					
۲	پیشنهادهایی برای توسعه حرفه‌ای کارورز:					
توجه: این بخش پس از ارزشیابی ارائه می‌شود و ربطی به نمره یا امتیاز ندارد، توصیه‌ای خارج از نظام ارزیابی و صرفاً برای کمک به توسعه حرفه‌ای ترم بعد کارورز است.						
تاریخ:				امضاء معلم راهنما:		

فرم شماره ۲: ویژه ارزیابی مدیر مدرسه						
مشخصات دانشجو:						
۵	۴	۳	۲	۱	امتیاز	گویه‌ها
						۱ نظم و انضباط
						۲ مسئولیت پذیری
						۳ رعایت مقررات
						۴ رعایت پوشش متعارف
جمع نمرات:		متوسط (۱۰ نمره)		خوب (۱۵ نمره)		عالی (۲۰ نمره)
ارائه توصیه‌هایی برای کمک به «توسعه حرفه‌ای» دانشجو:						
۱ ظرفیت‌ها و توانایی‌های شناسایی شده (با ذکر شواهد):						
۲ پیشنهادهایی برای توسعه حرفه‌ای کارورز:						
توجه: این بخش پس از ارزشیابی ارائه می‌شود و ربطی به نمره یا امتیاز ندارد، توصیه‌ای خارج از نظام ارزیابی و صرفاً برای کمک به توسعه حرفه‌ای ترم بعد کارورز است.						
تاریخ:				مهر و امضاء مدیر مدرسه		

نام مدرسه:	نام معلم راهنما:	جلسه:	تاریخ: -.- / -.- / ۱۳۹۹
هدف (چالش ذهنی) کارورز		انتظار دارم.....	
پیش‌بینی‌ها	رخدادها/ وقایع	تأملات	
			ساعت اول ۱
			ساعت دوم
			ساعت سوم
			ساعت چهارم
			ساعت پنجم
توصیه‌های معلم راهنما:			
توصیه‌های استاد راهنما:			
تأملات/ دیدگاه کارورز:		آن‌چه آموختم:	
		پرسش‌هایی که باید به آن پاسخ دهم:	
استاد راهنمای تخصصی:		استاد راهنمای علوم تربیتی:	



کارورزی

فرم ب: گزارش جلسات بحث و گفتگو با استاد/ گروه‌های کوچک/ بحث‌های جمعی/ سمینارها

نام دانشجو:		مدرس:		معلم راهنما:	
جلسات	زمان	ارائه دهنده:	محتوای بحث‌ها:	یافته‌ها/ پرسش‌ها	
اول					
دوم					
سوم					
چهارم					
پنجم					
ششم					
هفتم					
هشتم					
نهم					
دهم					
یازدهم					
دوازدهم					
سیزدهم					
چهاردهم					
پانزدهم					
شانزدهم					
جمع بندی و تحلیل نهایی					
استاد راهنما:					

فرم ارزیابی پایانی کارورزی ۱			
مشخصات دانشجو:			
تکالیف	(سطح ۱: ناتمام) تا ۶۰	(سطح ۲: قابل قبول) تا ۸۵	(سطح ۳: عالی) تا ۱۰۰
۱. تمرین مسئله شناسی (مشاهده تأملی فیلم آموزشی) از طریق: مشاهده فیلم تدریس/ موقعیتی در سطح مدرسه و تبیین مسئله بر اساس گام‌های توصیف موقعیت (بیان ویژگی‌ها و مشخصه‌های متمایزکننده، تشریح توضیح موقعیت (شناسایی اجزاء و روابط)، بازنگری (به گونه دیگر دیدن و...، تعیین نقطه کانونی) (انتخاب، جمع‌آوری شواهد، درک و تحلیل، ارائه مسئله، تبیین مسئله با استفاده از استدلال قیاسی یا استقرایی به کمک شواهد و مستندات.			
۲. تمرین نوشتن روایت (خاطره روز اول کارورزی) از دانشجو خواسته شد تا تجربیات خود را از اولین روز کارورزی از زمان آماده شدن برای رفتن به مدرسه تا زمان برگشتن در قالب داستان یا خاطره یادداشت روزانه ثبت و ارائه نماید. دانشجو در اولین روز کارورزی مشاهده آزاد داشت و این موارد شامل رخدادها در مسیر رفت و آمد به مدرسه، فضا و موقعیت مدرسه، تصورات و انتظارات، نحوه برخورد کادر مدرسه، نحوه مواجهه شدن با دانش آموزان، گفتگو با کارکنان مدرسه، معلمان و ... بود.			
۳. گزارش فیزیکی مدرسه تهیه گزارش از موقعیت فیزیکی مدرسه شامل: موقعیت جغرافیایی و محیط بیرونی مدرس، انواع فضاهای (کتابخانه، زمین ورزش، آبخوری، سرویس‌ها، کلاس‌ها، راهروها، ... نور، جریان هوا، وضعیت بهداشت، امکانات و تجهیزات (کارگاهی، آزمایشگاهی، شبکه مجازی، سایت و ... شناسایی و تبیین مسئله			
۴. گزارش ساختار اداری مدرسه تهیه گزارش از ساختار سازمانی، روش‌های به کار گرفته شده در اداره مدرسه، ساختار سازمانی، نحوه گردش کار در سطح مدرسه، تعاملات میان مدیر، معلمان، کارکنان و نحوه تعامل با اولیاء مدرسه و تدوین آن در قالب پژوهش روایتی.			

			۵. گزارش تعامل عاطفی مدرسه تهیه گزارش از موقعیت عاطفی روانی مدرسه شامل: روابط عاطفی میان معلم و دانش‌آموزان (درک حالات روانی دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی برای ایجاد جو مثبت و سازنده در فضای کلاس و ...) تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر (احترام، همدلی، همکاری و ...) روابط عاطفی میان معلمان و کارکنان و مدیر شناسایی و تبیین مسئله
			۶. گزارش فرایند آموزش در کلاس تهیه گزارش از موقعیت آموزشی شامل: جو و فضای عاطفی و روانی، طراحی آموزشی، راهبردهای آموزش، سازمان‌دهی تکالیف یادگیری، تعاملات میان معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر، وضوح و شفاف‌بودن مباحث، میزان درگیر نمودن دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری، مواد و منابع آموزشی، ارزشیابی از یادگیری و ... شناسایی و تبیین مسئله.
			۷. گزارش مکتوب پایانی: گزارش مکتوب پایانی باید از چارچوب زیر پیروی نماید: فهرست و فصل‌بندی، مقدمه، هدف و تعاریف و مفاهیم کلیدی، نگارش ادبی و فنی، اعتبار گزاره‌ها، ظرافت و زیبایی، نحوه تحلیل، تفسیر و نقد گزاره‌ها، ارایه نمودارها و عوامل دیداری و هنری مکمل، راه‌حل‌ها و پیشنهادها و ارجاعات منابع معتبر و پیوست‌ها.
			۸. ارائه و دفاع از یافته‌ها در سمینار پایانی ارزشیابی پایانی در درس کارورزی ۱ - در قالب سمینار پایانی صورت می‌گیرد که در آن دانشجویان باید یافته‌های خود از مطالعه موقعیت‌های تربیتی و آموزشی را ارائه و با استناد به یافته‌های علمی پژوهشی از آن دفاع نمایند.
سایر جنبه‌های کیفی گزارش شده توسط کارورز:			

نمره (۱۰۰-۸۵) (سطح: ۳: عالی)	نمره (۸۵-۶۰) (سطح: ۲: قابل قبول)	نمره زیر ۶۰ (سطح: ۱: ناتمام)	میانگین امتیاز مکتسبه کارورز از ۹ تکلیف محوله (۱۰۰ امتیاز)

