

پدیدار شناسی تجارب تدریس نو معلمان و معلمان با سابقه دوره ابتدایی

۱- محمد بذرافکن دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه شهید رجایی شیراز،

mohammad.bazrafkann@gmail.com

۲- ژیلایا حیدری نقدعلی، هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی شهید مطهری شیراز

۳- عباس اناری نژاد، استادیار، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید رجایی فارس

چکیده

هدف این پژوهش پدیدار شناسی تجارب تدریس نو معلمان و معلمان با سابقه دوره ابتدایی بود. این پژوهش به روش کیفی پدیدار شناسی انجام شد. مشارکت کنندگان بالقوه پژوهش معلمان با سابقه و نومعلمین ابتدایی بودند که به شیوه نمونه گیری هدفمند مبتنی بر معیار انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختمند با رعایت قاعده‌ی اشباع نظری گردآوری شد در مجموع با ۱۵ نفر از معلمان با سابقه و نومعلمین مصاحبه انجام شد. اعتباریابی داده‌ها با استفاده از نظرات اساتید متخصص، کارشناسان و معلمان انجام شد. برای حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش، از روش مطالعه مکرر، مقایسه داده‌ها، خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات، بدون این که در داده‌ها تغییری ایجاد شود، استفاده شد. بر اساس یافته‌های پژوهش در مقوله مدیریت کلاس ۲۹ مضمون پایه به دست آمد که در ۳ طبقه با عنوان مضامین سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند و شامل: رویکرد رفتار گرایانه، رویکرد دموکراسی قانون مدارانه و رویکرد مشارکتی و تعامل گرایانه بود. در مقوله ارزشیابی ۳۳ مضمون پایه بدست آمد که در ۳ طبقه با عنوان مضامین سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند و شامل: روش‌های ارزشیابی آموزشی با توجه به زمان و هدف، ارزشیابی کیفی با استفاده از مشاهده رفتار و ارزشیابی کیفی با استفاده از آزمون‌های عملکردی و پوشه کار بود. آخرین مقوله روش‌های تدریس نو معلمان و معلمان با سابقه بود که در این مقوله ۳۱ مضمون پایه بدست آمد که در ۲ طبقه با عنوان مضامین سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند و شامل: تدریس مبتنی بر رویکردهای شناختی و پردازش اطلاعات و تدریس مبتنی بر رویکردهای اجتماعی و مشارکتی بود. در نتیجه این پژوهش می‌توان گفت که دانشگاه فرهنگیان توانسته است طی این سال‌ها روند آموزش و مهارت آموزی را به دانشجویان به خوبی انجام داده است زیرا طبق یافته‌های این پژوهش و هم پوشانی که از جواب‌دان به سوال‌ها به دست آمده، نومعلمین توانسته‌اند در بحث مدیریت کلاس، ارزشیابی و هم چنین انواع روش تدریس به اندازه یک معلم با سابقه که دارای تجربه‌ای بالای پانزده سال است کارآمد باشند.

کلیدواژه‌ها: پدیدار شناسی نومعلمین، تجربه تدریس، ارزشیابی نومعلمین، تدریس معلمان با سابقه

مقدمه

آموزش خوب برای همه دانش‌آموزان، مستلزم داشتن معلمان بسیار متعهد، آماده، آشنا با مسائل روز تربیتی و تدریس است، که درست آموزش دیده باشند تا بتوانند درست پیشرفت کنند و بتواند با استفاده از تمام توانایی‌ها و تجربه‌های خود قضاوت‌های مؤثری انجام دهد (هارگریوز^۱، ۲۰۱۲).

