



الگوی اشتراک گذاری نتایج پژوهش کیفی: مطالعه موردی درس پژوهی^۱

حسن نادعلی پور پلکی^۲

مهدی قنبری^۳

چکیده: پژوهش زیربنای پیشرفت علمی، پاسخگوی سؤالات، تولید کننده دانش جدید و نهایتاً بهبود دهنده زندگی همه افراد بشر است. نکته اساسی آن است که برای این که مطالعه پژوهشی تغییر روش زندگی را موجب شود، نتایج آن باید با سایر افراد به اشتراک گذاشته شود. لذا فرآیند اشاعه نتایج به عنوان یکی از مهم ترین حلقه های پژوهش مورد قبول دانشمندان، استادان و پژوهشگران قرار گرفت. از منظر دیگر، به استناد تفاوت پژوهش های کمی و کیفی، اشتراک گذاری نتایج تحقیقات کیفی دارای ظرافت های خاص خود بوده و در مورد روش درس پژوهی به عنوان یکی از راهبردهای پژوهشی که اصول کیفی پژوهی در آن ملحوظ است، این ظرافت مشهودتر می باشد. نظر به اینکه در زمینه مورد بحث متأسفانه الگوی متناسب با محیط پژوهشی کشور ما وجود ندارد، این مقاله با هدف ارائه الگوی اشتراک گذاری نتایج درس پژوهی تدوین گردیده و اعتبار آن از طریق تکنیک دلفی تأمین شد. در الگوی مورد نظر، به دلیل نیازهای متفاوت دو گروه کاروران درس پژوهی و سایر مخاطبان (سایر معلمان، سیاست گذاران آموزش و پرورش و دیگر ذی نفعان خارج از نظام آموزشی)، نتایج در دو قالب ارائه می گردد: الف) گزارش به شیوه روایت نگاری (برای کاروران پژوهش، معلمان هم قطار) و ب) خلاصه گزارش (برای معلمان دیگر، سیاست گذاران نظام آموزشی و سایر ذی نفعان خارج از نظام) ارائه می گردد. گزارش به شیوهی روایت نگاری که با هدف توسعه حرفه ای اعضای گروه درس پژوهی در ابعاد مختلف است، از طریق نوشتن داستان گونه و روایتی تدوین می شود. معمولاً یک نسخه بوده و در مدرسه جهت بهره مندی ذی نفعان قرار خواهد گرفت و عناوین آن متناسب با مراحل چرخه درس پژوهی است. از طرف دیگر خلاصه گزارش که به منظور ارائه نتایج به مخاطبان خارج از گروه پژوهش تدوین می گردد، ناظر بر شش بخش (عنوان، خلاصه مطالعه، نمایه کلی فرآیند، نتایج فرآیند و کاربرد آن ها درباره دو گروه دانش آموز و معلم، بازگشت به عقب - ارزیابی کیفیت - و منابع) می باشد.

کلیدواژه ها: پژوهش کیفی - درس پژوهی - اشتراک گذاری نتایج - روایت نگاری - خلاصه گرا

۱. شکل اولیه این مقاله به صورت سخنرانی در دومین همایش درس پژوهی ارائه شده است.

۲. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (واحد خوراسگان)، اصفهان، ایران.

۳. باشگاه پژوهشگران و نخبگان جوان، شهرکرد، ایران (نویسنده ی مسئول).

مقدمه

نظام‌های آموزشی بنابر رسالت‌های مهمی که بر دوش دارند با بهره‌گیری از عوامل متعدد به دنبال کیفیت‌افزایی فعالیت‌های خود می‌باشند. از بین عوامل دخیل و بنابر باور بسیاری از اندیشمندان، مؤثرترین عامل معلم است (روده‌هاوس^۱، ۲۰۰۷؛ هانوشیک و ریوکین^۲، ۲۰۱۰؛ هانوشیک^۳، ۲۰۱۱؛ کان و همکاران^۴، ۲۰۱۱). به‌گونه‌ای که هاپکینز^۵ (۲۰۱۴) بیان داشت این معلمان هستند که دنیای مدرسه را از طریق درک درست از آن تغییر می‌دهند.