راهنمای تکمیل فرم ارزیابی پایانی کارورزی ۱

معیارهای ارزیابی						تکالیف	
جمع	۱۰۰	۸۰	۶۰	۴۰	۲۰		
	تبیین مسئله	استدلال	بازنگری	تشریح	توصیف	تمرین مسئله شناسی (مشاهده تأملی فیلم آموزشی)	۱
	توصیف رخدادها / وقایع (زمان و مکان و...)	توجه به شخصیت‌ها	احساسات	نگرش‌ها	انعکاس تجربه	تمرین نوشتن روایت (خاطره روز اول کارورزی)	۲
	تبیین مسئله	استدلال	بازنگری	تشریح	توصیف	گزارش فیزیکی مدرسه	۳
	تبیین مسئله	استدلال	بازنگری	تشریح	توصیف	گزارش ساختار اداری مدرسه	۴
	تبیین مسئله	استدلال	بازنگری	تشریح	توصیف	گزارش تعامل عاطفی مدرسه	۵
	تبیین مسئله	استدلال	بازنگری	تشریح	توصیف	گزارش فرایند آموزش در کلاس	۶
	دفاع از یافته‌ها بحث و نتیجه‌گیری	اعتبار یافته‌ها	نظم منطقی	نگارش فنی و ادبی	تدوین	گزارش مکتوب پایانی	۷
	ارائه یافته‌ها در سمینار	تحلیل با استناد به منابع علمی	تحلیل با استناد به شواهد	انعکاس آن در نحوه نگرش	انعکاس دریافت شخصی	ارائه و دفاع از یافته‌ها در سمینار پایانی	۸

۹	مسئولیت حرفه‌ای	نظم و انضباط	نحوه مواجهه با بازخوردها	کیفیت شرکت در کارگاه آموزشی	کیفیت شرکت در نشست‌ها	کیفیت ارائه گزارش پایانی	

میانگین امتیاز مکتسبه کارورز از ۹ تکلیف محوله (۱۰۰ امتیاز)	(نمره زیر ۶۰)	(نمره ۶۰-۸۵)	(نمره ۸۵-۱۰۰)
	(سطح ۱: ناتمام)	(سطح ۲: قابل قبول)	(سطح ۳: عالی)

فرم پیشنهادی ارزیابی برآیند پایانی کارورزی ۱ (برحسب جدول ملاک‌ها و سطوح ارزیابی)

مشخصات دانشجو:														
ملاک‌ها	سطوح	خرده ملاک‌ها	ارزیابی برآیند عملکرد دانشجو											
مسئله‌سنجی	سطح ۱	توانسته است موقعیت‌های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را با جمع‌آوری اطلاعات توصیف نماید، اما نتوانسته است اطلاعات را به صورت نظام‌مند تحلیل و تبیین نماید.												
		سطح ۲	توانسته است موقعیت‌های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس/مدرسه را با جمع‌آوری اطلاعات توصیف نموده و با استفاده از شواهد و مستندات آن‌را تبیین نماید.	☐ ناتمام ☐ قابل قبول ☐ عالی										
			سطح ۳	توانسته است موقعیت‌های آموزشی/ تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را با جمع‌آوری اطلاعات توصیف نموده و با کمک شواهد معتبر مسئله را تبیین و برای آن مستندات علمی و پژوهشی ارائه نماید.										
			<table border="1"> <tr> <td>✓</td> <td>جمع‌آوری اطلاعات</td> </tr> <tr> <td></td> <td>توصیف اطلاعات</td> </tr> <tr> <td></td> <td>سازمان‌دهی اطلاعات</td> </tr> <tr> <td></td> <td>تحلیل اطلاعات</td> </tr> <tr> <td></td> <td>مستندسازی</td> </tr> <tr> <td></td> <td>تبیین</td> </tr> </table>	✓	جمع‌آوری اطلاعات		توصیف اطلاعات		سازمان‌دهی اطلاعات		تحلیل اطلاعات		مستندسازی	
	✓	جمع‌آوری اطلاعات												
		توصیف اطلاعات												
		سازمان‌دهی اطلاعات												
	تحلیل اطلاعات													
	مستندسازی													
	تبیین													

☐ ناتمام ☐ قابل قبول ☐ عالی			واکاوی تجربیات شخصی	سطح ۱	گزارش‌های جمع‌آوری شده از مطالعه موقعیت فیزیکی، عاطفی، آموزشی، تربیتی را به صورت روایت نقل و کدگذاری نموده، اما نتوانسته است کدگذاری‌ها را در قالب مضامین سازمان‌دهی و یافته‌ها را گزارش کند.
				سطح ۲	گزارش‌های جمع‌آوری شده از مطالعه موقعیت فیزیکی، عاطفی، آموزشی، تربیتی را در به صورت روایت نقل و کدگذاری نموده است و گزاره‌ها را در قالب مضامین سازمان‌دهی و یافته‌ها را گزارش نموده است.
				سطح ۳	گزارش‌های جمع‌آوری شده از مطالعه موقعیت فیزیکی، عاطفی، آموزشی، تربیتی را در به صورت روایت نقل و کدگذاری نموده و گزاره‌ها را در قالب مضامین سازمان‌دهی و با ایجاد ارتباط میان مضامین در قالب یک مسئله/ آموزشی/ تربیتی تبیین نموده است.
					کدگذاری باز
					کدگذاری محوری
					طبقه‌بندی کدها
					تعیین مضامین
					برقراری ارتباط میان مضامین
					تحلیل و تبیین مسئله‌های آموزشی/ تربیتی

☐ ناتمام ☐ قابل قبول ☐ عالی			گزارش‌های علمی	سطح ۱	در گزارش تنظیم شده ساختار کلی گزارش نویسی رعایت شده، اما شواهد و مستندات کافی برای یافته‌ها ارائه نشده است.
				سطح ۲	در گزارش تنظیم شده ساختار گزارش نویسی به صورت نظام‌مند در ثبت و ارائه یافته‌ها رعایت شده است و یافته‌ها به کمک برخی شواهد و مستندات پشتیبانی شده است.
				سطح ۳	در گزارش تنظیم شده ارتباط میان فصل‌ها و عناوین ذیل فصل‌ها رعایت شده و یافته‌ها مبتنی بر شواهد و مستندات تجربی و علمی گزارش شده است.
					نگارش فنی و ادبی
					نظم منطقی
					اعتبار یافته‌ها
					دفاع از یافته‌ها
					مسئولیت حرفه‌ای

فرم شماره ۵ اظهاری نظر کارورز بی نام و اختیاری	اعلام نتیجه نهایی (۰-۱۰۰)	فرم شماره ۴ اظهاری نظر استاد راهنما ارزیابی برآیند عملکرد دانشجو (برحسب ملاکها و سطوح ارزیابی)	فرم شماره ۳ اظهاری نظر استاد راهنما ارزیابی پایانی کارورزی ۱ ارزیابی فرآیند تکالیف ۹ گانه	فرم شماره ۲ اظهاری نظر مستقل معلم راهنما (فرم ارزیابی معلم راهنما)	فرم شماره ۱ اظهاری نظر مستقل مدیر مدرسه (فرم ارزیابی مدیر مدرسه)	جدول جمع بندی امتیازات
		(۰-۵۰)	(۰-۱۰۰)	(۰-۳۰)	(۰-۲۰)	

بازخورد استاد راهنما به کارورز: (توسعه حرفه‌ای)

آن چه نمی‌دانید: (دانش)

آن چه نمی‌دانید چطور: (فرایندها)

کارهایی که می‌دانید، ولی به عمل نکردید: (کاربرد) (فرصت رفع نواقص به دانشجو)

توجه: این بخش پس از ارزشیابی ارائه می‌شود و ربطی به نمره یا امتیاز ندارد، توصیه‌ای خارج از نظام ارزیابی و صرفاً برای کمک به توسعه حرفه‌ای ترم بعد کارورز است.