آنچه معلمان می‌دانند و بر اساس آن عمل می‌کنند در سال‌های اخیر مورد توجه و تمرکز بسیاری از سیاست‌گذاران و پژوهش‌گران قرار گرفته است این پژوهش‌ها انقلابی در نحوه تفکر درباره معلمان و تدریس به وجود آورده است چنین انقلابی برپایی این پیش‌فرض است که این معلمان آن‌چه می‌دانند و چطور این دانش را در تدریس بروز می‌دهند، مهمترین حوزه برای بحث و بررسی است (کانلی و کلندینین، ۱۹۹۴). کون هومن^۳ (۲۰۱۴) صلاحیت را قدرت انتخاب و استفاده از به کارگیری متراکم از دانش، مهارت‌ها و تفکرها، برای فهمیدن یک عمل در موقعیتی ویژه می‌داند. در نتیجه می‌توان گفت عمل معلم در کلاس درس متاثر از تمامی بودن اوست. بر این اساس برای بهبود و تغییر این عمل پیش‌نیازهایی لازم است و آن پیش‌نیازها فهم معلم تجربیات او و شنیدن آن‌چه می‌داند (دانش، باورها، معانی، ارزش‌ها، و...) و این‌که منشا این دانسته‌ها چیست و چگونه عمل فعلی او را تحت تاثیر قرار داده است (بزرگ، و مهر محمدی، طلائی، موسی پور، ۱۳۹۸). کانلی و کلندینین (۱۹۹۸) دانش معلم را پدیده‌ای می‌دانند که از تجربیات شخصی او مشتق می‌شود. این دانش پدیده‌ای مستقل از معلم که باید یاد گرفته خود و انتقال داده خود نیست، بلکه نگاهی کل‌نگرانه به مجموعه تجربیات معلم (شخصی و حرفه‌ای) دارد. در واقع، دانش شخصی عملی واژه‌ای است برای بیان اهمیت تجربه و همچنین اهمیت دانش کسب شده از طریق تجربه و به همین دلیل اهمیت دانش کسب شده از طریق تجربه به ما اجازه می‌دهد که درباره معلمان به عنوان افراد دارای دانش صحبت کنیم (کانلی و کلندینین، ۱۹۹۸). این دانش عاملی است شخصی، وابسته به محیط و زمینه، براساس تجربه، راهنمای عمل تدریس به میزان زیادی ضمنی که تحت تأثیر محتوایی که معلم تدریسی کند نیز قرار می‌گیرد (میجر^۴ و کانلی و کلندینین، ۱۹۹۹). از برجسته‌ترین کارهای معلمان توانمند و فکور، درگیر شدن آگاهانه با تجارب، دسته‌بندی و سازمان‌دهی تجارب و تلاش برای کاربردی کردن آن‌ها است. معلمان به طور عام و دست‌اندرکاران فعالیت‌های پژوهشی به شکل خاص، در طی فعالیت‌های پژوهشی به

¹ Hargreaves

² Connelly & Clandinin

³ Kouwenhoven

⁴ Meijer

تجارب و یافته‌های ارزشمندی دست می‌یابند (اصغری نگاه، ۱۳۸۵).

در این راستا، مفهوم دانش شخصی عملی (کانلی و کلندینین، ۱۹۹۰) ایده‌ای است در این باره که انسان‌ها چگونه تجربیاتشان را در موقعیت‌ها به کار می‌گیرند. «ما اغلب آموزش می‌دهیم که معلمان چطور یک طرح درس، یک واحد یا یک مضمون را برنامه‌ریزی کنند، چطور خودشان را در قالب کدهای از پیش تعیین شده حرفه‌ای راهوری کنند و چطور یک مفهوم خاص را انتقال بدهند. در هر برنامه‌ای مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت و نگرش‌ها ارائه می‌شوند؛ بعد به آن‌ها زمانی برای تدریس می‌دهیم تا ببینیم می‌توانند این دانش‌های قطعه قطعه را در عمل در کنار هم به کار ببرند یا خیر. تمام این کارها برای آموزش معلمان در حالی است که نگاه ما فراهم کردن دانش برای تدریس باشد. اما بحث این است که معلمان خود حامل دانشی هستند که از تجربه آن‌ها نشأت می‌گیرد و در بستر زندگی واقعی یاد گرفته شده است» و این دانش است که مبنای عمل آن‌ها قرار می‌گیرد (کانلی و کلندینین، ۱۹۹۴). آن‌ها گذشته خود را در پشت صحنه عمل خود جا نمی‌گذارند بلکه گذشته و دانش حاصل از آن را همراه خود به موقعیت تدریس می‌آورند. این دانش در تجربه گذشته معلمان، در ذهن و کنش‌های زمان حال آن‌ها و در برنامه‌ها و اقدام‌های آینده آنان مستمر است چنین دانشی در اعمال معلمان قابل ردیابی است و برای هر معلم راهی به خصوص برای بازسازی گذشته دوباره ساختن اهداف آینده برای عمل کردن در موقعیت حال است.