از سوی دیگر، در چندسال اخیر واژه رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان در ادبیات آموزش و پرورش که متأثر از تغییر در سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان و نیازهای روزمره و نوین آن‌ها می‌باشد بسیار به چشم می‌آید و اهالی فن بر روی این مفهوم تأکید زیادی داشته‌اند (فرناندز و یوشیدا^۶، ۲۰۰۴؛ تاکاهاشی و یوشیدا^۷، ۲۰۰۴؛ سرکارآرانی، ۱۳۹۴؛ ساکی، ۱۳۹۲). ریشه این مفهوم را باید در نظریات و تلاش‌های اسنتهاوس^۸ جست‌جو کرد. به‌نظر وی توسعه حرفه‌ای باعث اعطای حق اعمال قضاوت حرفه‌ای به معلمان و افزایش خودباوری آن‌ها می‌گردد (هاپکینز، ۲۰۱۴). گاسکی^۹ (۲۰۰۹) توسعه حرفه‌ای معلمان را فرآیندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان دانست. متخصصان علوم آموزشی و تربیتی سرمایه‌گذاری در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان را عامل مهم در بهبود آموزش (هریس و تایم^{۱۰}، ۲۰۱۱)، عنصرکلیدی در اغلب اصلاحات آموزشی (ریمز^{۱۱}، ۲۰۰۳) و عامل بهبود یادگیری دانش‌آموزان (گاسکی، ۲۰۰۹) معرفی کرده‌اند.

از طرف دیگر با توجه به عاملیت معلم در نیل به اهداف برنامه درسی دانش‌آموز محور به نظر می‌رسد که توسعه حرفه‌ای و بالندگی آن‌ها نه به عنوان یک انتخاب بلکه به عنوان یک ضرورت

-
1. Roadhouse
 2. Hanushek & Rivkin
 3. Hanushek
 4. Kane & Et Al
 5. Hopkins
 6. Fernandez & Yoshida
 7. Takahashi & Yoshida
 8. Stenhouse
 9. Guskey
 13. Harris & Tim
 11. Reamers

در سده اخیر مورد توجه اکثر سیاست گذاران نظام‌های آموزشی قرار گرفته است. نکته شایان توجه این که تحقق این ضرورت نیازمند رویکردها، روش‌ها و ابزارهای متناسب با بافت، توانایی‌های فردی و علایق معلمان می‌باشد. از میان روش‌ها و ابزارهایی که برای این منظور معرفی شده‌اند، نقش کلیدی متوجه رویکرد درس پژوهی^۱ می‌باشد. ساکی (۱۳۹۴) به این موضوع اذعان داشته و دلیل ادعای خود را مطالعه‌ای که توسط استیگلر و هیبرت^۲ در سال ۱۹۹۹ انجام شد، دانست. هم‌چنین سرکارآرانی (۱۳۹۴) مأموریت اصلی و فرناندز و یوشیدا (۲۰۰۴) نتیجه اصلی درس پژوهی را توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان معرفی کردند. نتایج مطالعه خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) نیز بر تأثیر درس پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان صحه گذاشته است.

درس پژوهی چیست؟

در تعریف درس پژوهی آمده‌است: یک چرخه پژوهش مبتنی بر مشارکت معلمان در فضای آموزشی است (انگنگ و سم^۳، ۲۰۱۵؛ ماتان لوک و همکاران^۴، ۲۰۱۲؛ سرکارآرانی، ۱۳۹۴؛ فضلی، ۱۳۹۱؛ ساکی، ۱۳۹۲ و حبیب‌زاده، ۱۳۹۲) که باعث کاهش فاصله بین پژوهش و عمل می‌شود (رفیع‌پور، ۱۳۹۱). این روش از مفروضات رویکرد معلم‌پژوهنده^۵ بهره می‌گیرد و نقش معلم را به‌عنوان کارگزاری فکور^۶ در فرآیند تدریس و تولید دانش بومی برجسته می‌سازد (ساکی، ۱۳۹۴). کارگزاران آموزشی درس پژوهی را مدلی برای بهسازی آموزش دانسته (سرکارآرانی، ۱۳۹۰) و پژوهشگران آموزشی آن را به‌عنوان الگوی پرورش حرفه‌ای معلمان اشاعه می‌دهند (خاکباز و همکاران، ۱۳۸۷). گورمن، مارک و نیکولا^۷ (۲۰۱۰) بیان داشتند درس پژوهی یک چرخه پژوهشگری درباره یادگیری دانش‌آموزان است که به منظور ارتقای یادگیری معلمان و بهبود آموزش و پرورش اجرا می‌شود. در مجموع به‌صورت مختصر و مانع می‌توان گفت درس پژوهی یک فعالیت علمی برای معلمان است که تلاش می‌کنند دانش حرفه‌ای خود را

1. Lesson Study
2. Stigler & Hibert
3. Ngang & Sam
4. Matanluk & Et Al
5. Teacher Researcher
6. Reflective Practitioner
7. Gorman, Mark & Nikula

توسعه دهند تا از این طریق تجارب خود را غنی کرده و بهترین آن را به اشتراک بگذارند (آیسودا^۱، ۲۰۱۰).