پوشه‌کار: نسخه‌ای از مسئله/ مسئله‌های تبیین شده به همراه بازخوردهای ارائه شده در پرونده توسعه حرفه‌ای دانشجو ضبط گردد.

کنترل پوشه‌کار: مدارک لازم برای ارزیابی موجود است ☐ موجود نیست ☐ فرصت رفع نواقص به دانشجو:

نتیجه ارزیابی به اطلاع دانشجو رسید: امضاء مدرس:

فرم پیشنهادی کارورزی ۱ فهرست بازبینی ارزیابی گزارش‌های ویژه استاد راهنما/ داور						
امتیاز	سطح ۳	سطح ۲	سطح ۱	مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	مطالعه موقعیت و مسئله شناسی
				دقت (آیا به توصیف کامل ابعاد پرداخته شده است؟)	مشاهده موقعیت فیزیکی	
				انسجام (آیا توصیف، ساختار روابط بین اجزا را نشان می‌دهد؟)		
				کفایت (آیا توصیف برای تجسم فضا کفایت می‌کند؟)		
				مستندسازی (آیا از تصویرها و کروکی‌ها برای توصیف استفاده شده است؟)		
				دریافت‌های شخصی (آیا در گزارش دریافت‌های شخصی بیان شده‌اند؟)		
				توصیف (بیان شواهد به صورت جزء جزء)	مسئله‌شناسی موقعیت فیزیکی	
				تشریح (بیان روابط بین جزئیات گزارش شده که يك مفهوم کلی‌تر را تشکیل می‌دهد. به وجودآمدن دریافت‌های اولیه)		
				بازنگری (ارزیابی و تجدیدنظر در دریافت‌ها و توجه به زوایای دیگر به مسئله)		
				نقطه کانونی (مطابقت توصیف، تشریح و بازنگری با یکدیگر، صورت بندی مسئله)		
				تبیین مسئله (بیان مسئله به کمک شواهد علمی به شیوه روایتی)		
				دقت (آیا به توصیف کامل نحوه گردش کار پرداخته شده است؟)	مشاهده ساختار سازمانی و اداری مدرسه	مطالعه موقعیت و مسئله شناسی
				انسجام (توصیف، چگونه ساختار روش‌های اداره مدرسه را نشان می‌دهد؟)		
				کفایت (آیا توصیف برای تجسم ساختار سازمانی و روش‌های اداره مدرسه کفایت می‌کند؟)		
				مستندسازی (آیا از چارت‌ها و مصوبه‌های داخلی مدرسه برای توصیف استفاده شده است؟)		
				دریافت‌های شخصی (آیا در گزارش دریافت‌های شخصی بیان شده‌اند؟)		

			دقت (آیا توصیف، توان نشان دادن جزئیات روابط و تعامل بین افراد در مدرسه را دارد؟)	مشاهده موقعیت عاطفی و روانی	مطالعه موقعیت و مسئله شناسی
			انسجام (آیا مطالعه این بخش مخاطب را به شناخت کلی در مورد تعامل افراد در مدرسه می‌رساند؟)		
			کفایت (آیا توصیف برای نشان دادن تصویر کلی روابط در مدرسه، کافی است؟)		
			مستندسازی (آیا به نقل قول‌ها و بیان روابط کلامی و غیر کلامی توجه شده است؟)		
			دریافت‌های شخصی (آیا در گزارش دریافت‌های شخصی بیان شده‌اند؟)		
			توصیف (بیان شواهد به صورت جزء جزء)	مسئله شناسی	مطالعه موقعیت و مسئله شناسی
			جو عاطفی مدرسه/کلاس		
			بازنگری (ارزیابی و تجدیدنظر در دریافت‌ها و توجه به زوایای دیگر به مسئله)		
			نقطه کانونی (مطابقت توصیف، تشریح و بازنگری با یکدیگر، صورت بندی مسئله)		
			تبیین مسئله (بیان مسئله به کمک شواهد علمی به شیوه روایتی)		
			دقت (آیا توصیف، توان نشان دادن جزئیات فرایند آموزش در کلاس شامل فضای روانی، راهبردهای آموزش، نقش معلم و دانش آموز، مواد و منابع و ارزشیابی را دارد؟)	مشاهده کلاس درس	مطالعه موقعیت و مسئله شناسی
			انسجام (آیا نظم منطقی و توالی در فرایند آموزش نشان داده شده است؟)		
			کفایت (آیا توصیف برای نشان دادن تصویر فرایند آموزش در کلاس، کافی است؟)		
			مستندسازی (آیا به نقل قول‌ها و بیان روابط کلامی و غیر کلامی توجه شده است؟)		
			دریافت‌های شخصی (آیا در گزارش دریافت‌های شخصی بیان شده‌اند؟)		

				توصیف (بیان شواهد به صورت جزء جزء)	مسئله شناسی فرایند آموزش	مطالعه موقعیت و مسئله شناسی
				تشریح (بیان روابط بین جزئیات گزارش شده که يك مفهوم کلی تر را تشکیل می دهد. به وجود آمدن دریافت های اولیه)		
				بازنگری (ارزیابی و تجدیدنظر در دریافت ها و توجه به زوایای دیگر به مسئله)		
				نقطه کانونی (مطابقت توصیف، تشریح و بازنگری با یکدیگر، صورت بندی مسئله)		
				تبیین مسئله (بیان مسئله به کمک شواهد علمی به شیوه روایتی)		
				ساختار نظام مند گزارش نویسی	واکاوی تجارب شخصی گزارش روایتی کدگذاری باز کد گذاری محوری و انتخاب مضامین ارتباط مضامین با یکدیگر صورت بندی و تبیین مسئله (منظور....)	
					نقاط قوت گزارش	

کارورزی ۳

فرم ج: چارچوب تهیه طرح آموزشی

معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی
مدیریت کارورزی و مدارس وابسته

مشخصات: نام مدرسه..... پایه تحصیلی..... موضوع..... درس.....			
جلسه..... نام معلم راهنما..... زمان:.....			
محتوا (مفاهیم/ مهارت‌ها به تفکیک):			
پیامد یادگیری:			
مراحل	شرح تکالیف یادگیری/ تکالیف عملکردی به تفکیک مراحل	محدوده زمانی	مواد/ منابع یادگیری ^۱
برقراری ارتباط			
فرآیند هدایت و ارائه بازخورد			
تحلیل و تفسیر			
به تجربه گذاشتن			
فرآیندهدایت و ارائه بازخورد			
تحلیل و تفسیر			
به کار بستن			
فرآیند هدایت و ارائه بازخورد			
تحلیل و تفسیر			
به اشتراک گذاشتن			
فرآیند هدایت و ارائه بازخورد			
تحلیل و تفسیر			
انتقال به موقعیت جدید			
فرآیندهدایت و ارائه بازخورد			
تحلیل و تفسیر			

۱ - شامل: تجهیزات (نرم‌افزاری و سخت‌افزاری)، امکانات محیطی، افراد/ شخصیت‌ها و....

		سنجش‌آموخته‌ها
		تحلیل و تفسیر
استاد راهنمای علوم تربیتی:		استاد راهنمای تحصصی:

- تحلیل و تفسیر شامل: پیش‌بینی‌ها/ محدودیت‌ها و فرصت‌ها در فرآیند اجرا و نحوه مدیریت آن/ آن‌چه آموختم
- مفاهیم و مهارت‌ها: از تحلیل محتوای کتاب درسی استخراج می‌شود.
- این فرم برای حداقل ۶ جلسه تدریس تکمیل گردد.