مجله اختلالات جنسی و روانشناختی

روش‌شناسی

در این پژوهش تلاش بر این بود که بین هدف پژوهش و مسأله با روش پژوهش ارتباطی متناسب برقرار گردد، لذا از رویکرد پدیدارشناسی استفاده شد. پدیدارشناسی، اساساً مطالعه تجربه زیسته یا جهان زندگی است. پدیدارشناسی به جهان، آنچنان که به وسیله یک فرد زیسته می‌شود، نه جهان یا واقعیتی که چیزی جدای از انسان باشد، توجه دارد. لذا این پرسش را مطرح می‌سازد که "تجربه زیسته چه نوع تجربه‌ای است؟" زیرا پدیدارشناسی می‌کوشد معانی را آنچنان که در زندگی روزمره زیسته می‌شوند، آشکار نماید. معیار انتخاب مشارکت کنندگان در این پژوهش سابقه تدریس افراد است، بدین صورت که معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان با سابقه تدریس یک تا پنج سال به عنوان نومعلمان و معلمانی که سابقه تدریس آن‌ها از پانزده سال به بالا می‌باشد به عنوان معلمان با تجربه در نظر گرفته خواهد شد.

ردیف	سابقه کار	جنسیت	مقطع تدریس	رشته تحصیلی	سن
1	۲۵ سال	مونث	ششم	آموزش ابتدایی	۵۵ سال
2	۲۰ سال	مونث	دوم	زبان انگلیسی	۴۲ سال
3	۱۸ سال	مونث	ششم	کامپیوتر	۳۸ سال
4	۱۸ سال	مونث	سوم	تحقیقات آموزشی	-----
5	۱۹ سال	مونث	چهارم	دینی عربی	۳۸ سال
6	۳۰ سال	مونث	دوم	آموزش ابتدایی	۴۸ سال
7	۲۹ سال	مونث	سوم	ادبیات	۵۳ سال
8	۳۲ سال	مونث	پنجم	آموزش ابتدایی	۵۲ سال

جدول ۲-۳. جدول مشخصات نو معلمان

ردیف	سابقه کار	جنسیت	مقطع تدریس	رشته تحصیلی	سن
1	۳ سال	مذکر	سوم	آموزش ابتدایی	۲۶ سال
2	۴ سال	مذکر	اول	آموزش ابتدایی	۲۷ سال
3	۴ سال	مونث	چند پایه	آموزش ابتدایی	۲۵ سال
4	۴ سال	مذکر	سوم	روانشناسی تربیتی	۲۵ سال
5	۴ سال	مذکر	ششم	آموزش ابتدایی	۲۶ سال
6	۴ سال	مذکر	پنجم	آموزش ابتدایی	۲۶ سال
7	۵ سال	مونث	شش پایه	تربیت بدنی	۳۲ سال

مشارکت کنندگان در پژوهش به شیوه نمونه گیری هدفمند مبتنی بر معیار انتخاب شدند. معیار انتخاب مشارکت کنندگان در این پژوهش سابقه تدریس افراد است بدین صورت که معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان با سابقه تدریس یک تا سه سال به عنوان نو معلمان و معلمانی که سابقه تدریس آن‌ها از بیست و پنج سال به بالا می باشد به عنوان معلمان با تجربه در نظر گرفته خواهد شد. ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش مصاحبه عمیق و

نیمه ساختار یافته می‌باشد. در مصاحبه‌های که باید انجام شود پژوهشگر پس از معرفی خود و بیان هدف پژوهش و جلب اطمینان و اعتماد از شرکت کنندگان در محرمانه بودن مصاحبه و رعایت مسائل اخلاقی، مصاحبه را در محیط آرام برگزار کند. کلیه مصاحبه‌ها ضبط و سپس به صورت مکتوب درآورد حصول اطمینان از صحت، کیفیت و ارزش درستی داده‌ها یکی از مسائل مهم پژوهش کیفی می‌باشد. در پژوهش حاضر پس از انجام هر مصاحبه و تبدیل آن‌ها به متن روان، پژوهشگر اقدام به مرور و خواندن متن کامل مصاحبه‌ها نموده و با انتخاب واحد تحلیل متن به صورت جمله، جملات معناداری را گزینش و اقدام به کدگذاری کرده است. با ایجاد کدهای اولیه به طوری که کدهای موجود در چهارچوب کدگذاری دارای حد و مرز کاملاً مشخص و تعریف شده‌ای باشند و محدود به قلمرو پژوهش باشد و به طور روشن بر موضوع تمرکز داشته باشد، در مرور بعدی کدها، داده‌های مشابهی که بار معنایی یکسانی را دارا هستند تحت کدهای مشترکی کدگذاری شدند و سپس در قالب مضامین مرتب گردیدند و در نهایت با بررسی مجدد و پالایش بیشتر سعی شد تا مضامین به اندازه کافی خاص، مجزا و غیرتکراری و به اندازه کافی کلان باشند و در مرحله بعد گروه بندی مضامین بر اساس محتوای صورت مضمون فراگیر و مضامین پایه و ایجاد مضامین سازمان دهنده انجام گرفت و در نهایت ترسیم شبکه مضامین از روی مضامین شناخته شده و سپس تحلیل شبکه مضامین انجام شد.

