

طراحی و اعتباریابی الگوی تدریس برای انواع محتوای آموزشی دوره ابتدایی

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۳/۰۱ - تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۲/۱۵

خلاصه

مقدمه: شیوه تدریس معلمان نقشی بی‌بدیل در فرایند یادگیری دانش‌آموزان دارد. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف شناسایی مولفه‌ها و چارچوب الگوی آموزشی مقطع ابتدایی بر مبنای انواع محتوای آموزشی جهت تدوین مدل درس‌پژوهی و اعتباریابی درونی آن بود.

مواد و روش‌ها: روش این پژوهش آمیخته، از نوع طرح اکتشافی بود. در بخش کیفی برای به‌دست آوردن الگوی طراحی آموزشی، از تحلیل محتوای استقرایی و در بخش کمی برای اعتباریابی درونی از نظر متخصصان به روش پیمایشی پرسشنامه‌ای استفاده شد. جامعه آماری در بخش کیفی اسناد، منابع مکتوب و فیلم‌های تدریس پروژه‌های برگزیده برنامه‌ی درس‌پژوهی و در بخش کمی متخصصین و مدرسان حوزه درس‌پژوهی و روش تدریس کتب درسی ابتدایی بودند. انتخاب نمونه‌ها در هر دو بخش به‌صورت هدفمند و در بخش کیفی تحلیل تدریس ۱۲۴ فیلم برگزیده تدریس پروژه درس‌پژوهی در بازه چهار سال تحصیلی ۹۴-۹۵ الی ۹۷-۹۸ انجام شد و در بخش کمی ۳۴ نفر از متخصصین و مدرسین روش تدریس کتب درسی و روش تدریس در دانشگاه‌ها و موسسات مختلف بودند. جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی با استفاده از تحلیل محتوای منابع و فیلم‌های برگزیده، و در بخش کمی با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته انجام گرفت.

یافته‌ها: طبق تحلیل محتوای انجام شده، هفت نوع محتوا شناسایی و الگوی مفهومی ارائه گردید سپس فیلم‌ها بر مبنای هفت نوع محتوا طبقه‌بندی و بعد از تحلیل محتوا و استخراج کدها، مؤلفه‌ها در قالب الگوی گام‌های تدریس متناسب برای انواع محتوا استخراج و ارائه شد.

نتیجه‌گیری: نتایج حاصله از اعتباریابی درونی بر اساس نظر متخصصان نشان داده است که الگوی آموزشی ارائه شده از اعتبار درونی بالایی برخوردار است و اثربخشی لازم را برای آموزش به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی دارد.

کلمات کلیدی: الگوی تدریس، انواع محتوای آموزشی، درس‌پژوهی، اعتباریابی الگوی تدریس، گام‌های تدریس

حسن شریعات^۱

اسماعیل زارعی زوارکی^{۲*}

خدیدجه علی آبادی^۳

علی دلاور^۴

^۱ دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

رئیس اداره دوره دوم ابتدایی آموزش و پرورش استان قم، اداره کل آموزش و پرورش.

^۲ دانشیار تکنولوژی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسول)

^۳ دانشیار تکنولوژی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۴ استاد روش تحقیق و آمار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

Email: shareiat@yahoo.com

مقدمه

انسان امروزی برای رویارویی با چالش‌های علمی، صنعتی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و اخلاقی بستری مناسب‌تر، کارسازتر و موجه‌تر از نظام تعلیم و تربیت شناسایی نکرده و بدین سبب، تحول در نظام‌های آموزش و پرورش به‌عنوان پیش‌نیاز نیل به اهداف توسعه‌ی پایدار ارزیابی شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۷). در آموزش و پرورش نقش نیروی انسانی مهم است و معلم از مهمترین عوامل موثر در رشد و توسعه کیفی و محتوایی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید، زیرا تربیت انسان نتیجه یک جریان متقابل دو جانبه و بالاخره حاصل عمل مربی و عکس‌العمل شاگرد است (وانگ، ۲۰۱۸) معلم دارای نقش محوری است و کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهداف و منویات متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف، در نهایت باید به واسطه او محقق شود. به دیگر سخن، معلم به این جهت که ضرورتاً تنها او باید به بازنمای تمام و کمال خصوصیات و کیفیت‌های مطلوب هر نظام تعلیم و تربیت تبدیل شود، مهم‌ترین و موثرترین عامل تغییر و تحول قلمداد می‌شود (مومنیان، ۱۳۹۸). بنابراین برای تحول در نظام تعلیم و تربیت می‌بایست مدارس متولی و کارگزار کاشت دانه‌های اندیشه‌ورزی و پرسش‌گری در ذهن معلمان و دانش‌آموزان شوند و در واقع پژوهش‌های مدرسه‌ای جزو بهترین، موفق‌ترین، مطمئن‌ترین و روزآمدترین شیوه برای رفع مشکلات مدارس هستند و می‌توانند حرکت از وضع موجود به وضع مطلوب را همواره جاری و ساری نگه دارند (گودالی، شکاری و رحیمی، ۱۳۹۵). اندیشه‌ورزی و پرسشگری معلمان در محیط مدرسه، این فرصت را برای آنان ایجاد می‌کند تا از یکدیگر بیاموزند و به بهبود مستمر آموزش همت گمارند، لذا به اعتقاد سرکارآرانی (۱۳۹۵) برای تحول در نظام آموزشی تبدیل مدرسه به سازمان یادگیرنده، از جمله برنامه‌های بیشتر کشورها شده است.

درس‌پژوهی مدل‌زایی تبدیل مدارس به سازمانهای یادگیرنده و یکی از اثربخش‌ترین فرایندهای توانمندسازی معلمان برای یاری

رساندن به آنها در یادگیری حین عمل، غلبه بر ترس از تغییر، ترویج خلاقیت و تفکر انتقادی و به روزرسانی پیش‌فرض‌های ذهنی است (سرکارآرانی، شیباتا و ماتوبا، ۲۰۰۷). تلفیق این ایده با توسعه حرفه‌ای معلمان، فرصت‌هایی را پدید می‌آورد که خود موجب تغییر در مدرسه و بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شوند. یکی از جلوه‌های این تلفیق، فرایند درس‌پژوهی به عنوان نوعی پژوهش مشارکتی در مدرسه است که با ایجاد فرصت برای توسعه حرفه‌ای معلم تغییر مدرسه را به سازمانی یادگیرنده امکانپذیر می‌سازد (توکلی و همکاران، ۱۳۹۶). درس‌پژوهی در واقع یک نوع پژوهش در کلاس درس و رویکردی علمی - عملی برای بهسازی آموزش است که می‌تواند به بهسازی فرایند آموزش - یادگیری معلم بیانجامد (بختیاری، ۱۳۹۸) درس‌پژوهی فرایندی مستمر است که توسط تیم‌های درس‌پژوهی به کار گرفته می‌شود تا فرصتی ایجاد کند تا معلمان بتوانند برای فعالیت‌های آموزشی، با کیفیت‌ترین شیوه‌ها را طراحی و ارائه نمایند (دیمه و همکاران، ۱۳۹۵). در درس‌پژوهی معلمان، دروس مورد نظر خود را به طور مشترک و با همکاری هم طراحی، تدریس، مشاهده، تجزیه و تحلیل و تجدیدنظر می‌کنند و بر اساس اطلاعات حاصله از تجربه اجرا و تدریس اول در تلاش‌اند تا دائماً کیفیت تجربیاتی را که برای یادگیری دانش‌آموزان‌شان فراهم می‌کنند در تدریس دوم بهبود ببخشند (بختیاری، ۱۳۹۸).

با توجه به پژوهش‌های سال‌های اخیر در مورد درس‌پژوهی، تاثیر آن در توسعه حرفه‌ای معلمان غیرقابل انکار است تا جایی که لويس و همکارانش (۲۰۰۶) معتقد هستند بومی‌سازی درس‌پژوهی و یافتن راهکارهای اجرایی آن می‌بایست اولویت پژوهش‌ها در مورد درس‌پژوهی قرار گیرد زیرا پژوهش‌های قبلی توان توسعه حرفه‌ای معلمان توسط درس‌پژوهی را به اثبات رسانده‌اند و این موضوع را از فرضیه به اصل تبدیل کرده‌اند. یکی از شیوه‌های بومی‌سازی درس‌پژوهی ارائه الگوی طراحی آموزشی جهت

3. Matoba

1. Wong

2. Shibata

صفحات کتاب تدریس شده برای اولین بار ارائه می‌شود (شرعیات، ۱۳۹۸) لذا پژوهش حاضر به دنبال یافتن الگویی طراحی آموزشی است که بیشترین بهره‌وری را از یادگیری دانش‌آموزان دارد. پژوهش حاضر با بررسی فیلم‌های تدریس پروژه‌های برگزیده درس پژوهی مقطع ابتدایی در سه سال تحصیلی متوالی و تحلیل نحوه‌ی تدریس آنان براساس انواع هدف‌های آموزشی به دنبال طراحی الگوی تدریس متناسب هر نوع هدف یا محتوای آموزشی و اعتباریابی آن است.