در ابداع و به کارگیری روش درس پژوهی، ژاپنی‌ها پیشتاز بودند (خاکباز و همکاران، ۱۳۸۷). آن‌ها کلید تغییر و تحول در نظام آموزشی خود را در آموزش مداوم حرفه‌ای معلم در درون کلاس و مدرسه زدند و معتقدند از طریق درس پژوهی می‌توانند سبک تدریس خود را بهبود بخشند (ساکي، ۱۳۹۴). در ایران مفهوم درس پژوهی اولین بار توسط سرکارآرانی (۱۳۷۸) با عنوان مطالعه درس یا پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس معرفی شد و از آن زمان هرچند جسته و گریخته درس پژوهی انجام می‌شد ولی از سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ با تأکید وزارت آموزش و پرورش بر انجام درس پژوهی و قرار گرفتن آن در برنامه‌های اصلی مدارس، رویکرد درس پژوهی وارد فضای جدیدی شد.

چرخه درس پژوهی

در مورد تعداد و ترتیب مراحل درس پژوهی بین پژوهشگران تشتت رأی زیادی وجود دارد و دامنه این تشتت از ۴ مرحله تا ۱۲ مرحله در نوسان است. ولی در مجموع موارد بسیاری از این مراحل، در نظریات مختلف باهم هم‌پوشانی دارند. چرخه درس پژوهی معمولاً با تبیین مسأله، تعیین اهداف، آماده‌سازی مقدماتی و تشکیل گروه شروع شده و با طراحی، اجرا، بازاندیشی و اصلاح و تدریس مجدد ادامه یافته و نهایتاً با اشاعه گزارش درس پژوهی پایان می‌یابد (یوشیدا، ۱۹۹۹؛ انگانگ و سم، ۲۰۱۵؛ گورمن، مارک و نیکولا، ۲۰۱۰؛ سرکارآرانی، ۱۳۹۰؛ ساکی، ۱۳۹۲).

در این چرخه یکی از مهم‌ترین مراحل، تدوین گزارش نهایی فرآیند و یافته‌ها و به اشتراک‌گذاری آن است. به اشتراک‌گذاری و اشاعه نتایج مطالعه‌ی تحقیقاتی نقشی حیاتی در پیشرفت علوم، افزایش آگاهی در یک رشته‌ی علمی، بهبود کیفیت اجرای پژوهش و متعاقباً در روش زندگی افراد بازی می‌کند (مارکزیک و همکاران^۲، ۲۰۰۵). فرآیند ارایه‌ی یافته‌ها و نتایج در

1. Isoda
2. Marczyk & Et Al

قالب گزارش از اواسط دهه‌ی ۱۹۸۰ میلادی در تحقیقات کیفی مورد توجه قرار گرفته است. به گونه‌ای که برای اکثر محققان و کسانی که در امر تحقیق اشتغال دارند، تحقیق زمانی معنا پیدا می‌کند که یافته‌ها گزارش شده باشند (فلیک^۱، ۲۰۰۹). اکثر صاحب‌نظران بر این باورند که نگارش و گزارش در تحقیقات کیفی از مرحله‌ی طراحی اولیه شروع و در حین جمع‌آوری اطلاعات ادامه و در نهایت به تحلیل داده‌ها ختم می‌گردد (کرسول^۲، ۲۰۰۷؛ هج^۳، ۲۰۰۲؛ کلیت^۴، ۲۰۰۵؛ هاپکینز، ۲۰۱۴؛ تیلور و همکاران^۵، ۲۰۰۶؛ فلیک، ۲۰۰۹؛ لوئیس^۶، ۲۰۰۹؛ کوشای^۷، ۲۰۰۹؛ ولکات^۸، ۱۹۹۰؛ قاسمی پویا، ۱۳۹۲). باتوجه به این که درس پژوهی در زمره‌ی راهبردهای پژوهش کیفی محسوب می‌شود (ساکي، ۱۳۹۲؛ لوئیس، ۲۰۰۹؛ سرکارآرانی، ۱۳۹۴) لذا فرآیندهای ارایه‌ی گزارش آن از نظر ماهیت (توصیفی و تحلیلی بودن، ساختار ارائه، معیارهای کیفیت‌بخشی، روایت‌نگاری بودن، منظور داشتن مخاطب در ارایه‌ی گزارش و ...) با دیگر راهبردهای پژوهش کیفی تناسب زیادی دارد.