مجله اختلالات جنسی و روانشناختی

یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: نو معلمان و معلمان باسابقه از چه روش‌هایی برای مدیریت کلاس درس استفاده می‌کنند؟ برای پاسخ به این سؤال، در مرحله نخست مصاحبه‌های صورت گرفته با مشارکت کنندگان، مورد تحلیل قرار گرفت و کدهای معنایی اولیه استخراج گردید. در مرحله بعد کدهای معنایی به دست آمده تبدیل به مضامین پایه شدند. براساس مصاحبه‌های انجام شده از گروه مشارکت کنندگان در زمینه روش‌های مدیریت کلاس درس معلمان با سابقه شانزده مضمون پایه و نو معلمان سیزده مضمون پایه استخراج گردید که در جداول شماره ۴-۱ و ۴-۲ ارائه گردیده است. در جلوی هر مضمون پایه شواهد مربوطه از مصاحبه شوندگان آورده شده است.

جدول ۴-۱. مضامین پایه روش‌های مدیریت کلاس درس معلمان باسابقه

مضامین پایه	کد مشارکت کنندگان
تدوین مقررات در ابتدایی سال تحصیلی و الزام دانش‌آموزان به رعایت آن	7-5-2-1

مدیریت کلاس مستبدانه (دیکتاتوری)	1
استفاده از تقویم آموزشی در برنامه درسی	2-3-4-5-8
تدوین برنامه انضباطی	2-3-4-5-8
دانش آموز محور بودن کلاس درس و رضایت دانش آموزان	7-6-4-2-1
توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان	8-5-4-3-2
فرایندی بودن وضع قوانین در کلاس درس	8-7-5-3-1
استفاده از تشویق و جایزه	8-6-4-3-2
گروه بندی (دانش آموزان) در مدیریت کلاس	8-5-3
همکاری والدین در مدیریت کلاس درس	8-6-3-2-1
شاداب سازی و نشاط دانش آموزان در کلاس درس	8-7-6-5-4-3-2-1
مکتوب کردن قوانین و در معرض دید قرار دادن قوانین وضع شده	5-4-2
مسئولیت دادن به دانش آموزان در بحث مدیریت کلاس	8-5-3-2
درونی کردن قوانین کلاس	8-6-5-3-2-1
اقتدار معلم در نحوه اجرایی قوانین	8-6-3-2-1
معلم در نقش راهنما و هدایت گر کلاس	7-6-5-3-2-1

جدول ۴-۲. مضامین پایه روش‌های مدیریت کلاس درس نو معلمان

مضامین پایه	کد مشارکت کنندگان
داشتن تقویم آموزشی در طول سال تحصیلی	1-3-4
کلاس دانش آموز محور (مشارکت فعال)	1-2-3-4-5-6-7
آگاه سازی دانش آموزان از عواقب نقص قوانین کلاس درس	1-3-4-5-6
مستمر بودن قوانین کلاس در مدیریت کلاس در طول سال	1-2-4-5-7
هماندسازی کلاس مانند جامعه روشن نیست منظور تون چی بوده. عین نقل قول رو بنویسید بینم منظور چی بوده؟	1-2-3-4-5-6-7
نقش والدین در مدیریت کلاس درس	1-2-3-4-5-6-7
استفاده از قوانین متناسب با سن دانش آموزان	1-2-3-4-5-6-7
برقراری ارتباط غیر کلامی با دانش آموزان	4-5-6-7
تنظیم قوانین در آغاز سال تحصیلی	1-2-3-4-5-6-7
استفاده از مشوق ها در مدیریت کلاس	3-4-7
آموزش قوانین به صورت بازی به دانش آموزان	1-2-3-4-7
بیان انتظارات معلم در کلاس برای دانش آموز و اولیا	1-2-3-6-7

۱-۱-۲-۴. مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر روش های مدیریت کلاس درس معلمان با سابقه و نو معلمان در مرحله بعد، براساس رویکرد تحلیل مضمون، مضامین پایه در چند مرحله مورد بررسی و بر اساس وجوه تشابه، مضامین سازمان دهنده استخراج شد. لازم به ذکر است بدلیل همپوشانی مضامین پایه مرتبط با روش های مدیریت کلاس درس معلمان با سابقه و نو معلمان مضامین سازمان دهنده در یک جدول دسته بندی شدند.