نوع هدف آموزشی، روش یادگیری و چگونگی آموزش را تعیین می‌کند، بنابراین داشتن درک درست از ماهیت موضوع و هدف-های آموزشی مورد انتظار می‌تواند به طراحی اثربخش بینجامد (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۸) هدف‌های آموزشی مورد انتظار، موضوعات آموزشی را ایجاد می‌کنند و به اعتقاد فردانش (۱۳۹۸) موضوعات آموزشی همان محتوای آموزشی هستند که متخصصین زیادی از جمله گانیه (۱۹۷۷) مریل^۲ (۲۰۰۲)، کلارک^۳ (۲۰۰۸) و لاینز^۴ (۲۰۰۴) محتوای آموزشی را براساس عناصر اصلی تشکیل دهنده‌ی آن و بر مبنای اهداف آموزشی، طبقه‌بندی می‌نمایند. نمونه‌هایی از طبقه‌بندی محتوا بر مبنای اهداف آموزشی برخی متخصصان در جدول یک آمده است.

توسعه حرفه‌ای و متناسب با اسناد بالادستی از جمله برنامه درسی ملی است.

ارسطو توسعه حرفه‌ای را خرد عملی^۱ می‌نامد، خرد عملی در واقع نوعی توانایی است که موجب می‌شود معلم خردمند، درست‌ترین و اخلاقی‌ترین تصمیم‌ها را برای لحظه‌لحظه کلاسش و آنچه در آنجا اتفاق می‌افتد، بگیرد (ملکی، ۱۳۹۷). در نتیجه عملکرد معلم و نحوه‌ی تدریس او در کلاس، نشان‌دهنده‌ی میزان توسعه حرفه‌ای معلم است (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۷). در درس پژوهی فعالیت-های معلم از قبل با کمک خردجمعی همکاران طراحی شده و مجموعه فعالیت‌های او برای تغییر و بهبود رفتار و کسب تجربه در فراگیران بیشترین هدفمندی را دارند زیرا از تجربه و علم همکاران در طراحی بهره گرفته شده است. معلمان در طراحی آموزشی واقع‌طرحی را ارائه می‌نمایند که در آن مولفه‌های تشکیل دهنده‌ی آموزش به بهترین وجه مهندسی شده باشد (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۸). در واقع طرح درس بخش مهمی از فعالیت‌های آموزشی معلم را در بر می‌گیرد و به میزان زیادی تضمین کننده توفیق او در کار معلمی است. به بیان دیگر معلم در طرح درس تصمیم می‌گیرد چه چیزی را چگونه تدریس کند (کریمی، ۱۳۹۴). لازم به ذکر است اصلی‌ترین اصل در فرآیند اجرای برنامه‌ی درس پژوهی، تدریس بکر است؛ تدریس بکر به تدریسی گفته می‌شود که در آن

جدول ۱. نمونه‌هایی از طبقه‌بندی محتوا

نام دانشمند	گانیه (۱۹۷۷)	مریل (۱۹۸۱)	مریل (۲۰۰۲)	کلارک (۲۰۰۸)	کلارک و لاینز (۲۰۱۲)
نمونه‌هایی از طبقه‌بندی محتوا	اطلاعات لغوی یا کلامی ^۵	حقایق ^۶	ماهیت‌ها ^۷	رشد محور ^۸	رشد
	تشخیص ^۹	مفاهیم	اعمال ^{۱۰}	اصل محور ^{۱۱}	مفاهیم
	مفاهیم ^{۱۲}	روش کارها ^{۱۳}	فرایندها ^{۱۴}		واقعیت
	قواعد ^{۱۵}	اصول یا قوانین ^{۱۶}	ویژگی‌ها ^{۱۷}		فرایند
	مهارت‌های یدی ^{۱۸} گرایش‌ها				اصول

1. actions	0
1. Principle-based lessons	1
1. concepts	2
1. procedures	3
1. processes	4
1. rules	5
1. principles	6
1. properties	7
1. Motor skills	8

1. Practical	
2. Merrill	
3. Clark	
4. Lyons	
5. verbal skills	
6. facts	
7. entities	
8. Procedural lessons	
9. discrimination	

اکتشاف پدیده‌ها مناسب خواهد بود (دلاور و کوشکی، ۱۳۹۶). تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تحقیقی برای تفسیر محتوایی داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه بندی نظام مند، کدبندی و تم‌سازی یا طراحی الگوهای شناخته شده دانست (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر مرحله اول پژوهش از نوع کیفی است. ابتدا تحلیل محتوای کیفی با طرح استقرایی به عمل آمد و شاخص‌های طبقه‌بندی محتوای فیلم‌ها بر مبنای ماهیت اهداف آموزشی، استخراج شد. در مرحله بعد فیلم‌های برگزیده تدریس دوم درس پژوهی بر مبنای انواع محتوای استخراج شده، طبقه‌بندی و مورد تحلیل قرار گرفت و سپس بر اساس نتایج آن، الگوی اولیه ترسیم گردید. الگوی اولیه در اختیار متخصصین حوزه درس پژوهی و آموزش ابتدایی قرار گرفت و اصلاحات مورد نیاز اعمال شد. سپس پرسشنامه اعتباریابی درونی الگو طراحی و پس از تایید اعتبار در اختیار سایر متخصصین قرار گرفت.

جامعه پژوهش در بخش کیفی تحلیل محتوای ۱۲۴ فیلم تدریس‌های دوم پروژه‌های برگزیده درس پژوهی و در بخش کمی ۳۴ نفر از متخصصین موضوع از سرگروهان دروس ریاضی، علوم و فارسی دوره ابتدایی، مدرسان روش تدریس دروس یاد شده و برگزیدگان برنامه درس پژوهی و اعضای دبیرخانه درس پژوهی بودند. جهت جمع‌آوری داده‌ها بخش کیفی بعد از بررسی‌های اولیه و جمع‌آوری کلیه اسناد بالادستی و پایین‌دستی، بر اساس کدگذاری‌های انجام شده، برای هر نوع محتوا چک لیست تهیه و پس از طبقه‌بندی فیلم‌ها بر مبنای عناصر غالب تشکیل دهنده‌ی محتوا، فیلم‌های تدریس دوم پروژه‌های برگزیده درس پژوهی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند.

ابزار جمع‌آوری داده در بخش کمی پرسش‌نامه بود. با توجه به سؤالات پژوهش و عناصر الگو پرسشنامه ۸ سؤالی در مقیاس لیکرت جهت اعتبار سنجی درونی الگو تدوین و توسط نمونه آماری مشخص شده تکمیل گردید. اعتبار محتوایی این

در این پژوهش، محقق قصد دارد بر اساس تحلیل اهداف آموزشی کتب ابتدایی و ماهیت آموزشی آن‌ها طبقه‌بندی جامع‌تری را ارائه نماید تا فیلم‌های برگزیده پروژه درس پژوهی را بر مبنای آن طبقه‌بندی و جهت ارائه الگویی برگرفته از تدریس معلمانی که مهارت‌های حرفه‌ای آنان توسط برنامه درس پژوهی توسعه یافته است را تحلیل نماید. این الگوی آموزشی برگرفته از تدریس‌های برتر حاصل از طراحی آموزشی بر مبنای مطالعه و خرد جمعی است و الگویی متناسب با نوع محتوا جهت تدریس به فراگیران عادی مقطع ابتدایی بود. بنابراین این پژوهش به دنبال پاسخ به سوالات زیر است:

- ۱) انواع محتوای آموزشی مقطع ابتدایی کدامند؟
- ۲) الگوی مفهومی تدریس برگرفته از عملکرد معلمانی که مهارت حرفه‌ای آن‌ها توسط درس-پژوهی توسعه یافته چیست؟
- ۳) گام‌های اصلی الگوی تدریس متناسب با انواع محتوای آموزشی مقطع ابتدایی (الگوی روندی تدریس) کدامند؟
- ۴) آیا الگوی آموزشی متناسب با انواع محتوا از اعتبار درونی برخوردار است؟

روش

با توجه به اینکه برای تحقق اهداف در این پژوهش استفاده از یک روش تحقیق (کمی یا کیفی) به تنهایی کفایت نمی‌کند، از طرح تحقیق آمیخته^۱ استفاده شد. از بین انواع طرح‌های پژوهش آمیخته (مثلث‌سازی^۲، تودرت^۳، تبیینی^۴ و اکتشافی^۵)، این پژوهش از نوع طرح اکتشافی بود. هدف از طرح اکتشافی دو مرحله‌ای این است که نتایج روش اول (کیفی) می‌تواند به رشد و گسترش تحقیق کمک کرده و یا برای دومین روش (کمی) نقش اطلاع دهنده داشته باشد لذا از آنجایی که این روش اغلب به صورت تحلیل کیفی آغاز می‌شود به طور معمول برای

4. explanatory

5. exploratory

1. mixed method

2. triangulation

3. embedded

مقوله‌ها و مقوله‌ها، و تدوین مقوله‌های اصلی، در نهایت تدوین الگو بر اساس داده‌های به دست آمده از تحلیل محتوای کیفی را پژوهشگر انجام داد.

به منظور تحلیل داده‌ها در بخش کمی از آمار توصیفی (شامل محاسبه شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی نظیر میانگین، انحراف معیار و نمودارهای توصیفی مربوط به آماره‌ها) و برای تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده و آزمون فرضیات با رعایت مفروضه‌ها از آزمون‌های تی تک نمونه استفاده شد. جهت تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS استفاده گردید.

نتایج

الف) یافته‌های بخش کیفی:

جهت پاسخگویی به سوال اول پژوهش، متون کتب، منابع پژوهشی و کتب راهنمای تدریس مورد مطالعه قرار گرفت و بر اساس انتظارات و سطح شایستگی مندرج در کتاب راهنمای ارزشیابی کیفی - توصیفی و در نظر گرفتن بالاترین سطح شایستگی رفتارهای خروجی فراگیران، اهداف آموزشی مقطع ابتدایی تحلیل قرار داد و محقق بر مبنای تحلیل استقرایی و بر اساس شایستگی مورد انتظار، توانست اهداف و محتوای آموزشی را به هفت نوع، طبقه‌بندی کند. جدول ۲ انواع طبقه‌بندی اهداف آموزشی مقطع ابتدایی را نشان می‌دهد.

پرسشنامه توسط دو متخصص روش تدریس علوم، دو متخصص روش تدریس ریاضی، یک متخصص روش تدریس فارسی و یک متخصص تکنولوژی آموزش تأیید گردید و پایایی آن با آزمون کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شد.

در بخش کیفی با مشخص کردن مقوله‌های کدگذاری باز^۱ و استفاده از رویکرد مقایسه‌ای پیوسته^۲ برای اشباع مقوله‌ها از طریق مقایسه داده با واقع‌ها و واقع‌ها با مقوله‌ها انجام می‌شود (بازرگان هرندی، ۱۳۹۶) پس از کدگذاری باز، کدگذاری محوری انجام گرفت. فرایند نهایی کدگذاری با کدگذاری گزینشی^۴ یا به عبارت دیگر با تکوین نظریه سر و کار دارد. این گام شامل مرتبط کردن مقوله‌ها در پارادایم کدگذاری است. انجام آن بهبود بخشیدن به پارادایم کدگذاری محوری بوده به طوری که به صورت یک مدل (الگو) یا نظریه‌ای درباره فرایند مورد مطالعه عرضه شود (هومن، ۱۳۹۸). بعد از انتخاب موردها برای تحلیل، ابتدا قطعات معنایی بر اساس واحد تحلیل مضمون خوانده شد، سپس برای هر کدام از آن‌ها برچسب یا کدی در نظر گرفته شد. در ادامه کدهای مشابه در یک زیر مقوله جای گرفتند. با رفت و برگشت دائمی بین داده‌ها و کدها در خلال کار تغییر هم می‌کردند. در ادامه روند کار از طریق کنار هم نهادن زیر مقوله‌های مشابه با یکدیگر مقوله‌های اصلی پژوهش آشکار شدند. سپس این روش بعد از مرتب کردن کدها و مشخص کردن زیر

جدول ۲. انواع طبقه بندی محتوای دروس ابتدایی

ردیف	عناصر محتوا	تعریف	مصادیق در کتب ابتدایی
۱	حقایق	اگر هدف درسی آموزش اسم منحصر به فرد یک شخصیت، مکان، ذکر تاریخ، نام بردن یک رویداد یا یک پدیده خاص و معنی یک کلمه	بلندترین قله ایران؟ بنادر معروف ترکیه؟ موسس سلسله قاجار؟ معنی کلمه لطیف؟
۲	عینی مفهوم	یک مجموعه از اشیاء، پدیده‌ها و یا حوادث که نام مشترک و خصصت مشترک دارند. مفاهیم عینی نمونه‌های مجموعه قابل رویت هستند	تعریف زلزله؟ آموزش اجزاء دایره هندسی
۳	انتزاعی	و مفاهیم انتزاعی خود قابل رویت نیستند بلکه از طریق مصادیق می‌توان به وجود آن‌ها پی برد.	تعریف آتشفشان؟ آموزش اشکال آموزش مفهوم اینار تعریف جاذبه آموزش مفهوم احسان صدافت

³. incident

⁴. selective coding

¹. open coding

². constant comparative approach

۴	ارتباط قانون	ارتباط بین مفاهیم عینی، روابط بین علت و معلولی بین پدیده‌ها	آموزش انواع محاسبات ریاضی یا فرمول‌های آن	آموزش انواع قوانین و قواعد شیمی و فیزیک (اهرم‌ها و نیروهای وارد بر هواپیما)
۵	مفاهیم اصل	ارتباط بین مفاهیم انتزاعی یا شرایط تبیین و تفسیر جهت تصمیم‌گیری	دلایل موفقیت هاشمی؟	آموزش مهارت‌های خودمدیریتی مثل نه گفتن
۶	فرآیند	مجموعه نظام‌یافته اعمال و فعالیت‌ها	چرخه آب	فرایند تولید مثل قورباغه
۷	روند (مهارت‌یابی)	مجموعه‌ای از فعالیت‌های منحصراً یدی که شخص انجام می‌دهد (مهارت‌آموزی)	کار با سفال	نحوه انجام آزمایش نحوه پرتاب توپ

یک دست‌کرده‌ایم یعنی فیلم‌ها را نیز مانند متون و اسناد وارد فرایند تحلیل کرده‌ایم. واحد تحلیل محتوا در این پژوهش مضمون است بدین صورت که یک پاراگراف یا جمله یا قسمتی از آن، مورد استفاده قرار گرفته و یک کد بصورت عددی یا متنی به آن اختصاص داده می‌شود. بعد از کدگذاری باز، کدگذاری محوری صورت گرفت. در این مرحله کدهای مشابه از نظر معنایی طبقه‌بندی می‌شوند. جدول ۳ نمونه‌ای از واحدهای معنایی و کدگذاری مربوط به آن را نشان می‌دهد.