برخی متخصصان اعتقاد دارند که خلاصه‌ی تمام جلسات و فرآیندهای درس پژوهی باید در قالب یک کتابچه منتشر شده (یوشیدا، ۱۹۹۹) و از این طریق، گروه به بازتاب عملکرد خود بپردازد (استیپانک و همکاران، ۱۳۸۹). اهمیت این کار بدین خاطر است که از این راه می‌توان منبع خوبی برای آینده به دست آورد (فرناندز و یوشیدا، ۲۰۰۴)، اسناد حاصل را به‌عنوان دانش حرفه‌ای معلمان در مدارس ترویج کرد (استیپانک و همکاران، ۱۳۸۹؛ سرکارآرانی، ۱۳۹۰) و بر اعتماد به نفس، عزت‌نفس و احساس کفایت کاروران پژوهش اثر مثبت گذاشت (هاپکینز، ۲۰۱۴؛ کلیت، ۲۰۰۵). ضمناً این مرحله مهم‌ترین گام در مسیر شکل‌گیری ارتباط گروه با طیف وسیع

-
1. Flick
 2. Creswell
 3. Hatch
 4. Kellett
 5. Taylor
 6. Lewis
 7. Koshy
 8. Wolcott
- ۱۷

مخاطبان بوده (هاپکینز، ۲۰۱۴؛ انجمن روانشناسی آمریکا^۱، ۱۳۹۳) و در واقع به منزله معرفی نوآوری آموزشی، ایجاد ارتباط و عاملی برای توسعه‌ی دانش تدریس می‌باشد (ساک، ۱۳۹۲). با وجود پذیرش اهمیت و لزوم گزارش‌دهی نتایج پژوهش از طرف پژوهشگران، ولی گلايه‌مندی بسیاری از سوی آنان در این زمینه به چشم می‌خورد. مهم‌ترین دلیل نارضایتی این است که آنان با محدودیت‌های زمانی و اضافه‌بار بوروکراسی روبرو شده و تعجب‌آور نیست که تهیه‌ی یک گزارش می‌تواند یک بار غیر ضروری به‌نظر آید (استیپانک و همکاران، ۱۳۸۹) و کمترین جذابیت را برایشان داشته‌باشد (کلیت، ۲۰۰۵).

بسترها و گزینه‌های متفاوت اشاعه نتایج مطالعات درس پژوهی

با توجه به بررسی‌های صورت گرفته توسط پژوهشگران مقاله حاضر، نتایج درس پژوهی را می‌توان با توجه به بافت و محیط نظام آموزشی در کشورمان به شش روش زیر ارائه کرد:

- اشتراک‌گذاری نتایج پژوهش در مدرسه: که مصداق آن در کشور ما جلسات شورای معلمان است.
- ارایه یافته‌ها در بین معلمان مناطق، استان و یا کشور: که مصداق آن در کشور ما می‌تواند کارگاه‌های ضمن خدمت، کارگاه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای دبیران، جشنواره‌ها و ... باشد.
- انتشار به شیوه‌ی کتاب (در قالب مراحل چرخه‌ی درس پژوهی)
- انتشار به شیوه‌ی مقاله در مجلات علمی آکادمیک
- انتشار به شیوه‌ی مقاله در مجلات علمی تخصصی معلمان: که مصداق آن در کشور ما می‌تواند مجلات رشد، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، روانشناسی مدرسه و ... باشد.
- انتشار در فضای اینترنت: که مصداق آن در کشور ما می‌تواند سایت‌های تخصصی مدارس، سایت‌های علمی آموزش و پرورش، وبلاگ‌های شخصی و ... باشد.

1. APA: American Psychological Association

مطالب بیان شده از یک طرف گواه لزوم اشتراک گذاری نتایج درس پژوهی بوده و از طرف دیگر حکایت از ناخرسندی پژوهشگران از گزارش نویسی های رایج و فقدان الگوی همسو با ظرفیت های پژوهشی کشور ما دارد. لذا مقاله پیش رو باهدف ارایه ی الگوی مناسب برای اشتراک گذاری نتایج درس پژوهی به رشته ی تحریر درآمده است.