جدول ۳-۴. مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر روش‌های مدیریت کلاس درس معلمان با سابقه و نومعلمان

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
	<p>رویکرد رفتار گرایانه</p>	<p>تدوین مقررات در ابتدایی سال تحصیلی و الزام دانش‌آموزان به رعایت آن</p> <p>تدوین برنامه انضباطی</p> <p>استفاده از تشویق و جایزه</p> <p>مکتوب کردن قوانین و در معرض دید قرار دادن قوانین وضع شده</p> <p>داشتن تقویم آموزشی در طول سال تحصیلی</p> <p>آگاه‌سازی دانش‌آموزان از عواقب نقص قوانین کلاس درس</p>
<p>روش‌های مدیریت کلاس درس معلمان با سابقه و نومعلمان</p>	<p>رویکرد دموکراسی قانون مدارانه</p>	<p>دانش‌آموز محور بودن کلاس درس و رضایت دانش‌آموزان</p> <p>فرآیندی بودن وضع قوانین در کلاس درس</p> <p>استفاده از شیوه‌های تعاملی، دانش‌آموز محور، پویا و فعال در مدیریت کلاس درس</p> <p>توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان</p> <p>آموزش قوانین به صورت بازی به دانش‌آموزان</p>
	<p>رویکرد مشارکتی و تعامل گرایانه</p>	<p>همکاری والدین در مدیریت کلاس درس</p> <p>گروه بندی (دانش‌آموزان) در مدیریت کلاس</p> <p>هماندسازی کلاس مانند جامعه</p> <p>مشارکت فعال دانش‌آموزان در تنظیم قوانین در ابتدای سال</p>

		<p>تحصیلی</p> <p>بر قراری ارتباط غیر کلامی با دانش آموزان</p> <p>بیان انتظارات معلم در کلاس برای دانش آموز و والدین</p> <p>مسئولیت دادن به دانش آموزان در بحث مدیریت کلاس</p> <p>شاداب سازی و نشاط دانش آموزان در کلاس درس</p>
--	--	--

رویکرد رفتار گرایانه: شامل شش مضامین پایه می باشد که عبارت از:

- 1- تدوین مقررات در ابتدایی سال تحصیلی و الزام دانش آموزان به رعایت آن: مصاحبه شونده یک نومعلم: است از قبل هر ساله یک سری قانون و مقررات تهیه و تنظیم می کنم.
- 2- تدوین برنامه انضباطی: مصاحبه شونده پنج نومعلم: کلاس درس باید انجام بده حالا من انجام میدم مقررات باید رفت سر کلاس مشخص کنیم هر کسی که بخواد صحبت بکنه باید اجازه بگیره غذا نباید بخوری آب بخوری و سایر موارد بعد از تعیین می کنید.
- 3- استفاده از تشویق و جایزه: مصاحبه شونده چهار نومعلم: عنوان حالا ستاره های تشویقی یا خدمت شما که عرض کنم کارت های تشویقی در اختیار آنها قرار بدهیم بعد از چند تا کارت حالا تشویق های خاصی یک سری از جوایز خاصی در اختیارشون قرار دهید.
- 4- مکتوب کردن قوانین و در معرض دید قرار دادن قوانین وضع شده: مصاحبه شونده یک نومعلم قانون و مقررات خودم را برای بچه ها می خوانم سعی می کنم این قانون و مقررات را روی یک مقوا طوری که کل بچه ها دید داشته باشند به قوانین کلاس می زخم جوری که بچه ها کامل ببینند قانون را هر روز و هر روز قانون برایشان یادآوری شود.
- 5- داشتن تقویم آموزشی در طول سال تحصیلی: مصاحبه شونده یک نومعلم: بعد می رویم سراغ نظم درسی، برای نظم درسی من بودجه بندی دارم. من هر ساله بودجه بندی دارم که از درس جلو نزم و عقبم نزم برای درس فارسی -

6- آگاه سازی دانش آموزان از عواقب نقص قوانین کلاس درس: مصاحبه شونده دو نومعلم: بچه ها خوب حالا که توی کلاس هستیم یک قوانین و قانون هایی وجود دارد، قانون ما چی است اول اینکه نظم است؛ یکی از

مواردی که بی‌نظمی می‌شود همین مدادی که شما می‌تراشید جای آن کجاست سرسطل هر کسی می‌خواهد مدادی بترشد اول باید برود سر سطل آشغال اونجا کامل تراشید بر می‌گردد. کلاس نه می‌شلوغ می‌شود نه می‌گوییم آقا اجازه، کلاس هم توی سکوت به کارش ادامه می‌دهد. بعد از این می‌گوییم بچه‌ها اگر می‌خواهید صحبتی انجام بشه اول دستتان را ببرید بالا، چرا چون کلاس شلوغ است. الان شما ۳۵ نفرید کلاس‌های شهر شلوغ است اگر کسی بخواهد یهو بی‌شروع به صحبت کردن کند (کلاس می‌رود روی هوا) خیلی شلوغ می‌شود.