جهت پاسخگویی به سوال دوم پژوهش، متون کتب، منابع پژوهشی و کتب راهنمای تدریس شاخص‌های امتیازبندی فرایند درس‌پژوهی وزارت آموزش و پرورش و سند بالادستی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به دقت مورد مطالعه و تحلیل قرار گرفت، سپس اطلاعات فیلم‌های برگزیده تدریس دوم درس‌پژوهی که نمونه‌ی اصلی ما بوده‌اند ابتدا تبدیل به متن‌های نوشتاری شدند و بعد از آن تحلیل محتوا به روش باز و محوری با تکیه بر متن صورت گرفت. در این قسمت ما داده‌های خود را

جدول ۳. نمونه واحدهای معنایی و کدگذاری مربوط به آن

مولفه	زیر مولفه	کدگذاری	فعالیت‌های کلیدی در فیلم تدریس یا جمله‌های کلیدی در متن (واحد معنایی)
تعامل	دانش‌آموز با دانش‌آموز	ارتباط فردی	هنگامی که دانش‌آموزان با یکدیگر درباره موضوع یک تکلیف یا پروژه با یکدیگر صحبت می‌کنند یک نوع همدلی و هم‌افزایی برای انجام آن بوجود می‌آید.
درگیر شدن	شناختی	تفکر	معلم تدریس خود را با سوال چالش برانگیز مرتبط با درس شروع می‌کند
درگیر شدن	رفتاری	دست‌ورزی	هنگامی که دانش‌آموز درباره یک تکلیف یا پروژه شروع به کار با وسایل و ابزار می‌کند
ارزشیابی	تحلیل محتوا	خودارزیابی	معلم از دانش‌آموز می‌خواهد آنچه که تا کنون فراگرفته است را بیان نماید.
بازخورد	احساسی	تسهیل‌گری	ارائه یادیار توسط معلم جهت بخاطر سپاردن مطالب
تعامل	یادگیرنده با دنیای واقعی	تکلیف	ارائه تکالیف مهارت محور
پشتیبانی	آموزشی	راهنمایی	معلم از طریق سوالات چالشی بحث و گفتگوی فراگیران را هدایت می‌کند

شناسایی شده الگوی مفهومی تدریس برگرفته از عملکرد معلمان که مهارت حرفه‌ای آن‌ها توسط درس پژوهی توسعه یافته‌اند عبارتند از: درگیر شدن، تعامل، بازخورد، ارزشیابی و پشتیبانی متناسب با انواع محتوا هستند. جدول ۴ مؤلفه‌ها و زیر مؤلفه‌ها را نشان می‌دهد.

پس از تکمیل جدول ۳، تعداد ۶۵ کد استخراج گردید که پس از طبقه‌بندی آن، ۲۵ زیرمؤلفه و ۶ مؤلفه اصلی شناسایی شد. استخراج مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها توسط چهار نفر از متخصصین بررسی و اعتبار اولیه آن مورد تایید قرار گرفت. مؤلفه‌های نهایی

جدول ۴. مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها الگوی مفهومی تدریس

مؤلفه	درگیر شدن	محتوا	تعامل	ارزشیابی	بازخورد	پشتیبانی
زیرمؤلفه	درگیر شدن رفتاری	حقیقت	یادگیرنده با معلم	مریی از یادگیرنده	بازخورد تصدیقی	فرهنگی
مؤلفه	درگیر شدن شناختی	مفهوم عینی	یادگیرنده با یادگیرنده	همسال سنجی	بازخورد اطلاعاتی	آموزشی
	درگیر شدن عاطفی	مفهوم انتزاعی	یادگیرنده با محتوا	خودارزیابی	بازخورد احساسی	اجتماعی
		قانون	معلم با محتوا	تحلیل آنچه فراگرفته		
		اصل	یادگیرنده با دنیای واقعی			
		فرآیند				
		مهارت یدی				

پس از استخراج مؤلفه‌ها و زیر مؤلفه‌ها، ارتباط بین آنها در تحلیل محتوای کیفی به صورت یک الگو ارائه شده است. نحوه قرار گرفتن و چینش آنها بر اساس نظمی است که اهمیت هر یک از این عناصر در ارتباط با سایر عناصر برخوردار هستند. این عناصر پنج‌گانه در شبکه‌ای مفهومی، مرتبط و به هم تنیده تبیین می‌شوند و در فرآیند علمی تربیت هر کدام از این عناصر، متناسب با نیازها و شرایط دانش آموز می‌توانند سرآغاز سیر تربیتی دانش آموز باشند و سایر عناصر را تقویت و تعمیق نمایند در میان عناصر پنج‌گانه عنصر درگیری از نوع شناختی و عاطفی، جنبه محوری دارد و سایر عناصر پیرامون آن تعریف و تبیین می‌شوند که هر کدام از آنها نیز دارای مراتب معینی هستند. این ارتباط در الگو مفهومی شکل ۱ ارائه شده است.



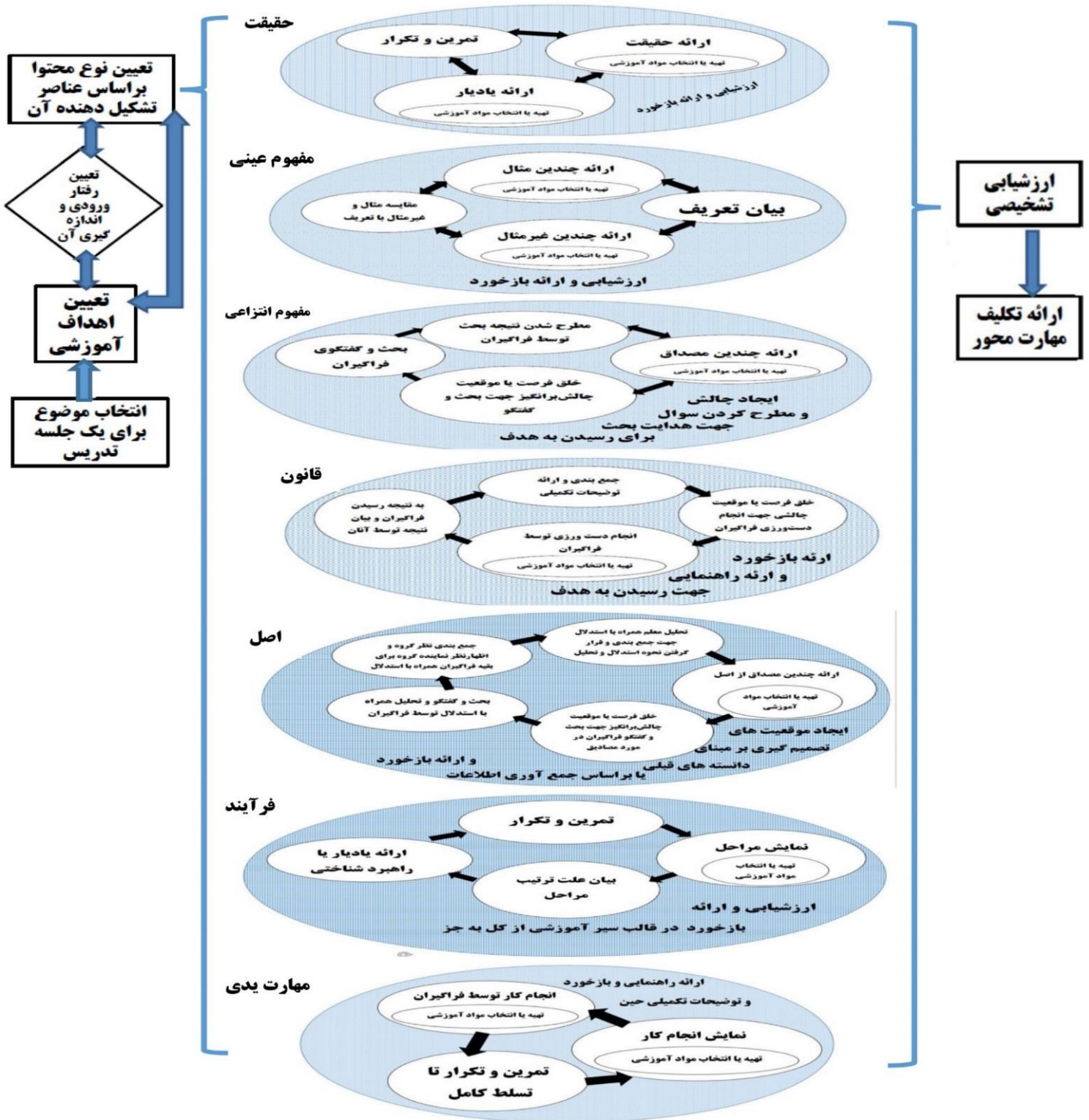
شکل ۱. الگوی مفهومی تدریس برگرفته از عملکرد معلمان که مهارت حرفه‌ای آن‌ها توسط درس پژوهی توسعه یافته

درگیر کردن رفتاری و تعامل آنان توسعه دهد و برای این منظور بازخوردهای لازم را ارائه می‌کند و در نهایت جهت تثبیت یادگیری از پشتیبانی آموزشی و ارزشیابی بهره‌مند می‌گردد. جهت پاسخگویی به سوال سوم پژوهش، فیلم‌های تدریس دوم بر مبنای نوع محتوای آموزشی بررسی و تحلیل شد و با کمک استقرار تام، گام‌های تدریس انواع محتوا براساس عملکرد معلمانی که مهارت‌های حرفه‌ای آنان توسعه یافته است، استخراج گردید. به عبارتی دیگر کلیه نمونه‌ها (فیلم‌های برگزیده‌ی تدریس دوم درس پژوهی) مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به الگوی مفهومی، الگوی روندی طبق شکل ۲ ارائه گردید.