الگوی اشتراک گذاری نتایج درس پژوهی

اولین تکلیف در نوشتن گزارش پژوهش توجه به مخاطب است (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). هاپکینز (۲۰۱۴) نیز یکی از پیش بایست های تهیه ی گزارش پژوهش را آشنایی محقق با نیازهای کاروران و مخاطبان دانست. به زعم برخی دیگر از متخصصان، تحقیق تعامل میان محققان و مخاطبان بالقوه ای است که گزارش نهایی برای آنان نوشته می شود. لذا گزارش ارایه شده نباید تنها به علایق و منافع محقق توجه کند بلکه باید منافع و علایق مخاطبان هم مدنظر قرار بگیرد (فلیک، ۲۰۰۹).

از طرف دیگر، مخاطبان درس پژوهی طیف گسترده ای از افراد را در بر می گیرد که دامنه ی آن را می توان از خود کاروران پژوهش تا سایر افراد علاقمند به نتایج که خارج از سیستم آموزش و پرورش قرار دارند، توصیف کرد. از این رو بدیهی است که این گروه ها نیازهای متفاوتی دارند و ضرورت دارد گزارش ارایه شده این نیازها را جوابگو باشد. لذا، در الگوی پیشنهادی پژوهشگران نتایج و فرآیند درس پژوهی در دو قالب روایت نگاری^۱ و خلاصه گزارش ارایه می کنند.

الف) ارایه ی فرآیند و نتایج درس پژوهی در قالب روایت نگاری:

مخاطب اصلی بخش (الف) کاروران پژوهش (درس پژوهان و هم قطاران آنان در مدارس) می باشند. از یک طرف ضرورت دارد درس پژوهان تمام اقدامات صورت گرفته در حین فرآیند و نتایج حاصل را به صورت کامل مستندسازی کنند؛ و از طرف دیگر و به دلیل قرارگرفتن روش درس پژوهی در ذیل رویکردهای پژوهش کیفی، نیاز است گزارش فرآیند و نتایج آن در قالب گزارش کیفی ارائه گردد. از بین روش های ارایه گزارش کیفی و به دلیل تأثیر فراوانی که روایت های معلمان می تواند بر روی تجارب آنها در کلاس درس و در نتیجه بر روی رشد حرفه ای

آنها داشته باشد (کلمنتس^۱، ۲۰۰۱؛ ایرشلر^۲، ۲۰۰۱؛ وود^۳، ۲۰۰۰)، این رویکرد پیشنهاد می‌گردد. با خواندن روایت‌های دیگران، معلمان می‌توانند برخی تجارب را به طور نیابتی تجربه نمایند (ریمرز، ۲۰۰۳).

اصطلاح روایت‌نگاری از فعل روایت کردن^۴ یا گفتن^۵ یک داستان با جزئیات آن نشأت گرفته است (کرسول، ۲۰۰۷). ولکات^۶ (۱۹۹۰) توانایی روایت‌گویی را به‌عنوان ویژگی ممیزه پژوهشگران کیفی معرفی کرده است. در این طرح‌ها ممکن است پژوهشگران روایت‌هایی را از زندگی افراد و یا روایت‌هایی از تجارب شخصی بنویسند (کانلی و کلاندینین^۷، ۱۹۹۰). روایت‌ها غالباً به منزله نوعی ارائه یافته محسوب می‌شوند که هدف از این نوع گزارش روایتی درگیر نگه‌داشتن خواننده و نشان دادن انسجام و باورپذیری آن است (فلیک، ۲۰۰۹). پژوهشگر زمانی از پژوهش روایت‌نگاری استفاده می‌کند که به دنبال پیگیری داستان‌های بیان‌شده از نظر ترتیب و توالی وقوع آن‌ها باشد (کرسول، ۲۰۰۷). از بین انواع شیوه‌های رایج روایت‌نگاری، برای گزارش نویسی درس پژوهی، پیشنهاد می‌شود از روش شرح حال نویسی^۸ استفاده شود. در این شیوه، خود افرادی که درگیر پژوهش و موضوع تحقیق هستند، اقدام به نوشتن می‌کنند (همان منبع).

با عنایت به این که برای اجرای فرآیند درس پژوهی چندین مدل ارائه شده است و در مدل‌های مدنظر گام‌ها و عناصر متفاوتی برای اجرای فرآیند در نظر گرفته شده است، لذا ممکن است بنابر بسترهای فعالیت اعضای گروه از مدل خاصی استفاده شود. نکته شایان توجه این است که در الگوی ارائه شده در این مقاله می‌توان همسو با تمامی مدل‌ها از روایت‌نگاری استفاده کرد. در واقع هر الگویی را که گروه به کار می‌برد، مشتمل بر چند گام است و گروه می‌بایست گام‌های اجرا شده را در قالب رویکرد روایت‌نگاری تشریح کند.