کاربرگ پیشنهادی کارورزی ۳ ویژه خود ارزیابی دانشجو معلم/ تأیید معلم راهنما	
پردیس/ مرکز آموزش عالی: نیم سال اول/ سال تحصیلی: ۹۶-۱۳۹۵	
مشخصات دانشجو: نام و نام خانوادگی: رشته تحصیلی: شماره دانشجویی: مشخصات محل کارورزی: استان/ شهر: منطقه/ ناحیه آموزشی: مدرسه: دوره: پایه: نام مدیر مدرسه: آدرس پستی مدرسه: شماره تلفن: آدرس الکترونیکی دانشجو: نام معلم راهنما:	محل الصاق عکس ۳×۴ کارورز (JPG)

ملاک‌ها	عناصر طرح کنش پژوهی فردی	مستندات ارزیابی			ناتمام	حداکثر امتیاز	امتیاز کسب شده	نتیجه ارزیابی (یافته‌ها/ کاستی‌ها) (انتظار برای تکرار تمام یا قسمتی از عمل ناتمام)						
		گزارش دارد	بازخورد دارد	اصلاحیه دارد										
طراحی	☐ طراحی فرصت‌های یادگیری (حاصل چند تجربه است؟) <table><tr><td>۱□</td><td>۲□</td></tr><tr><td>۳□</td><td>۴□</td></tr><tr><td>۵□</td><td>۶□</td></tr></table> تجربه کردن به کار بستن به اشتراک گذاشتن انتقال به موقعیت جدید سنجش آموخته‌ها	۱□	۲□	۳□	۴□	۵□	۶□	کنش اول: (بیانیه مأموریت من)	☐	☐	☐	☐	تا ۱۰ امتیاز	
		۱□	۲□											
		۳□	۴□											
		۵□	۶□											
		کنش دوم: مطالعه موقعیت	☐	☐	☐	☐								
		کنش سوم: تهیه طرح کنش پژوهی فردی	☐	☐	☐	☐								
		کنش چهارم: تدوین طرح برای عمل	☐	☐	☐	☐	تا ۱۰ امتیاز							
		شناسایی ظرفیت دانش‌آموزان	☐	☐	☐	☐								
		تعیین محتوا (مفاهیم و مهارت‌ها)	☐	☐	☐	☐								
		تعیین پیامد یادگیری	☐	☐	☐	☐								
☐ طراحی فرصت‌های یادگیری (حاصل چند تجربه است؟) <table><tr><td>۱□</td><td>۲□</td></tr><tr><td>۳□</td><td>۴□</td></tr><tr><td>۵□</td><td>۶□</td></tr></table> تجربه کردن به کار بستن به اشتراک گذاشتن انتقال به موقعیت جدید سنجش آموخته‌ها	۱□	۲□	۳□	۴□	۵□	۶□	برقراری ارتباط	☐	☐	☐	☐	تا ۱۰ امتیاز		
	۱□	۲□												
	۳□	۴□												
	۵□	۶□												
	☐	☐	☐	☐	☐									
	☐	☐	☐	☐	☐									
☐	☐	☐	☐	☐										
☐	☐	☐	☐	☐										
☐	☐	☐	☐	☐										
	☐	☐	☐	☐	☐									
	کنش پنجم: عمل به بازخورد استاد راهنما	☐	☐	☐	☐	تا ۵ امتیاز								

		تا ۱۵ امتیاز	☐	☐	☐	☐	برقراری ارتباط	کنش ششم: ارزیابی اجرای طرح (حاصل چند تجربه است؟) <table border="1"> <tr> <td>۱</td> <td>۲</td> </tr> <tr> <td>۳</td> <td>۴</td> </tr> <tr> <td>۵</td> <td>۶</td> </tr> </table> هدایت فرایند یادگیری تجربه کردن به کار بستن به اشتراک گذاشتن انتقال به موقعیت جدید سنجش آموخته‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
			۱	۲										
			۳	۴										
			۵	۶										
			☐	☐	☐	☐	☐							
			☐	☐	☐	☐	☐							
☐	☐	☐	☐	☐										
☐	☐	☐	☐	☐										
☐	☐	☐	☐	☐	☐									
		تا ۵ امتیاز	☐	☐	☐	☐	کنش هفتم: عمل به بازخورد استاد راهنما							
		تا ۱۰ امتیاز	☐	☐	☐	☐	برقراری ارتباط	کنش هشتم: ثبت و ارائه یافته‌ها خلاقیت در ارائه کاربرد رسانه مناسب	تدوین و ارائه گزارش					
				☐	☐	☐				☐				
				☐	☐	☐				☐				
		تا ۱۰ امتیاز	☐	☐	☐	☐	ساختار کلی گزارش رعایت شده است	کنش نهم: ارزیابی گزارش پایانی کنش پژوهی فردی (گزارش پایانی کارورزی ۳) مستند به تجربیات کسب شده است حاصل از عمل تأملی در فرآیند کنش پژوهی						
			☐	☐	☐	☐				☐				
			☐	☐	☐	☐				☐				
		تا ۸۰ امتیاز	جمع امتیاز خود ارزیابی دانشجوی						شرکت فعال در جلسات کلاسی، سمینارها و مدرسه: ۲۰ امتیاز (+) و عدم شرکت ۲۰ امتیاز (-)					
		تا ۲۰ امتیاز												
محل امضا معلم راهنما:			محل امضا دانشجو:				تاریخ تنظیم:							

کاربرگ پیشنهادی کارورزی ۳ ویژه جمع‌آوری اطلاعات از فرآیند طراحی و اجرا

جمع‌آوری اطلاعات از فرآیند طراحی و اجرا / ارزیابی هدایت طرح یادگیری در کلاس درس

ردیف	عناصر طراحی	گویه‌های ارزیابی	دگر ارزیابی و خودارزیابی
۱	برقراری ارتباط فرصت یادگیری تدارک دیده شده در ارتباط با زندگی روزمره دانش‌آموز بوده و برخاسته از مسایل/ چالش‌هایی است که دانش‌آموز با آن روبرو است.	□ آیا سؤال را به حد کافی برای فراگیران جذاب نشان دادم؟ □ آیا شوقی در آنان جهت حداقل توجه و درنهایت حرکت به سمت پاسخ به مسئله ایجاد شد؟ □ دانش‌آموزان از چند جنبه قادر بودند، با موضوع مسئله ارتباط پیدا کنند. (چگونه مسئله و سؤال را با مسائل شخصی یا آنچه با آن قبلاً برخورد نموده‌اند، ارتباط دادند «تجربه شخصی، وسایل ارتباط جمعی، مطبوعات و یا مطالعه علمی یا غیرعلمی»؟	
۲	به تجربه گذاشتن فرصت یادگیری تدارک دیده شده قابل تجربه/ آزمایش/ بررسی باشد، به یادگیرنده کمک کند تا با بروز خلاقیت خود به کشف روابط/ راه‌حل‌ها دست پیدا کند، اختراع کند و به ایده‌های نو بیاندیشد/ از طریق پژوهش به پرسش‌های خود پاسخ دهد.	□ آیا فراگیران از منابع اطلاعاتی (دانش و اطلاعات) خود در این مرحله بهره گرفتند؟ □ آیا به اندازه کافی وارد موضوع شده و توانستم موضوع سؤال را توضیح دهم؟ □ آیا فراگیران را به عدم وابستگی و استقلال در فعالیت و تفکر (در این مرحله) تشویق نمودم؟ □ آیا فرآیند تفکر را در حد اعلا (یا قابل قبول) تسهیل نمودم؟ □ آیا قدرت یا قابلیت عکس العمل و واکنش فراگیران جهت تعامل و بحث را تقویت نمودم؟ □ آیا تک تک فراگیران را به موفقیت در پاسخگویی دلگرم نمودم؟	