طبق الگوی مفهومی بالا محور تدریس تعقل و انگیزه فراگیران است که تفکر آنان می‌بایست در سایه پشتیبانی فرهنگی و اجتماعی به درگیر شدن رفتاری (دست‌ورزی) و تعامل فراگیران سوق داده شود و برای این کار علاوه بر انگیزه اولیه ایجاد شده، انواع بازخوردها کارساز است. تمامی این فعالیت‌ها در بستر ارزشیابی و پشتیبانی آموزشی صورت می‌گیرد. به عبارتی دیگر معلم با ایجاد انگیزه و طراحی فعالیتی که تفکر فراگیران را محور خود قرار دهد تدریس را شروع می‌کند و با پشتیبانی لازم اجازه نمی‌دهد تفکر آنان مرزها و باورهای فرهنگی و اجتماعی جامعه را بدرود، معلم در چنین الگویی سعی می‌کند تفکر فراگیران را با

جدول ۵. گام‌های تدریس بر مبنای محتوای آموزشی متناسب با دانش‌آموزان عادی مقطع ابتدایی

ردیف	عناصر محتوا	فعالیت‌های حین تدریس (گام‌های تدریس)
۱	حقایق	بیان حقیقت - ارائه یادیار یا راهبرد شناختی - تمرین و تکرار
۲	عینی	تعریف مفهوم - بیان چندین مثال - بیان غیرمثال - مقایسه مثال یا غیرمثال با تعریف
۳	مفهوم انتزاعی	نمایش یا ارائه چندین مصداق - طراحی موقعیت یا فرصتی برای بحث و گفتگوی بین فراگیران - بحث و گفتگوی فراگیران - اظهارنظر نماینده گروه برای بقیه فراگیران با استدلال (لازمه تدریس چنین محتوایی، گروه‌بندی فراگیران است).
۴	قانون ارتباط	طراحی موقعیت یا فرصتی چالشی جهت انجام دست‌ورزی توسط فراگیران - انجام دست‌ورزی جهت حل کردن چالش - به نتیجه رسیدن فراگیران - جمع‌بندی (لازمه تدریس چنین محتوایی، گروه‌بندی فراگیران است).
۵	بین مفاهیم اصل	نمایش یا ارائه چندین مصداق از اصل - طراحی موقعیت یا فرصتی جهت بحث و گفتگو فراگیران در مورد موارد ارائه شده - بحث و گفتگو و تحلیل همراه با استدلال توسط فراگیران - اظهارنظر نماینده گروه برای بقیه فراگیران - تحلیل معلم همراه با استدلال جهت جمع‌بندی و الگو قرار گرفتن نحوه استدلال و تحلیل (لازمه تدریس چنین محتوایی، گروه‌بندی فراگیران است).
۶	فرآیند	نمایش مراحل - بیان علت ترتیب مراحل - ارائه یادیار یا راهبرد شناختی - تکرار و تمرین
۷	روند (مهارت یدی)	مشاهده انجام کار - تقلید - انجام عمل با راهنمایی و هدایت معلم - انجام مستقل عمل



شکل ۲. الگوی تدریس متناسب با نوع محتوای آموزشی

با توجه به الگوی ارائه شده می توان گام های تدریس محتوای مقطع ابتدایی را طبق جدول زیر ارائه نمود.

ب) یافته های بخش کمی:

جهت پاسخ به سوال چهارم و بررسی اعتبار درونی الگو، تصاویر الگو به همراه توضیحات عناصر آن در اختیار متخصصین روش تدریس دروس ابتدایی و داوران درس پژوهی (اعضای دبیرخانه درس پژوهی) قرار گرفت و پرسشنامه مربوط به اعتباریابی درونی تکمیل شد. در جدول زیر نتایج بدست آمده از این پرسشنامه به همراه تحلیل های آماری گزارش شده است.

جدول ۶. آمار توصیفی ویژگی های الگوی آموزشی بر مبنای نوع محتوای دوره ابتدایی

ردیف	محوریت سوال	سوال	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
۱	ادارک پذیری ^۱	ادارک پذیری عناصر الگوی پیشنهادی تا چه اندازه کامل هستند	۳۴	۴/۲۶	۰/۷۵	۰/۱۳
۲	اعتبار ^۲	تا چه اندازه عناصر الگوی پیشنهادی مرتبط با موضوع پژوهش هستند	۳۴	۴/۲۴	۰/۷۸	۰/۱۳
۳	شمول (مقبولیت)	تا چه اندازه چینش و توالی عناصر الگو را مناسب می دانید	۳۴	۴/۳۸	۰/۷	۰/۱۲
۴	انسجام ^۴	تا چه اندازه رابطه بین عناصر الگو را مناسب می دانید.	۳۴	۴/۲۴	۰/۷۸	۰/۱۳
۵	کاربردپذیری ^۵	تا چه اندازه این الگو می تواند برای آموزش دروس مقطع ابتدایی برای فراگیران عادی به کار رود.	۳۴	۴/۱۲	۰/۸۸	۰/۱۵
۶	کاربردپذیری	تا چه اندازه الگوی پیشنهادی می کنید معلمان مقطع ابتدایی برای دانش آموزان عادی به کار رود.	۳۴	۴/۰۶	۰/۸۵	۰/۱۴
۷	نوآوری ^۶	تا چه اندازه الگوی پیشنهادی برای طراحی آموزشی از نوآوری برخوردار است	۳۴	۴/۰۹	۰/۷۵	۰/۱۳
۸	جامعیت ^۷	تا چه اندازه الگوی پیشنهادی را جامع می دانید	۳۴	۴/۱۲	۱/۰۷	۰/۱۸
		کل سوالات	۲۷۲	۴/۱۹	۰/۸۲	۰/۰۵

1. understandability

2. association with topic

3. coverage

4. relationship between elements of model

5. applicability

6. innovation

7. comprehensiveness

منظور بررسی این موضوع که آیا میانگین پاسخ‌های نظردهندگان به هر سؤال به طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات در هر سؤال می‌باشد یا خیر از آزمون تی تک نمونه‌ای نیز استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌گردد، میانگین نظر متخصصان در ارزیابی اعتبار درونی الگوی طراحی شده در تمام پرسش‌های مربوط به این موضوع بین ۴/۰۶ تا ۴/۳۸ می‌باشد و این مورد بدین معنی که تمام ابعاد الگو مثبت ارزیابی شده است. به

جدول ۷. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای با میانگین فرضی سه جهت ارزیابی اعتباریابی درونی الگوی تدریس بر مبنای نوع محتوای

شماره سوال	میانگین	تفاوت میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری	فاصله اطمینان ۹۹ درصد
						حد پایین حد بالا
۱	۴/۲۶	۱/۲۶	۹/۲۸	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۹۱ ۱/۶۲
۲	۴/۲۴	۱/۲۴	۹/۳۲	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۸۷ ۱/۶۰
۳	۴/۳۸	۱/۳۸	۱۱/۵۶	۳۳	۰/۰۰۱	۱/۰۶ ۱/۷۱
۴	۴/۲۴	۱/۲۴	۹/۲۲	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۱ ۱/۵۳
۵	۴/۱۲	۱/۱۲	۷/۴۱	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۱ ۱/۵۳
۶	۴/۰۶	۱/۰۶	۷/۲۶	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۶۶ ۱/۴۶
۷	۴/۰۹	۱/۰۹	۸/۲۴	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳ ۱/۴۴
۸	۴/۱۲	۱/۱۲	۶/۱۱	۳۳	۰/۰۰۱	۱/۰۶ ۱/۳۲
کل	۴/۱۹	۱/۱۹	۲۴/۵۶	۲۶۴	۰/۰۰۱	۱/۰۶ ۱/۳۲