-
1. Clements
 2. Ershler
 3. Wood
 4. To Narrate
 5. To Tell
 6. Wolcott
 7. Connelly & Clandinin
 8. Autobiography

ب) خلاصه گزارش:

سوی از کاروان پژوهش، درس پژوهی مخاطبان دیگری هم دارد که می توان آن ها را در سه دسته سایر معلمان، سیاستگذاران نظام آموزش و پرورش و سایر ذی نفعان و علاقه مندان خارج از سیستم آموزش و پرورش قرار داد. به دو دلیل باید گزارش ارائه شده برای این گروه ها متفاوت از گزارش تدوین شده برای کاروان پژوهش باشد: اول آن که لزومی ندارد که گزارش کاملاً مستند و با جزئیات کامل در اختیار این گروه ها قرار گیرد و دوم آن که طبق مطالبی که قبلاً آرایه شد، مطالعه ی یک گزارش تفصیلی از حوصله این گروه ها خارج بوده و هیچ گونه جذابیتی برایشان ندارد. لذا به منظور ارائه گزارش به این گروه، مدل زیر پیشنهاد می گردد:

۱- عنوان: عنوان می بایست حداکثر در ۲۰ کلمه و بصورت جامع، بدون ابهام و به دور از واژگان پرطمطراق نوشته شده و به گونه ای بیان شود که هدف و موضوع را در خود داشته باشد.

مثال: طراحی فرآیند یاددهی - یادگیری جهت آموزش بحث اثبات هم نهستی مثلثات
درس ریاضی پایه هفتم براساس سبک های یادگیری

۲- خلاصه مطالعه: در این بخش به صورت اجمالی به فرآیند انتخاب مسئله، روند اجرای درس پژوهی و نتایج حاصل پرداخته می شود. حجم این بخش حداکثر ۲۵۰ کلمه بوده و در یک پاراگراف تدوین می شود.

نکته: باید دقت شود در این بخش بیان مطالب به صورت جامع و مانع قربانی محدودیت های در نظر گرفته شده برای تعداد کلمات نشود.

۳- نمایه کلی فرآیند: این بخش مشتمل بر سه زیربخش می باشد:

۳. الف) مقدمه: در این بخش مطالبی پیرامون کلیات طرح درس پژوهی به انجام رسیده، چرایی پرداختن به موضوع، مسئله های مدنظر گروه و ... عنوان می گردد. پیشنهاد می گردد این بخش حداکثر در دو پاراگراف ارائه شود.

۳. ب) طرح درس پژوهی: در این قسمت نحوه ی تشکیل گروه، شیوه ی برگزاری جلسات، تعداد اعضا، وظایف اعضا، خلاصه ای ضروری از سبقه ی علمی، حرفه ای و پژوهشی اعضا،

پایه‌ای که طرح درس پژوهی ناظر بر آن است، پرداخته می‌شود. پیشنهاد می‌گردد مطالب مورد نظر حداکثر در چهار پاراگراف ارائه گردد.

نکته: برای سبقه‌ی علمی، حرفه‌ای و پژوهشی اعضا به آوردن درجه‌ی علمی، عنوان پست سازمانی یا پایه‌ای که معلم در آن تدریس می‌کند و زمینه‌ی مطالعات قبلی اعضا به صورت اجمالی اکتفا گردد.

۳. ج) متدولوژی: برای اجرای روش تحقیق درس پژوهی چندین الگو از سوی متخصصان پیشنهاد گردید و مراحل این الگوها خصوصاً از منظر تعداد متفاوت‌اند. در این قسمت و به تناسب الگویی که گروه درس پژوهی برای اجرای طرح خود در نظر گرفتند، گام‌های الگوی مورد نظر در طرح اجرا شده توسط گروه، تشریح می‌گردد.

نکته: نظر به این که تعداد گام‌های پیشنهاد شده در هر کدام از الگوها متفاوت است، نمی‌توان به ضرس قاطع تعداد کلمات و یا پاراگراف‌های این بخش را مشخص کرد؛ اما پیشنهاد مؤکد می‌شود مطالب مدنظر به صورت اجمالی و مانع آورده شود.