ردیف	عناصر طراحی	گویه‌های ارزیابی	دگر ارزیابی و خودارزیابی
۳	به کار بستن فرصت کاربردی نمودن مفاهیم و اطلاعات کسب شده برای دستیابی به درک عمیق و به کارگیری آن توسط دانش‌آموز فراهم شود. مثل: ایجاد ارتباط بین تئوری و عمل/ به کارگیری آن برای به دست آوردن یک تصور حرفه‌ای در ارتباط با مسئله/ حل مسئله یا پژوهش انجام شده	□ آیا این اطمینان وجود دارد که فراگیران موضوع مسئله و فرآیند حل مسئله را جهت درک، جستجو و یافتن پاسخ را فهمیده‌اند؟ □ آیا به تدریج از بطن فرآیند خارج شدم/ نشدم؟ □ آیا در نهایت به فراگیران این امکان داده شد تا فرآیند را خود رهبری نمایند؟ □ آیا عملکرد من از کیفیت کافی (و بالا) برخوردار بود؟	
۴	به اشتراک گذاشتن فرصت یادگیری تا حد امکان دانش‌آموزان را به کارگروهی تشویق کند و آن‌ها را در موقعیتی قرار دهد تا برای انجام پژوهش یا جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها نیاز به تعامل و تلفیق یافته‌ها و عرضه آن در قالبی جدید/ مطالعه موضوع از زوایای مختلف کند/ ایجاد هم‌افزایی کند	□ آیا این اطمینان وجود دارد که همه فراگیران در فرآیند شرکت نمایند؟ □ آیا این اطمینان را به فراگیران دادم که تمام پاسخ‌ها و فعالیت‌های آن‌ها مهم و از نظر کلاس با ارزش است؟	
۵	سنجش آموخته‌ها سنجش آموخته‌ها و تعیین سطح عملکرد یادگیرنده روش بازخورد دادن به دانش‌آموزان در فرایند یادگیری	□ آیا شرایطی فراهم نمودم که فراگیران با تکیه بر آن شرایط بتوانند راحت و بدون هرگونه دغدغه یکدیگر، خود و معلم‌شان را با فراغ بال و صادقانه نقد و ارزیابی کنند؟	

پیوست پانزدهم: فرم پیشنهادی مشاهده کلاس

به نام خدا

فرم پیشنهادی مشاهده کلاس درس و تهیه گزارش آموزشی

نام معلم: تاریخ: مدرسه:
درس: مشاهده‌گر:

این فرم، فهرستی از رفتارهای مؤثر در فرایند آموزش است که امکان دارد در کلاس رخ دهد. این فرم می‌تواند به عنوان یک فهرست راهنما برای مشاهده – و نه الزامات فرایند تدریس، مورد استفاده قرار بگیرد. پیشنهاد می‌شود مشاهده‌گر این فهرست را قبل از مشاهده به عنوان مبنایی برای بحث و انتخاب مواردی که قرار است بر روی آن متمرکز شود، در نظر بگیرد.

	سازماندهی	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۱	معلم زودتر از زمان شروع کلاس وارد کلاس می‌شود (ممکن است با یادگیرندگان قبل از شروع کلاس گفتگو کند).				
۲	کلاس در زمان مشخص و با شیوه‌ای سازمان یافته آغاز می‌شود.				
۳	معلم مواد آموزشی و یا اطلاعات لازم را قبل از شروع کلاس حاضر می‌کند.				
۴	یادگیرندگان را در جریان رئوس مطالب یا طرح درس قرار می‌دهد.				
۵	به وضوح اهداف کلی و ضرورت آن اهداف و یا فعالیتها را بیان می‌کند.				

	سازماندهی	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۶	موضوعات مربوط به درس را برای آماده کردن کلاس مرور می‌کند.				
۷	در اجرای برنامه انعطاف دارد و در صورت لزوم، به اصلاح بدفهمی‌های درس گذشته می‌پردازد.				
۸	کلاس را به موقع تمام می‌کند.				
۹	برای یادگیرندگان، تکالیف مشخصی انتخاب می‌کند.				
۱۰	نکات اصلی درس را در پایان کلاس خلاصه می‌کند.				
۱۱	سخنرانی‌اش سازمان یافته است و دانش آموزان می‌توانند به خوبی یادداشت برداری کنند.				
۱۲	میزان فهمیدن دانش آموزان را دائماً کنترل می‌کند.				

	وضوح	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۱	نمونه‌هایی از هر مفهوم آماده می‌کند.				
۲	با استفاده از مثالهای ملموس توضیح می‌دهد.				
۳	با تعاریف ملموس، مفاهیم نا آشنا یا مشکل را توضیح می‌دهد.				
۴	روابط بین نظریه‌ها، موضوعات، و واقعیتها را روشن می‌کند.				
۵	اطلاعات (مفاهیم ناآشنا) را به چالش می‌کشاند.				
۶	بر روی پاسخ سوالات تمرکز می‌کند.				
۷	سازماندهی شده و واضح روی تخته می‌نویسد.				
۸	سوالات دانش آموزان را طوری تکرار می‌کند که همه دانش آموزان بشنوند.				
۹	مفاهیم، تئوریه‌ها و واژه‌ها را به طریق‌های گوناگون توضیح می‌دهد.				

	وضوح	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۱۰	بر روی نکات مهم با بالا بردن صدا، مکث کردن یا آرام صحبت کردن، تأکید می‌کند.				
۱۱	از تصاویر همراه با توضیحات بهره می‌برد.				
۱۲	به کاربرد عملی مطالب توجه می‌کند.				
۱۳	به سوالات به طور کامل پاسخ می‌دهد.				
۱۴	نکات مشکل را در کلاس به شراکت می‌گذارد.				
۱۵	مطالب را به زبان ساده توضیح می‌دهد.				
۱۶	برای دانش آموزان نمونه‌های سوال تهیه می‌کند.				
۱۷	انتظارات از تکالیف و ازمون‌ها را به روشنی بیان می‌کند.				

	شور و شوق	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۱	بیانی رسا دارد.				
۲	زمان آموزش، لبخند می‌زند.				
۳	در بیانش احترام به مخاطب مشاهده می‌شود.				
۴	با موقعیت پیش آمده، احساسات مناسبی را نشان می‌دهد.				
۵	گاهی اوقات در کلاس هنگام آموزش حرکت می‌کند.				
۶	زبان بدن او با احساسات مناسب است.				
۷	به نظر می‌رسد در کلاس راحت و آرام است.				
۸	به طور مداوم از روی مطالب نمی‌خواند.				
۹	به سوالات به طور کامل پاسخ می‌دهد.				
۱۰	یا شیوه‌هایی که موجب عدم تمرکز نشود، عادات خاص خود را کنترل می‌کند.				

محتوا	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۱				از امکانات تصویری در کلاس استفاده می‌کند.
۲				مثالهای مناسب به کار می‌برد.
۳				محتوا را به دانش پیشین ربط می‌دهد.
۴				اطلاعات را به دنیای واقعی ربط می‌دهد.
۵				یادگیرندگان را به زاویه نگاههای مختلف مشارکت می‌دهد و تشویق می‌کند.
۶				تفکر دانش آموزان را تحریک می‌کند.
۷				از اطلاعات به روز استفاده می‌کند.
۸				تکالیف را به اهداف دوره یا جلسه مرتبط می‌کند.
۹				بین واقعیت و عقیده تمایز قائل می‌شود.