برنامه‌ی درس پژوهی بود. ابتدا به وسیله مرور منابع مربوط و بررسی کتب راهنمای تدریس و مشاهده‌ی فیلم‌های تدریس با روش تحلیل محتوای استقرایی، فیلم‌ها در هفت طبقه مختلف تحلیل شدند و بر اثر نتایج حاصل از تحلیل استقرایی فیلم‌های برگزیده تدریس دوم درس پژوهی، گام‌های تدریس الگوی روندی بر مبنای الگوی مفهومی استخراج گردید. سپس جهت اعتباریابی الگو، پرسشنامه‌ی طراحی و توسط متخصصین تکمیل گردید. نتایج به دست آمده از اعتبار درونی در این پژوهش نشان داد که الگوی ارائه شده کارایی دارد. طبق تحلیل محتوای انجام شده، پنج مولفه درگیر شدن، تعامل، بازخورد، پشتیبانی و ارزشیابی به دست آمد که واحد معنایی آن‌ها بر مبنای نوع محتوای آموزشی به صورت گام‌های تدریس ارائه گردید. در ابتدا بحث درباره مؤلفه‌های الگو به تفکیک هر مؤلفه صورت می‌گیرد:

مؤلفه اول: درگیر شدن. یکی از مولفه‌های مشخص کننده کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی و مهم‌ترین آن‌ها، درگیری دانش‌آموزان است (روتستین، ۲۰۱۰) (ون یودن، ریتزن و پیتر)

با توجه به نتایج بدست آمده از پاسخ‌های پرسش‌نامه و تحلیل آماری آن که در جدول فوق آمده است، میانگین هر کدام از سوالات بالاتر از میانگین فرضی (۳) بوده و مقدار تی تک نمونه‌ای با فرض میانگین (۳)، درجه آزادی ۳۳، در تمام سوالات با احتمال ۰/۹۹ بالاتر از تی جدول (۲/۷۰۴) بوده که تفاوت میانگین معنی دار است علاوه بر این با بررسی پاسخ‌های کل سوالات (۲۷۲ پاسخ)، میانگین به دست آمده (۴/۱۹) نیز بالاتر از میانگین فرضی (۳) بوده و با توجه به مقدار تی تک نمونه‌ای (۲۴/۵۶) با احتمال ۰/۹۹ بالاتر از تی جدول با درجه آزادی ۲۶۴ (۲/۵۸۱) است، لذا این تفاوت نیز معنی دار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$). بنابراین از دیدگاه متخصصین اعتبار الگوی آموزشی از سطح مطلوبی برخوردار بوده و میتوان اعتبار درونی الگو را تایید نمود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش طراحی الگوی آموزشی متناسب با انواع محتوا و اسناد بالادستی (جمله برنامه درسی ملی) جهت تعیین گام‌هایی برای بهره‌مندی از خرد جمعی در تدوین سناریوی آموزشی برای

². Van Uden, Ritzen, & Pieters

¹. Rothstein

- بصیر نسبت به آثار و پیامدهای سبک زندگی خود
- تدبیر در صفات، افعال و آیات خداوند متعال به عنوان خالق هستی
- تدبیر در نظام خلقت و شگفتی‌های آن (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

محققان اعتقاد دارند که عدم درگیری منجر به عدم گسترش فعالیت‌های یادگیری در کلاس درس می‌شود (هاکما، جنسن و مینرت؛ ۲۰۱۶) دانش‌آموزان هنگام درگیری در فرایند یادگیری، منجر به خلق فرصت‌ها و موقعیت‌های یادگیری بیشتر می‌شوند و در نتیجه یادگیری اثربخش در آن‌ها افزایش یافته و این امر منجر به پیشرفت تحصیلی آنها می‌گردد (همان منبع). تحقیقات نشان می‌دهد بین یادگیری دانش‌آموزان با درگیر شدن آن‌ها رابطه مستقیم وجود دارد (احدی، ۱۳۹۳؛ بتس، ۲۰۱۴؛ نوکس و همکاران؛ ۲۰۲۰).

مؤلفه دوم: پشتیبانی. یکی از اصلی‌ترین دلایل مشخص شده برای سرخوردگی آموزشی و عدم موفقیت، عدم وجود پشتیبانی یا پشتیبانی ضعیف از دانش‌آموزان است (هاگز، ۲۰۰۷) در حقیقت پشتیبانی یا حمایت در کلاس درس می‌تواند شامل سه فعالیت عمده با عناوین، پشتیبانی اجتماعی، پشتیبانی فرهنگی و پشتیبانی آموزشی است (اسچولکا؛ ۲۰۱۸) پشتیبانی اجتماعی (عاطفی) شامل احساس همدردی، دوست داشتن، اعتماد و توجه که رابطه‌ای قوی با سلامت روانی دانش‌آموز دارد (تولجامو و هنتینه؛ ۲۰۰۱) در اسناد بالادستی از جمله برنامه درسی ملی منظور از پشتیبانی اجتماعی، حمایت از کرامت ذاتی دانش‌آموز و احترام به اراده و انگیزه فراگیر در انتخاب و خویشتن داری و برقراری رابطه تعاملی در محیط یادگیری است. پشتیبانی فرهنگی زمینه ساز رشد ایمانی و بومی را برای فراگیران ایجاد می‌کند و معلم در حین تدریس در قالب پشتیبانی آموزشی خود را در نقش

(۲۰۱۴) درگیری تحصیلی دربرگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی است (لینن برک و پینتریچ؛ ۲۰۰۳) بعد رفتاری، به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی می‌گویند که در آن تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی را نشان می‌دهد لازم به ذکر است که دانش‌آموزان در حین انجام کار تقاضای کمک از معلم یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی مطالبه می‌کنند (فینالی؛ ۲۰۰۶) در نظام تعلیم و تربیت کشور درگیری رفتاری شامل دو فعالیت عمده‌ی دانش‌آموزان می‌باشد؛ هنگامی که فراگیر درگیر فعالیت روی ابزار باشد به آن دست‌ورزی می‌گویند و هنگامی که جهت درک مطالب، فراگیران با هم مباحثه می‌کنند آن‌را بحث و گفتگو می‌نامند. بعد عاطفی^۳ درگیری، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد که در جریان ایجاد انگیزه متبلور می‌گردد (کانال و ویلیورن، ۲۰۱۷) می‌توان گفت درگیری عاطفی شامل علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی به مطالب، هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است (عابدی و همکاران، ۱۳۹۳) درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی می‌باشد (صابر و پاشا شریفی، ۱۳۹۲) راهبردهای شناختی اقداماتی هستند که به کمک آن‌ها اطلاعات تازه برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات از پیش آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه دراز مدت آماده می‌شوند و شامل ۳ دسته کلی مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی است (سیف، ۱۳۹۸) به عبارتی دیگر درگیر شدن از بعد شناختی (تعقل) را این‌گونه توصیف کرد:

- درک وجود خود، توانمندی‌ها، ظرفیت‌ها و ابعاد هویت متعالی خویش

6. support

7. Hughes

8. Schuelka

9. Toljamo & Hentinen

1. Linnenbrink & Pintrich

2. Finlay

3. Academic engagement

4. Haakma, Janssen, & Minnaert

5. Timothy

راهنما و راهبر فرایند یاددهی-یادگیری نمایان می‌سازد و با بهره‌مندی از پشتیبانی و حمایت معلم، نقش او به‌عنوان زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش‌آموزان خواهد بود (بند ۳ از ۲-۴ رویکرد و جهت‌گیری کلی برنامه درسی ملی).

مؤلفه سوم: تعامل. متخصصین و پژوهشگران در دهه‌های مختلف اعتقاد دارند که تعامل عنصر کلیدی در یادگیری در دوره‌های آموزشی است (فولفورد و ژانگ، ۱۹۹۳؛ سوان، ۲۰۰۱؛ وانستری، ۲۰۰۹؛ ژائو و سولیوان، ۲۰۱۷) تعامل بین سه عنصر کلیدی در کلاس یعنی معلم، یادگیرنده و محتوا صورت می‌گیرد و باعث افزایش مشارکت و تقویت حس تعلق به جامعه‌ی یادگیری می‌گردد (طوفانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۷). مارتین و داوسون^۵ معتقدند کیفیت بالای تعاملات منجر می‌گردد که دانش‌آموز احساس ارتباط بیشتری با مدرسه داشته باشد (مارتین و داوسون، ۲۰۰۹). از طرفی زمینس^۶ یکی از ایده‌پردازان نظریه ارتباط‌گرایی در یادگیری، عامل اصلی یادگیری را در عصر جدید تعامل افراد و ایجاد شبکه ارتباطی، می‌داند (اسکندری، ۱۳۹۸). در فرآیند یادگیری، تعامل منجر به ایجاد مشارکت و تبادل ایده‌ها و اطلاعات می‌گردد و در محیط‌های یادگیری چهره به چهره می‌توان تعامل را به گروه‌های تعامل یادگیرنده-معلم، یادگیرنده-یادگیرنده، یادگیرنده-محتوا، معلم-محتوا، یادگیرنده-دنیای واقعی تقسیم نمود (داونس، ۲۰۱۷).