۴- نتایج فرآیند و کاربرد آن‌ها در مورد دو گروه دانش آموز و معلم: نتایج درس پژوهی طیف وسیعی از مخاطبان را در بر می‌گیرد. این طیف شامل معلمان، دانش‌آموزان، والدین دانش‌آموزان، سیاستگذاران نظام آموزشی و سایر ذی‌نفعان خارج از سیستم آموزش و پرورش می‌باشد.

اما بدون تردید نتایج درس پژوهی در ارتباط با دو گروه معلمان (اثرگذاری بر تولید دانش موردنیاز به جهت توسعه‌ی حرفه‌ای) و دانش‌آموزان (اثرگذاری در پیشرفت تحصیلی) عینیت بیشتری پیدا می‌کند. لذا در این بخش نتایج مربوط به هر کدام از این دو گروه آورده شده و پیشنهادهای پیرامون کاربرد این نتایج در کلاس درس و همچنین پیشنهادهای جهت پژوهش‌های آینده عنوان می‌گردد.

۵- بازگشت به عقب (تحلیل کیفیت): در این مرحله اعضای گروه روند اجرای فرآیند درس پژوهی را مجدداً مورد واریسی قرار داده تا ضمن نزدیکی بیشتر به توصیفات و نتایج

ارائه شده، مواردی که از نظر پنهان مانده و یا نیاز به اصلاح دارند را مشخص و تعیین تکلیف کرده و همچنین گزارشی جهت اعتبارسنجی در این بخش ارائه گردد.

۶- منابع: در این بخش منابع به ترتیب حروف الفبا و با اولویت قرار دادن منابع فارسی در قالب روش APA ارائه می‌گردد.

برازش اعتبار الگوی پیشنهادی: به منظور برازش اعتبار الگوی پیشنهادی از تکنیک دلفی^۱ استفاده شد. دلفی رویکرد یا روشی سیستماتیک در تحقیق برای استخراج نظرات از یک گروه از متخصصان در مورد یک موضوعی یا یک سؤال است (احمدی، ۱۳۸۸). لینستون و توراف معتقدند دلفی را می‌توان روشی جهت ساختاردهی یک فرآیند ارتباط گروهی دانست، به طوری که این فرآیند به افراد گروه به عنوان یک کل اجازه می‌دهد به گونه‌ی مؤثرتری یک مشکل پیچیده را حل کنند (به نقل از پاشایی‌زاد، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر از نظرات ۶ تن از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و آموزش عالی در طی ۳ مرحله برای تأیید اعتبار الگوی پیشنهادی استفاده شد و نظرات آنان در فرآیند تدوین الگو اعمال گردید.

پیشنهادات

- بررسی‌های صورت گرفته، پژوهشگران را به آرایه‌ی پیشنهادات زیر رهنمون کرده‌است:
- ✓ در هر دو نوع اشتراک‌گذاری که در الگوی پیشنهادی مطرح شده، لازم است به آیین نگارش زبان فارسی توجه شده و متون ارائه شده مطابق با آن تدوین گردد.
 - ✓ با عنایت به اینکه از یک طرف شایسته است زحمات متحمل‌شده توسط گروه درس پژوهی منتج به کسب مزایا برای آنان شده و از طرف دیگر بهتر است جامعه‌ی علمی در سطح وسیع، از نتایج درس پژوهی بهره‌مند شوند، پیشنهاد می‌گردد خلاصه‌ی گزارش در فصلنامه‌های علمی آکادمیک نیز به چاپ برسد.

✓ از آن جایی که قدمت رویکرد درس پژوهی در ایران بسیار کوتاه است، ضرورت دارد مفروضات این رویکرد متناسب با پتانسیل‌های پژوهشی کشور ما اصلاح گردد. در این مقاله پژوهشگران به موضوع اشتراک‌گذاری نتایج پرداختند ولی موضوعاتی چون نحوه‌ی انتخاب مسئله، نحوه‌ی تشکیل گروه، شیوه‌های گردآوری اطلاعات، اعتبارسنجی یافته‌های درس پژوهی و هم‌چنان مغفول مانده‌است. لذا پیشنهاد می‌گردد، سایر پژوهشگران با واکاوی این دست موضوعات، الگوهایی برای این منظور ارائه کنند.