تعامل	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۱				معلم به منظور دادن پاسخ به سوالات یا کاربرد سوالات پژوهشی، دانش آموز را تشویق می‌کند.
۲				از راهبردهای مختلف در کلاس درس استفاده می‌کند.
۳				دانش آموز را برای مشارکت در کلاس درس ترغیب می‌کند.
۴				از کل کلاس سوال می‌پرسد.
۵				به سوالات دانش آموزان به وضوح و کامل پاسخ می‌دهد.
۶				دانش آموزان را به پاسخ دادن سوالات یکدیگر تشویق می‌کند.
۷				برای پاسخ دادن به سوالات دشوار، دانش آموزان را با راهنمایی ترغیب می‌کند.

تعامل	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۸	اشتباه یا دانش ناکافی خود را می‌پذیرد. (مثلاً؛ برای یافتن اطلاعات درست و معتبر روش‌های یا منابع مختلفی را پیشنهاد می‌کند).			
۹	به نظرات مختلف احترام می‌گذارد (تشویق / احترام)			
۱۰	ایده‌ها و نظرات دانش آموزان را در کلاس درس ترکیب می‌کند.			
۱۱	دانش آموز را در زمان اشتباه و خطا راهنمایی می‌کند.			
۱۲	بازخوردهای اصلاحی و مکرر به دانش آموزان می‌دهد.			
۱۳	به تفاوت‌های فردی دانش آموزان توجه می‌کند.			
۱۴	دانش آموزان را به مشارکت فعال در کلاس درس تشویق می‌کند.			
۱۵	دانش آموز را به هدایت بحث و گفتگو در کلاس ترغیب می‌کند.			
۱۶	سوالاتی در سطوح مختلف یادگیری از دانش آموزان می‌پرسد.			

تأمل	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۱	در کلاس، دانش آموزان عجل به نظر نمی‌رسند.			
۲	قبل از آنکه وارد بحث بعدی شود، میزان درک دانش آموزان را کنترل می‌کند.			
۳	به موضوعات درسی به طور متعادل می‌پردازد.			
۴	درگیر مسائل نامربوط و حاشیه‌ای نمی‌شود.			
۵	دانش آموزان زمان کافی برای انجام تکالیف دارند.			

	صحبت کردن	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۱	با تن صدای قابل قبولی صحبت می کند.				
۲	واضح صحبت می کند (زیرلبی یا مبهم صحبت نمی کند).				
۳	نه خیلی سریع و نه بیش از حد آرام صحبت می کند.				
۴	با شیوه ای رسا صحبت می کند (لحن صحبت او یکنواخت نیست).				
۵	ژستهای مناسبی هنگام صحبت کردن دارد.				
۶	تماس چشمی با دانش آموزان را حفظ می کند.				
۷	با احترام صحبت می کند و سعی می کند بیان او تسهیل کننده یادگیری باشد.				
۸	موقعی که مطلبی دشوار است، به آرامی و وضوح صحبت می کند.				

	ارتباط	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۱	معلم با تشویق به دانش آموز بازخورد می دهد.				
۲	دانش آموز را به مشارکت و تفکر کردن، ترغیب می کند.				
۳	به نظرات و مشارکتهای دانش آموزان واکنش (پاسخ) سازنده می دهد.				
۴	نظرات مختلف را بعد از گوش دادن، تشویق می کند.				
۵	در کلاس درس جوی دوستانه و صمیمی برقرار است. (مثلا، دانش آموزان آزادانه اظهار نظر می کنند).				
۶	با سعه صدر و احترام به اشتباهات و سردرگمی (سوالات) دانش آموزان پاسخ می دهد.				
۷	رفتار منصفانه ای با همه دانش آموزان در کلاس درس دارد.				

	ارتباط	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۸	با دقت به سوالات یا نظرات دانش آموزان گوش فرا می‌دهد.				
۹	در حین تدریس به تفاوت‌های فردی دانش آموزان توجه می‌کند.				
۱۰	دانش آموزان را به احترام متقابل، صداقت و درستی در کلاس درس ترغیب می‌کند.				
۱۱	به طور موثر به حواس پرتی دانش آموزان واکنش نشان می‌دهد.				
۱۲	انتقاد سازنده را در کلاس درس مورد تشویق قرار می‌دهد.				
۱۳	اشتباهات و خطای خود را با صداقت می‌پذیرد.				
۱۴	بازخورد معلم در کلاس درس سازنده است.				
۱۵	در کلاس‌های ۳۰ نفر یا کمتر دانش آموزان را با نام کوچک مورد خطاب قرار می‌دهد.				
۱۶	قبل یا بعد از کلاس درس با دانش آموزان رابطه صمیمی و دوستانه‌ای دارد.				
۱۷	در ساعت‌های خارج از کلاس درس جهت رفع مشکلات دانش آموزان در دسترس است.				

	راهنمادهای آموزش	هیچوقت مشاهده نشده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	بسیار مشاهده شده است.	ملاحظات
۱	مشارکت دانش آموزان را تشویق می‌کند.				
۲	مباحث مشکل را با شیوه‌های متفاوت آموزش می‌دهد.				
۳	فعالتهای متنوعی در کلاس درس استفاده می‌کند.				
۴	نمونه‌ها، اطلاعات، مثالها و ارائه‌های مختلفی از محتوا تهیه می‌کند.				
۵	از رسانه‌های گوناگون در کلاس استفاده می‌کند.				

ملاحظات	بسیار مشاهده شده است.	گاهی اوقات مشاهده شده است.	هیچوقت مشاهده نشده است.	راهبردهای آموزش	
				در روشهای خود با توجه به میزان توجه دانش آموزان، انعطاف دارد.	۶
				مطالب جالب و هیجان انگیز برای محتوای آموزشی فراهم می کند.	۷
				راهبرد به کار گرفته او برای آموزش این درس مؤثر است.	۸
				مطالب ارائه شده، از کیفیت کافی برای آموزش مفهوم برخوردار هستند.	۹
				فرصتهایی برای کاربردی کردن مطالب در اختیار دانش آموزان می گذارد (مانند مسئله، مطالعه موردی، طرح نمونه)	۱۰
				مطالب جدید، ایده های نو و نظریه های جدید را با محتوای آموزشی مرتبط می کند.	۱۱
				از محتوای مکتوب استفاده می کند.	۱۲
				محتوا را به مفاهیم گذشته و آینده مرتبط می کند.	۱۳
				محتوا را به تکالیف مرتبط می کند.	۱۴
				سؤالاتی برای جلب توجه دانش آموزان مطرح می کند.	۱۵
				فرصتی برای پاسخ دادن به سوالات، در نظر می گیرد.	۱۶
				دانش آموزان به طور مداوم درگیر یادگیری هستند (گوش کردن، صحبت کردن، فعالیت و بحث کلاسی).	۱۷
				موانع تمرکز حواس را کاهش می دهد.	۱۸

پیوست شانزدهم: قالب پیشنهادی برای گزارش کارورزی ۱



دانشگاه فرهنگیان

پردیس

مرکز آموزش عالی

گزارش کارورزی تمرین دبیری رشته.....

عنوان گزارش:

(قالب پیشنهادی گزارش)

کارورزی یک

استاد راهنما

.....

دانشجوی کارورز

.....



چکیده: چکیده حاوی برجسته ترین مطالب پیرامون مشاهده تأملی و تحلیل ابعاد مختلف موقعیت مدرسه و در نهایت خلاصه تحلیل و نتیجه گیری و مسأله یابی در قالب جملاتی مرتبط و منسجم و کاملاً فشرده که در یک صفحه ارائه می گردد. چکیده باید کوتاه، بدون کلمات اضافی و مترادف؛ و آینه تمام نمای گزارش باشد.