مؤلفه چهارم: بازخورد. به‌عنوان پیوند محکم بین ارزشیابی و یادگیری، نوعی برگشت پیام ارتباطی است که در آن، گیرنده به‌طور عمدانه یا غیرعمدانه به پیام فرستنده، واکنش نشان می‌دهد که این پیام به فرستنده امکان می‌دهد وضعیت ارتباطی خود را با مخاطبش ارزیابی کند (قره داغی، ۱۳۹۸) مسلم است که نوع بازخوردها در هر دوره، متأثر از سطح آگاهی، تجربه و فرهنگ معلمان آن دوره بوده است و شکی در آن نیست که بازخورد در نظام‌های آموزشی مختلف، پایه و اساس پیشرفت، تعالی و

پویاییان نظام شده و در نتیجه می‌توان گفت بازخورد یکی از اثرگذارترین عوامل جهت‌هدایت تلاش دانش‌آموزان در مسیر یادگیری است (همان منبع) با بررسی تحقیقات انجام شده بازخوردهای درون مدرسه‌ای را می‌توان به بازخوردهای فرایندی (کلاسی) و پایانی طبقه بندی کرد. بازخوردهای فرایندی، همان بازخوردهای توصیفی شناختی و فراشناختی است که معلم به منظور بهبود روش‌ها و نحوه‌ی یادگیری و آگاه شدن دانش‌آموزان از قوت‌ها و ضعف‌های یادگیری، به دانش‌آموزان ارائه می‌نماید (همان منبع) بازخوردهای فرایندی را می‌توان به بازخورد تصدیقی^۷، بازخورد اطلاعاتی^۸ و بازخورد احساسی^۹ طبقه بندی کرد. بازخورد تصدیقی رخداد یک اتفاق را جهت اطمینان یادگیرندگان یا معلم تایید می‌کند. بازخورد اطلاعاتی شامل اطلاعات مربوط به ارزیابی جواب به یک سوال یا بررسی تکلیف می‌شود. بازخورد احساسی در مجموعه اطلاعاتی است که به دانش‌آموز ارائه می‌گردد تا بتواند وضعیت احساسی و انگیزشی خود را در طول دوره بهبود بخشد.

مؤلفه پنجم: ارزشیابی. ارزشیابی بخش ضروری و جدایی‌ناپذیر در تمام محیط‌های آموزشی است. تا زمانی که معلمان از پیشرفت‌های دانش‌آموزان خود آگاه نباشند، نمی‌توانند در مورد تمهیدات و استراتژی مناسب برای رشد و ارتقای یادگیری آنان، تصمیم‌گیری کنند (فلورین و هگرتی، ۲۰۰۴، ترجمه زارعی زوارکی و جعفرخانی، ۱۳۹۱). معلمان در فرآیند آموزش در مقطع ابتدایی از ارزشیابی کیفی-توصیفی بهره‌مند می‌گردند و در فرآیند ارزشیابی اطلاعات حاصل از مجموع چهار روش سنجش مریبی از یادگیرنده، خودارزیابی، همسال سنجی و والدین سنجی، جهت تصمیم‌گیری برای رشد و ارتقای یادگیری استفاده می‌گردد. به‌طور کلی اگر اطلاعات جمع‌آوری شده تحلیل نشوند قابل کاربرد نخواهند بود. با تحلیل اطلاعات جریان ارزشیابی تداوم می‌یابد و اطلاعات قابلیت کاربرد پیدا می‌کنند. منظور از تحلیل اطلاعات معنادار کردن آن‌ها یا در واقع استنباط معنایی

⁶ Siemens

⁷ Downes

⁸ acknowledgment feedback

⁹ information feedback

¹ . emotional feedback

¹ Fulford & Zhang

² Swan

³ Wanstreet

⁴ Zhao & Sullivan

⁵ Martin & Dowson

نمایش مصادیق، مثال‌ها و غیرمثال‌ها پرداخت نشد. پیشنهاد می‌گردد محققین به شکل ارائه مصادیق، مثال‌ها و غیرمثال‌ها از طریق قابلیت‌های فناوری الکترونیک پردازند. لازم به ذکر است در حین مصاحبه‌هایی که از متخصصین و کارشناسان صورت گرفت، مسائل اخلاقی و کسب رضایت آگاهانه از شرکت-کنندگان صورت گرفت و از نظر آنان بدون نام در این پژوهش استفاده شد.

منابع

احدی، م. (۱۳۹۳). رابطه بین درگیری تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی، یادگیری با یادگیری خودگردان. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی. مردشت: شرکت اندیشه سازان مبتکر جوان.

اسکندری، ح. (۱۳۹۸). نظریه و عمل رسانه‌های آموزشی در عصر دیجیتال. تهران: سمت.

ایمان، م.ت.، و نوشادی، م.ر. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش ۱۵-۴۴.

بازرگان هرندی، ع. (۱۳۹۶). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکرد‌های متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.

بختیاری، ا. (۱۳۹۸). فرهنگ پژوهش در کلاس درس. پژوهش نامه پژوهش، ۳(۱)، ۹۱-۸۹.

توکلی، ع.، صالح درجانی، س.، فرجی، و.، فلاح، آ. (۱۳۹۶). تبدیل مدرسه به سازمان یادگیرنده، چهارمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، گرجستان - شهر تفلیس، آکادمی بین‌المللی علوم گرجستان، گرجستان تفلیس: آکادمی بین‌المللی علوم.

حسینی، م. (۱۳۹۶). راهنمای اجرای ارزش‌یابی کیفی توصیفی در کلاس درس. تهران: عابد.

دلاور، ع.، و کوشکی، ش. (۱۳۹۶). روش تحقیق آمیخته. تهران: ویرایش.

درخور و مناسب از مجموعه‌ی اطلاعات است (حسینی، ۱۳۹۶). ارزشیابی در این الگو بستری است که با سنجش پیش‌دانشه‌های فراگیران در مورد درس جدید آغاز می‌گردد و با ارزشیابی تکوینی در فرایند تدریس، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری را هدایت می‌کند و با ارزشیابی تشخیصی از حصول به اهداف آموزشی اطمینان حاصل می‌کند.

یافته‌های این پژوهش قابل مقایسه با الگوی مطرح شده در برنامه درسی ملی است که در آن عناصر پنج‌گانه تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق در شبکه‌ای مفهومی در هم تنیده تبیین شده‌اند که می‌تواند تعقل را درگیری شناختی، پشتیبانی ایمانی و اخلاقی را شاخصی از حمایت فرهنگی و اجتماعی، عمل را حاصل درگیری رفتاری و علم را نتیجه تعامل و پشتیبانی آموزشی دانست. گام‌های تدریس مطرح شده براساس بازده یادگیری و هدف‌گذاری برای نیل به بالاترین سطح عملکرد به گونه‌ای ترسیم شده است که در جریان کلاس درس از راهبردهای نظریه‌های یادگیری شناخت-گرایان و سازنده‌گرایان حمایت می‌کند و تمایل به رویکردهای تدریس تعاملی و حل مسئله دارد و الگوی‌های طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد سیستمی و رویکرد سازنده‌گرایی در سطح خرد را به صورت روندی بیان می‌کند. این الگو، چارچوبی را در اختیار نظام آموزش و پرورش قرار می‌دهد تا معلمان بیشترین سطح تعامل و درگیری را مبتنی بر ماهیت هدف آموزشی ترسیم کند، الگویی برگرفته از اجرای معلمان با مهارت‌های حرفه‌ای بالا و حاصل مطالعه و بهره‌مندی از خرد جمعی آنان و مبتنی بر مقالات و متون علمی است.