بر قراری ارتباط غیر کلامی با دانش‌آموزان: مصاحبه شونده پنج‌نومعلم: بدون دانش‌آموز پسر کلاس روی کارش دوره نظارت صورت می‌گیرد شما ارتباط چشمی و کلامی و دانش‌آموز تن داشته باشید.

5- مسئولیت دادن به دانش‌آموزان در بحث مدیریت کلاس: مصاحبه شونده چهار نومعلم وقتی بچه‌ها می‌بیند الان فعالیت که انجام بدن و که بعدا این ایده‌ها رو عملی کنند خیلی فعالیت کلاس به سمتی میره که یادگیری بچه‌ها متفاوت هست هم بچه‌ها به صورت فعالانه حضور پیدا می‌کند. نقش معلم تو این روش‌ها بیشتر راهنماگر هست.

رویکرد مشارکتی و تعامل‌گرایانه: شامل هشت مضامین پایه می‌باشد که عبارت از:

۱- همکاری والدین در مدیریت کلاس درس:

مصاحبه شونده دو با سابقه: موضوع سومی هم که خیلی برام مهمه توی کلاس تعامل بین اولیا و مدرسه هست و اون شناختی که به نظرم میاد اول از همه یک معلم باید از شرایط خانوادگی و عاطفی اولیای دانش‌آموزان داشته باشه تا بتونه در امر آموزش و پرورش راحت‌تر و به سهولت جلو بره.

۲- گروه‌بندی (دانش‌آموزان) در مدیریت کلاس

مصاحبه شونده هشت با سابقه: من به عنوان یک معلم با سابقه از روش گروه‌بندی فعال استفاده می‌کنم و دانش‌آموزان را به صورت گروهی تقسیم می‌کنم.

۳- همانندسازی کلاس مانند جامعه

مصاحبه شونده یک با سابقه: بخاطر اون قوانین و این قوانین مهربونی پشتش بود یعنی واقعا با مهربونی، با اخلاق بچه‌ها قانون مند می‌شدند و مهمترین وظیفه ما هم این که بچه‌ها را جامعه‌گرا بکنیم جامعه‌پسند بکنیم. نه اینکه مثلاً قانون‌هایی بذاریم که قابل اجرا نباشه. قانون‌های اجرایی می‌داشتیم برایشون. بخاطر همین جامعه‌پذیری را یادشون می‌دادم.

۴- مشارکت فعال دانش‌آموزان در تنظیم قوانین در ابتدای سال تحصیلی

مصاحبه شونده چهار نومعلم: بحثش مطرح میشه یکی از مهم‌ترین سبک‌های که ما مدیریت کلاس ازش استفاده

می‌کنیم بحث اون نظرخواهی از دانش‌آموزان نکته‌ای که خیلی مهمه این که بعضا در زمینه‌ای دانش‌آموزی‌های خود ما هم مطرح بود معمولا یک سری قوانین رو مطرح می‌کردند معلمان یا بعضا در بحث تکالیف قوانین سکوت که مطرح میشه صحبت نکردن دانش‌آموزها سعی ما براینه که چندین سالی که خودم استفاده کردم این که ما وقتی می‌خوایم قوانین رو توی کلاس به عنوان یک سری قوانین که بچه‌ها و خودم هم بخوایم رعایت کنیم استفاده می‌کنیم. سعی ما براینه که اول سال با بچه‌ها مطرح کنیم بچه‌ها بله اگه قراره سر کلاس صحبت نکنیم فوایدش چی هست یا این که همه بخوان هم همه کنند صحبت کنند چه ضررهای داره. و ما می‌ایم این قوانین رو با نظرخواهی بچه‌ها.

۵- برقراری ارتباط غیر کلامی با دانش‌آموزان:

مصاحبه شونده هشت با سابقه: مدیریت کلاس درسی توزیع عادلانه محبت در کلاس درس بدون ملاحظات شخصی مهم‌ترین چیزی است که یک معلم باید اجرا نماید. و همچنین ایجاد حس اعتماد در دانش‌آموز و برقراری ارتباط چشمی در اینجا جایگاه مهمی در مدیریت کلاس درس دارد.