منابع

- ابوالعالی، خدیجه (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: علم
- احمدی، نسیمیه (۱۳۸۸). معرفی و نقد روش دلفی. علوم اجتماعی، شماره ۲۲، صص: ۱۰۸-۱۰۰.
- استیپانک، جنیفر و همکاران (۱۳۸۹). هدایت درس پژوهی راهنمایی عملی برای معلمان و مدیران (ترجمه رضا ساکی و داریوش مدنی). تهران: حکمت علوی.
- انجمن روانشناسی آمریکا (۱۳۹۳). راهنمای نگارش و نشر مقاله‌ی علمی (ترجمه احمد علی‌پور، اکبر رضایی، یوسف ساجدی‌فر). تهران: ارجمند.
- پاشایی زاد، حسین (۱۳۸۶). نگاهی اجمالی به روش دلفی. پیک نور، سال ششم، شماره ۲، صص: ۶۳-۷۹.
- حبیب‌زاده، عباس (۱۳۹۲). راهنمای عملی درس پژوهی. قم: دانشگاه قم.
- خاکباز، عظیمه سادات؛ فدایی، محمدرضا؛ موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۷). تأثیر درس پژوهی بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ریاضی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۴، صص: ۱۴۶-۱۲۴.
- رفیع‌پور، ابوالفضل (۱۳۹۱). ارائه‌ی مدلی برای تحقیق در کلاس درس ریاضی. فصلنامه فناوری آموزش. شماره ۴، صص: ۳۱۵-۳۰۵.
- ساکی، رضا (۱۳۹۲). درس پژوهی: مبانی، اصول و روش اجرا. تهران: جهاد دانشگاهی.
- ساکی، رضا (۱۳۹۴). درس پژوهی. دانشنامه ایرانی برنامه‌ی درسی.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۷۸). پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۵۹.

سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۰). درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس: مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۱۰۵، صص: ۳۵-۶۱.

سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۴). *درس پژوهی*. تهران: مرآت.

فضلی، رخساره (۱۳۹۱). درس پژوهی تدریس فرصت‌ساز. *مجله رشد آموزش ابتدایی*. شماره ۳، صص: ۶-۹.

قاسمی پویا، اقبال (۱۳۹۲). *پژوهش در عمل*. تهران: اشاره.

Clements, P. (2001). *Autobiographical research and the emergence of the fictive voice. Teacher development: Exploring our own practice*.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among the five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational research*, 19 (5): 2-14.

Ershler, A.R. (2001). *The narrative as an experience text: writing themselves back in*. New York: teacher college press.

Fernandez, C., & Yoshida. M., (2004). *Lesson Study: A Japanese approach to improving Mathematics teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.

Gorman, J., Mark, J. & Nikula, J. (2010). *A mathematics leaders guide to lesson study in practice*. EDC.

Guskey, T. R. (2009). Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development. *Educational Horizons*, 87(4), 224-233.

Harris, N & Tim, R. (2011). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95 (Aug.), 798-812.

Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press, Albany.

Hanushek, Eric A. and Steven G. Rivkin. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 100(2): 267-271.

Hanushek, Eric A. (2011). The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review*. 30(2): 466-479.

Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education (UK).Sage.



- Isoda, M. (2010). Lesson Study: problem solving approaches in mathematics education as a Japanese Experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 17-27.
- Kane, Thomas J., Eric S. Taylor, John H. Tyler, and Amy L. Wooten. (2011). Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data. *Journal of Human Resources*, 46(3): 587-613.
- Kellett, M. (2005). *How to develop children as researchers: A step by step guide to teaching the research process*. Sage.
- Koshy, V. (2009). *Action research for improving educational practice: A step-by-step guide*. Sage.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study?. *Educational Action Research*, 17(1), 95–110.
- Matanluk, K., Johari, K., & Matanluk, O. (2012). The perception of teachers and students toward lesson study implementation at rural school of Sabah: A pilot study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 245-250.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons Inc.
- Ngang, T. K., & Sam, L. C. (2015). Principal Support in Lesson Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 134-139.
- Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Road house .M(2007).*Effective model and methods of classroom management ,an action research study* .dissertation. sam Houston State university.
- Takahashi, A & Yoshida, M. (2004). Lesson study communities. *Teaching children mathematics*, 10(9): 436-437.
- Taylor, C., Wilkie, M., & Baser, J. (Eds.). (2006).*Doing action research: A guide for school support staff*. SAGE.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: A case study of a japanese approach to improving instruction though school-based teacher development*. Doctoral dissertation, University of Chicago, Department of education.
- Wood, D. R. (2000). *Narrating professional development: Teachers' stories as texts for improving practice*. *Anthropology & Education Quarterly*, 31(4), 426-448.

Wolcott, H. F. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Archive of SID