از محدودیت‌های تحقیق می‌توان به این مورد اشاره کرد که در بررسی اسناد بالادستی، مقالات، متون و کتب راهنمای تدریس جهت تهیه چک لیست و کدگذاری برای تحلیل فیلم‌ها ممکن است که علیرغم تلاش محقق در مشخص کردن تمام کلمات کلیدی مرتبط، برخی از تحقیقات مربوط ناخواسته از چرخه مرور نظام‌مند خارج شده باشد. در ضمن با توجه به گسترش روزافزون حوزه ظرفیت‌های فناوری در تدریس به دلیل نابرابری تجهیزات جهت استفاده از این ظرفیت، به جزئیات ارائه و نحوه

گودالی، ه.، شکاری، ع.، رحیمی، ح. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین درس پژوهی با توسعه حرفه ای معلمان ابتدایی. دانشگاه کاشان: پایان نامه کارشناسی ارشد.

ملکی، ص. (۱۳۹۷). توسعه حرفه ای معلمان. مدرسه فردا، (۱)، ۱۶-۱۸.

مومنیان، ل. (۱۳۹۸). پارادایم تحول در آموزش و پرورش. روزنامه، تهران: مردم سالاری.

مهرمحمدی، م. (۱۳۹۷). بازناندیشی فرایند یاددهی - یادگیری. تهران: منادی تربیت.

نوروزی، د.، رضوی، س.ع. (۱۳۹۸). مبانی طراحی آموزشی. تهران: سمت.

هومن، ح.ع. (۱۳۹۸). راهنمای عملی فراتحلیل در پژوهش علمی. تهران: سمت.

یزدانی، ح.ر.، خنیفر، ح.، زجاجی، ن.، آقاحسینی، ن. (۱۳۹۷). طراحی چارچوب توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم در پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان. تدریس پژوهی، (۴)، ۱۶۴-۱۴۳.

Betts, K. (2014). Factors influencing faculty participation & retention in online and blended education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 1-17.

Clark, R. (2008). *Building Expertise: Cognitive Methods for Training and Performance Improvement*. San Francisco: Pfeiffer.

Connell, J., & Wellborn, J. (2017). *Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes* In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds) *Self-processes in development*. USA: Minnesota Sym on Child Psychol.

Downes, S. (2017). *Toward Personal Learning Reclaiming a role for humanity in a world of commercialism and automation*. Canada: National Research Council Canada.

Finlay, K. (2006). *Quantifying School Engagement: Research Report*. Nat center *School Engagement*, 1-5.

Gagne, R. (1977). *the conditions of learning*. New York: Holt Rinehart & Winston.

دیمه ور، م.، صادق پور، ص.، شکوهی، م.، خسروی، ع.، موسوی، س.ح. (۱۳۹۵). راهنمای گام به گام درس پژوهی. تهران: منادی تربیت.

سرکارآرانی، م.ر. (۱۳۹۵). درس پژوهی ایده ای جهانی برای بهسازی آموزش و غنی سازی یادگیری. تهران: مرکز نوآوری های آموزشی مرآت.

سیف، ع.ا. (۱۳۹۸). روانشناسی تربیتی نوین. تهران: دوران. شرعیات، ح. (۱۳۹۸). سمینار درس پژوهی استان قم. سمینار درس پژوهی استان قم. اداره کل آموزش و پرورش استان قم. اصول درس پژوهی و گام های اجرای آن.

صابر، س.، پاشا شریفی، ح. (۱۳۹۲). پیش بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک های هویت در دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان های دولتی تهران. پژوهش در برنامه ریزی درسی، (۳۸)، ۷۲-۸۵.

طوفانی نژاد، ا.، زارعی زوارکی، ا.، شریفی درآمدی، پ.، داوسن، ش.، نیلی احمدآبادی، م.ر.، دلاور، ع. (۱۳۹۷). طراحی و اعتباریابی الگوی آموزشی محیط یادگیری غنی شده با شبکه های اجتماعی مجازی برای دانش آموزان با آسیب شنوایی. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۸ (۲۹): ۳۴-۱.

عابدی، ا.، معماریان، آ.د.، و شوشتری، م.، گلشنی منزله، ف. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی مداخلات چند بعدی شناختی رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستان های شهر اصفهان. *روانشناسی تربیتی*، (۱)، ۹۴-۷۹.

فردانش، ه. (۱۳۹۸). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی. تهران: سمت.

فلورین، ل.، هگرتی، ج. (۱۳۹۱). فناوری اطلاعات و ارتباطات و نیازهای آموزشی ویژه. با ترجمه اسماعیل زارعی زوارکی و فاطمه جعفرخانی. آوای نور.

قره داغی، ب. (۱۳۹۸). صفر تا بیست ارزشیابی برای یادگیری راهنمای اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در دبستان. تهران: زنده اندیشان.

کریمی، ی. (۱۳۹۴). نگرش و تغییر نگرش. تهران: ویرایش.

- Nokes-Malach, T., Kalender, Y., Marshman, E., Schunn, C., & Singh, C. (2020). How is perception of being recognized by others as someone good at physics related to female and male students' physics identities? *Physics Education Research Conference*, 50-62.
- Rothstein, J. (2010). Teacher quality in educational production: tracking, decay, and student achievement. *The Quarterly Journal of Economics*, 125, 175-214.
- Sarkar Arani, M., Shibata, Y., & Matoba, M. (2007). Delivering Jugyuu Kenkyuu for Reframing Schools as Learning Organizations: An Examination of the Process of Japanese School Change, 3, . *Nagoya University English Journal*, 3, 25-36.
- Schuelka, M. (2018). Implementing inclusive education. *Helpdesk Report*, 50-64.
- Toljamo, M., & Hentinen, M. (2001). Adherence to self care and social support. *Self Care and Social Support.*, 618-27.
- Van Uden, J., Ritzen, H., & Pieters, J. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 21-32.
- Wong, C. L. (2018). Exploring the Social Capital of Adolescents Who Are Deaf or Hard of Hearing and Their Parents: A Preliminary Investigation. doi:10.1353/aad.2018.0. *American Annals of the Deaf*, 162(5), 463-478.
- Gagne, R., & Briggs, L. (1979). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Haakma, I., Janssen, M., & Minnaert, A. (2016). A literature review on how need-supportive behavior influences motivation in students with sensory loss. *Teaching and Teacher Education*, 57, 1-13.
- Hughes, G. (2007). Using blended learning to increase learner support and improve retention. *Teaching in higher education.*, 12(3), 349-363.
- Lewis, C.P. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 119-137.
- Lyons, C. (2004). Ten tips for talking to artists. *Intercom*, 11-16.
- Martin, A., Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Merrill, M. (2002). First Principles of Instruction, Instruction Strategy. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.

*Original Article***Development and Validation of Teaching Pattern for Various Types of Teaching Content in Primary School**

Received: 21/05/2020 - Accepted: 05/03/2021

Hassan Shareiyat ¹
 Ismail Zaraii Zavaraki ^{2*}
 Khadijeh Ali abadi ³
 Ali Delavar ⁴

¹ *Ph.D. student of teaching technology, psychology and educational science faculty, Allameh Tabatabaee university, Tehran, Iran and the head of primary school teaching office of education department in Qom*

² *Associate Professor of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran*

³ *PhD Student in Educational Technology, Faculty of Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.*

⁴ *Professor of Research and Statistics, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.*

Email: shareiat@yahoo.com

Abstract

Introduction: Teachers' teaching methods play an irreplaceable role in students' learning process. Accordingly, the present study aims to determine the components and framework of teaching pattern of primary school based on the teaching content to develop the lesson study model and estimate its internal validity.

Material and Methods: The research method was mixed exploratory. In qualitative phase, the inductive content analysis was used to obtain the teaching pattern, and in the quantitative phase, the survey method was utilized for estimating internal validity. The statistical population of the qualitative phase comprised written resources and the teaching videos of selected projects of lesson study planning and the quantitative phase comprised experts and professors of lesson study and teaching method of primary school books. In both phases, samples were selected purposefully. In qualitative phase, 124 selected videos of teaching the lesson study project in a four year interval (from 2015 to 2016 and from 2018 to 2019) were analyzed. In quantitative phase, 34 experts and professors of teaching method of textbooks and teaching method in universities were selected. The qualitative data were collected by analyzing the content of resources and selected videos and the quantitative data were collected by the research-made questionnaire.

Results: The result of content analysis revealed seven types of content and the conceptual pattern was proposed and the videos were classified accordingly. Following content analysis and code extraction, components were extracted and presented in form of pattern of teaching steps appropriate for various content.

Conclusion: Results from internal validation revealed that the proposed teaching pattern has high internal validity and is appropriate for teaching primary school students.

Keywords: teaching pattern, types of teaching content, lesson study, validation of teaching pattern, teaching steps