۶- بیان انتظارات معلم در کلاس برای دانش‌آموز و والدین

مصاحبه شونده دونو معلم: یک قوانین و قانون‌هایی وجود دارد، قانون ما چی است اول اینکه نظم است؛ یکی از مواردی که بی‌نظمی می‌شود همین مدادی که شما می‌تراشید جای آن کجاست سر سطل هر کسی می‌خواهد مدادی بترشد اول باید برود سر سطل آشغال اونجا کامل تراشید بر می‌گردد. کلاس نه هی شلوغ می‌شود نه هی می‌گوییم آقا اجازه، کلاس هم توی سکوت به کارش ادامه می‌دهد. بعد از این می‌گوییم بچه‌ها اگر می‌خواهید صحبتی انجام بشه اول دستتان را ببرید بالا، چرا چون کلاس شلوغ است. الان شما ۳۵ نفرید کلاس‌های شهر شلوغ است اگر کسی بخواید یهو بی‌شروع به صحبت کردن کند (کلاس می‌رود روی هوا) خیلی شلوغ می‌شود.

۷- مسئولیت دادن به دانش‌آموزان در بحث مدیریت کلاس

مصاحبه شونده هفت با سابقه: بعضی مواقع وارد کلاس که می‌شدم با دانش‌آموزا سلام و احوال‌پرسی می‌کردم بعد از این که مثلا اگر که دانش‌آموزی شیطنت داشت اذیت داشت اونو بهش مسئولیت می‌دادم بعد کلاس را آروم نگه می‌داشتم نه این جور که آروم آروم باشه که بچه‌ها نتونند یه صدای کوچیک از خودشون بیرون کنند حالت دوستانه بودیم که بچه‌ها اذیت نشند.

۸- شاداب‌سازی و نشاط دانش‌آموزان در کلاس درس

مصاحبه شونده دونو معلم: روز اول مهر، ما اولین کار برای مدیریت ایجاد صمیمیت با بچه‌ها است به زبان خودشان صحبت می‌کنیم. به آن‌ها جایزه می‌دهیم آقا شعر بلدی بخوان، سوره قرآن بلدی بخوان، یواش یواش به قولی یخ

سؤال دوم پژوهش: نو معلمان و معلمان با سابقه از چه روش‌هایی برای ارزشیابی در کلاس درس استفاده می‌کنند؟ برای پاسخ به این سؤال، در مرحله نخست مصاحبه‌های صورت گرفته با مشارکت کنندگان، مورد تحلیل قرار گرفت و کدهای معنایی اولیه استخراج گردید. در مرحله بعد کدهای معنایی به دست آمده تبدیل به مضامین پایه شدند. براساس مصاحبه‌های انجام شده از گروه مشارکت کنندگان در زمینه روش‌های ارزشیابی معلمان با سابقه پانزده مضمون پایه و نو معلمان نوزده مضمون پایه استخراج گردید که در جداول شماره ۴-۴ و ۴-۵ ارائه گردیده است. در جلوی هر مضمون پایه شواهد مربوطه از مصاحبه شوندگان آورده شده است.

جدول ۴-۴. مضامین پایه روش‌های ارزشیابی معلمان با سابقه

مضامین پایه	کد مشارکت کنندگان
ارزشیابی از پایه‌های قبل	8-7-6-5-4-3-2-1
ارزشیابی در طول سال تحصیلی	6-4-3-2-1
ارزشیابی به صورت غیر مستقیم در فعالیت‌های روزانه	7-6-5-3-2
ارزشیابی به صورت گروهی و تیمی	8-7-6-3-1
ارزشیابی به وسیله بازی	7-4-3
ارزشیابی به صورت فرایندی و مستمر و متناسب با اهداف آموزشی	8-7-6-5-4-3-2-1
استفاده از ارزشیابی تکوینی در طول سال	8-7-6-5-3-2
ارزشیابی به وسیله پوشه کار را برای تکالیف انفرادی	8-7-6-5-4-3-2-1
آزمون مدادی کاغذی: شامل آزمون در خانه - آزمون کتاب	8-7-6-5-4-3-2-1