فهرست مطالب

مقدمه: اهمیت کارورزی از نظر دانشجو، و مطالبی در زمینه ارتباط کارورزی و تاثیر آن در حرفه معلمی و...

۱- روایتی آزاد از روز اول کارورزی

۲- تبیین و روایت ابعاد مختلف موقعیت مدرسه کارورزی بر مبنای مشاهده تأملی

- الف- مشاهده تأملی و گزارش فیزیکی مدرسه
- ب- مشاهده تأملی و گزارش عاطفی مدرسه
- ج- مشاهده تأملی و گزارش ساختار سازمانی مدرسه
- د- مشاهده تأملی و گزارش آموزشی از حضور در کلاس درسی

۳- تحلیل ابعاد مختلف موقعیت مدرسه بر مبنای پژوهش روایی و کدگذاری

۴- مسأله یابی بر مبنای

- یافته های پژوهش روایی
- تجارب زیسته
- شواهد علمی و مستندات
- کارگاه های آموزشی کارورزی و کلاس های توجیهی

۵- نتیجه گیری

۶- فهرست منابع

۷- پیوست ها

۱. فرم حضور و غیاب دانشجو معلم در مدرسه کارورزی
۲. فرم گزارش های روزانه
۳. فرم گزارش جلسات بحث و گفتگو با استاد راهنما و معلم راهنما.
۴. فرم گزارش جلسات عمومی و سمینارهای کارورزی

پیوست شانزدهم: قالب پیشنهادی برای گزارش کارورزی ۳



دانشگاه فرهنگیان

پر دیس

مرکز آموزش عالی

گزارش کارورزی تمرین دبیری رشته.....

عنوان گزارش:

کارورزی ۳ (کنش پژوهی)

استاد راهنما

.....

دانشجوی کارورز

.....

۱۳.....



چکیده: چکیده حاوی برجسته‌ترین مطالب کنش پژوهی این که چگونه شروع کردید مراحل کنش پژوهی و یافته‌های آن و در نهایت خلاصه تحلیل و نتیجه‌گیری کارورزی در قالب جملات مرتبط و منسجم بوده که به صورت کاملاً فشرده در یک صفحه ارائه می‌گردد. چکیده باید کوتاه، بدون کلمات اضافی و مترادف؛ و آینه تمام‌نمای گزارش باشد.

فهرست مطالب

مقدمه: اهمیت کارورزی از نظر دانشجو، و مطالبی در زمینه ارتباط کارورزی ۱ تا ۳ و تاثیر آن در حرفه معلمی و...

فصل اول: سه گام اول کنش پژوهی (بیانیه من، موقعیت شناسی، ایده پردازی)

۱. بیانیه من

الف- ویژگی‌های شخصی من

ب- توانمندی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای من

ج- محدودیت‌ها و نقاط ضعف حرفه‌ای من

د- مأموریت من

۲. تحلیل موقعیت و مسأله یابی

الف- ابعاد موقعیت (فیزیکی عاطفی سازمانی با تاکید و تمرکز بر موقعیت تدریس و کلاس درس)

ب- عناصر موقعیت (دانش آموزان، معلم راهنما، ...)

۳. ایده پردازی من و ... (برای بهبود و ارتقاء من حرفه‌ای، ارائه تدریس مطلوب و غلبه نسبی بر مسأله جستجو شده)

فصل دوم: سه گام دوم کنش پژوهی (طراحی و اجرای تدریس)

۴. گزارش طراحی آموزشی (اول) یک درس بر مبنای ساختن‌گرایی (تامل قبل از عمل)

الف- مشخصات درس و تعیین مفاهیم و مهارت‌های سه‌گانه (عمومی، تخصصی، مرتبط با ساحت‌های شش‌گانه)

ب- تعیین اهداف و پیامدها

ج- ارائه طرح درس ۵ گام

۵. نتایج نظرخواهی از طراحی آموزشی (اول) (تامل قبل از عمل)

الف- استاد رهنما،

ب- معلم راهنما

ج- سایرین (اساتید روش تدریس، متخصصین، همکلاسی‌ها و ...)

۶. گزارش تفصیلی اجرای تدریس (اول) به همراه تصویر و پیوست‌ها (تامل حین عمل)

فصل سوم: سه گام سوم کنش پژوهی (ارزشیابی طراحی و اجرای تدریس)

۷. گزارش بازخوردهای اجرای تدریس (اول) {تامل بعد از عمل}

۸. ارزشیابی طراحی و اجرای تدریس اول و تحلیل نتایج، ثبت و واکاوی تجارب آن {تامل بعد از عمل}

۹. بازبینی کل فرایند و آمادگی برای تدوین بیانیه من، طراحی و اجرای تدریس بعدی

(به تعداد طراحی و اجرای تدریس‌های انجام شده در کارورزی ۳ هم می‌تواند این فهرست تکرار شود هم می‌تواند به صورت تراکمی در ذیل هر عنوان موارد مربوط به همه تدریس‌ها بیاید)

فصل چهارم: تحلیل تجارب من در کارورزی ۳

۱. روایت من از کارورزی ۳

(تمام آنچه در کارورزی ۳ بر من گذشته است از رخدادها مشاهدات مطالعات مصاحبه‌ها اجرای تدریس‌ها، فرایند هدایت و بازخورد و تجارب عینی و مستقیم رهیافت‌ها تاملات تعاملات به ترتیب تقدم و توالی زمانی با در قالب روایت پژوهی)

۲. یافته‌های من از کارورزی ۳

کد گذاری و یافتن مضامین از مجموع گزارشات و رهیافت‌ها، واکاوی تجارب ثبت شده به همراه تحلیل و تفسیر با استفاده از شواهد عینی و علمی و ارائه ترسیمی از توان حرفه‌ای من توانمندی‌ها و ضعف‌های حرفه‌ای من و ... ارزیابی هویت حرفه‌ای من و ...

۳. مسیر معلمی من بعد از کارورزی ۳

تحلیلی بر مقایسه آنچه در بیانیه من و ایده و اهداف و آرزوهای حرفه‌ای خویش نوشته بودید با نتیجه طراحی‌ها و اجراهای شما و تعیین خلاها و مسیر حرکت آینده حرفه‌ای شما به ویژه در کارورزی بعدی.

فهرست منابع

پیوست‌ها

۱. فرم حضور و غیاب دانشجو معلم در مدرسه کارورزی
۲. فرم گزارش‌های روزانه
۳. فرم گزارش جلسات بحث و گفتگو با استاد راهنما و معلم راهنما.
۴. فرم گزارش جلسات عمومی و سمینارهای کارورزی
۵.

منابع و مآخذ

- آقازاده، محرم (۱۳۹۰)، راهنمای روش‌های نوین تدریس، تهران: آییژ، چ ششم؛
- امامی، محمد. (۱۳۹۶) بررسی و شناخت انواع لحن و پیوند آن با مهارت‌های خوانداری در کتاب فارسی. هشتم فصلنامه علمی تخصصی پویش در علوم انسانی، شماره ۷.
- امانی، فرزانه (۱۳۹۴)، ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور، فصلنامه تربیت معلم فکور. سال اول شماره یک؛
- امیری، علی‌نقی و دیگران. (۱۳۸۹) اخلاق حرفه‌ای؛ ضرورتی برای سازمان. نشریه معرفت اخلاقی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. سال اول پاییز، شماره ۴ صص ۱۵۹-۱۳۷.
- ایزدی‌فر، آذین، (۱۳۹۵)، شش کلاه تفکر، نوشته ادوارد دوبونو، تهران: قطره؛
- ایمان محمدتقی و محمودرضا نوشادی (۱۳۹۰)، تحلیل محتوای کیفی، نشریه عیار پژوهش در علوم انسانی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، پاییز و زمستان؛
- برزگر بفرویی، کاظم و حسن خضری و اعظم شیرجهانی (۱۳۹۲)، پیدایش رویکرد سازنده‌گرایی و تحول در محیط‌های یادگیری، چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مشهد، دانشگاه فردوسی؛
- (به‌کوشش) جمعی از نویسندگان (۱۳۹۴)، راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱). ویراستار آمنه احمدی، تهران: دانشگاه فرهنگیان؛
- حسن چاوشیان (۱۳۸۴)، طراحی پژوهش‌های اجتماعی، نوشته بلیکی، نورمن: نشرنی؛
- حائری‌زاده خیریه بیگم و لیلا محمدحسین (۱۳۸۰)، تفکر خلاق و حل خلاقانه مسئله، تهران: مؤسسه منظومه خرد؛
- حسین‌زاده یوسفی، غلامحسین (۱۳۹۵)، راهنمای عملی کارورزی ۳، مجموعه درس‌نامه‌های آموزشی کارورزی ۳ دانشگاه فرهنگیان؛
- _____ (۱۳۹۷)، کش پژوهی، درسنامه دانشگاه فرهنگیان؛
- حیدری نقد علی، ژیلا (۱۳۹۳) پژوهش روایی: چستی و چرایی، آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان، شماره ۵؛

خنifer، حسین (۱۳۹۴)، نگاهی دوباره به روش‌ها و فنون تدریس، قم: مؤسسه بوستان کتاب، چ سیزدهم؛
دانایی فرد، حسن. و حسین کاظمی (۱۳۹۶)، پویش کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد
(روایت پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده بنیاد، قوم نگاری، مطالعه موردی) نوشته جان کرسول،
تهران، اشراقی و صفار.

ذکائی، سعید، (۱۳۸۱)، نظریه و پژوهش در روش‌های کیفی، فصلنامه علوم اجتماعی، دانشگاه علامه
طباطبایی، شماره هفدهم؛

رؤوف، علی (۱۳۸۵)، تدریس خرد، نوشته جرج براون، تهران: مدرسه؛

_____ (۱۳۷۸)، کارورزی و تربیت معلم، تهران: فاطمی؛

ساعتچی، محمود و کامبیز کامکاری و مهناز عسکریان (۱۳۸۹)، آزمون‌های روان‌شناختی، نشر ویرایش؛
سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۱)، الفبای مدیریت کلاس درس، نوشته رالف تابر. تهران: منادی تربیت؛
سرکارآرانی، محمدرضا، (۱۳۹۳) ساحت معلمی، ارائه شده در: نشست مدرسه: دغدغه‌های دیرین، دیدگاه‌های
نوین و چشم‌انداز آینده، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران (<http://icsa.org.ir>)؛

سیف، علی اکبر (۱۳۸۵)، روان‌شناسی پرورشی؛ روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران: آگاه؛

_____ (۱۳۹۸)، روان‌شناسی پرورشی نوین؛ روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران: دوران؛

شعبانی، حسن (۱۳۹۰)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تهران: سمت؛

صبحی قراملکی، ناصر و نادر حاجلو و حانیه غلامزاده (۱۳۹۲)، مقایسه سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های
شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، مجله ناتوانی‌های یادگیری،
دوره دوم تابستان؛

صفوی، امان‌الله (۱۳۹۳)، کلیات روش‌ها و فنون تدریس، تهران: معاصر؛

عابدینی میمنت و دیگران (۱۳۹۴)، رویکردهای تدریس مبتنی بر سازنده‌گرایی: شیوه مناسب آموزش در علوم
پزشکی. نشریه پژوهش در آموزش پزشکی، دوره ۷، شماره یک؛

عطاران، محمد (۱۳۹۵)، پژوهش روایی، تهران: دانشگاه فرهنگیان؛

فیروزفر، ایرج و عبدالله عالی شیرمرد (۱۳۹۶)، مطالعه‌ای پیرامون یادگیری موقعیتی، مجله مطالعات
روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره ۳، شماره ۲ تابستان؛

قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۲)، راهنمای معلمان پژوهنده. تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش؛

قراملکی، احد فرامرز (۱۳۹۶)، اخلاق حرفه‌ای. ویراست سوم. قم: نشر معجون.

_____ و زینب برخوردار و فایزه موحدی (۱۳۹۷)، اخلاق حرفه‌ای در مدرسه، تهران، شهید مهدوی؛

_____ (۱۳۸۴)، جامعه دینی، جامعه‌ای هماهنگ. اندیشه حوزه، ش ۵۶؛

قربانی، حسین و ابراهیم میرشاه جعفری (۱۳۹۵)، درآمدی به برنامه درسی کارورزی در تربیت معلم: با تأکید
بر پژوهش روایی. دو فصلنامه راهبردهای نوین تربیت معلمان دوره دوم شماره ۳؛

- کریمی مونتقی حسین و ملیحه صادق‌نژاد (۱۳۹۲)؛ یادگیری تأملی؛ رویکردی نوین در آموزش نشریه پژوهش در آموزش علوم پزشکی، دوره ۵ شماره ۲؛
- کلهر، منوچهر (۱۳۹۴) کارورزی ۱، قزوین، گیرا؛
- مجدفر، مرتضی (۱۳۸۱)، تعلیم و تربیت: معلمان فکور، رشد معلم شماره ۱۶۷؛
- محمودی، بیوک (۱۳۹۰)، اصول روش تحقیق کیفی (نظریه مبنایی؛ رویه‌ها و شیوه‌ها)، نوشته استراس، آنسلم، کوربین، جولیت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی؛
- مشفق آرانی، بهمن (۱۳۷۸)، راهنمای تمرین معلمی ویژه دوره کاردانی و کارشناسی تربیت معلم، ناظر غلامعلی احمدی. تهران: مدرسه؛
- مظلومی، رجبعلی (۱۳۹۶)، گامی در مسیر تربیت اسلامی، ج ۲، تهران: آفاق؛
- معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی (۱۳۹۶)، سرفصل بازنگری شده دروس کارورزی دوره‌های کارشناسی پیوسته؛
- مهدی‌زاده، حسین و حسنا بیات (۱۳۹۳)، بررسی تأثیر آموزش با استفاده از تکنیک اسکمپر بر یادگیری مفاهیم علوم دانش‌آموزان سوم راهنمایی، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران: مؤسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار؛
- مهرمحمودی، محمود (۱۳۹۲) بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری، تهران: مدرسه، چ چهارم با اصلاحات و اضافات؛
- نصیرزاده، فیروز و دیگران (۱۳۹۳)، بررسی سبک‌های یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان، نشریه پژوهش در آموزش پزشکی، دوره ۶، شماره یک؛
- نقیه، مجید (۱۳۹۷)، ظرافت‌های معلمی: ۶۷۸ نکته کاربردی برای معلمان و مربیان، تهران: بین المللی گاج؛
- هاشمی فشارکی، زیبا (۱۳۸۴)، شیوه مدیریت کلاس و مهارت ارتباطی با دانش‌آموزان، همایش معلم در عصر دانایی، مرکز تربیت معلم شهید باهنر اصفهان؛
- وفایی، مسعود و سید علی‌اکبر مرعشی (۱۳۸۴)، پژوهش در کلاس درس، نوشته دیوید هاپکینز، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.