مضامین پایه	کد مشارکت کنندگان
باز و آزمون گروهی، پرسشهای شفاهی در کلاس	
ارزشیابی توصیفی به منظور کاهش اضطراب و رقابت در بین دانش آموزان	8-7-6-5-4-3-2-1
استفاده از چند روش ارزشیابی برای ارزشیابی یک درس	8-7-3-2-1
توجه اساسی به بازخوردهای توصیفی به دانش آموزاندر حین فرآیند یادگیری	8-7-6-5-3-2-1
توجه به علایق دانش آموزان در ارزشیابی	8-7-6-5-4-3-2-1
تفاوت داشتن ارزشیابی در هر درس	8-7-6-1
ارزشیابی مستمر جزئی از فرایند آموزش	8-7-6-5-3-2-1

جدول ۴-۵. مضامین پایه روش های ارزشیابی نو معلمان

مضامین پایه	کد مشارکت کنندگان
توجه به ارزشیابی مستمر و فرآیندی	7-6-5-4-3-2-1
ارزشیابی مقدماتی اولیه قبل شروع هر تدریس	7-6-5-4-3-2-1
ارائه بازخوردهای توصیفی به یادگیرندگان در حین فرآیند یادگیری	7-6-5-3-2-1
ارزشیابی تشخیصی	4-7-5
مشارکت فعال دانش آموزان در ارزشیابی	7-6-5-2-1

مضامین پایه	کد مشارکت کنندگان
ارزشیابی به صورت پرسش پاسخ	7-6-2-1
ارزشیابی با استفاده از تکالیف و کار در خانه	7-6-5-4-3-2-1
ارزشیابی با مشاهده تغییرات رفتار دانش آموزان	7-4-3-2-1
ارزشیابی املا به صورت خورشیدی بارانی و نقطه چین	7-4-3-2-1
عدم اتکا به آزمون پایانی و تراکمی	7-6-5-4-3-2-1
ارزشیابی برای یادگیری نه ارزشیابی از یادگیری	7-6-5-4-3-2-1
مشارکت اولیا در ارزشیابی	7-6-5-1
ارزشیابی به صورت عملکردی مثال درس علوم با مهارت آزمایشگاهی - ریاضی با مهارت حل مسئله	7-6-5-4-3-2-1
ارزشیابی تراکمی در انتهای تدریس	7-6-5-4-3-2-1
ارزشیابی متناسب با سن و پایه تحصیلی دانش آموزان	7-6-5-4-3-2-1
ابزارهای سنجش کیفی توصیفی: آزمون عملکردی پوشه کار، مشاهده، آزمون مداد کاغذی، داشتن چک لیست، برگ گزارش تحصیلی	7-6-5-4-3-2-1
ارزشیابی به صورت گروهی	7-6-3-2-1
ارزشیابی با ارائه رفتار و عمل در محیط کلاس	7-6-2-1

جدول ۴-۶. مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر روش های ارزشیابی معلمان با سابقه و نومعلمان

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
<p>روش‌های ارزشیابی معلمان با سابقه و نومعلمان</p>	<p>ارزشیابی آموزشی با توجه به زمان و هدف</p>	<p>ارزشیابی مقدماتی اولیه قبل شروع هر تدریس ارزشیابی از پایه های قبل ارزشیابی تشخیصی استفاده از ارزشیابی تکوینی در طول سال ارزشیابی تراکمی در انتهای تدریس</p>
	<p>ارزشیابی کیفی با استفاده از مشاهده رفتار</p>	<p>ارزشیابی با ارائه رفتار و عمل در محیط کلاس ارزشیابی برای یادگیری نه ارزشیابی از یادگیری ارزشیابی به صورت غیر مستقیم در فعالیت‌های روزانه ارزشیابی با مشاهده تغییرات رفتار دانش آموزان</p>
	<p>ارزشیابی کیفی با استفاده از آزمون های عملکردی و پوشه کار</p>	<p>ارزشیابی به صورت عملکردی مثال دروس علوم با مهارت آزمایشگاهی، ریاضی با مهارت حل مسئله ارزشیابی املا به صورت خورشیدی بارانی ارزشیابی با استفاده از تکالیف و کار در خانه آزمون مدادی کاغذی: شامل آزمون در خانه، آزمون کتاب باز و آزمون گروهی، پرسش های تدریجی در کلاس ارائه بازخوردهای توصیفی به یادگیرندگان در حین فرآیند یادگیری توجه به علایق دانش آموزان در ارزشیابی کمک والدین در ارزشیابی</p>

		ارزشیابی توصیفی و کاهش اضطراب و رقابت در بین دانش آموزان
--	--	---

روش های ارزشیابی معلمان با سابقه و نومعلمان:

ارزشیابی آموزشی با توجه به زمان و هدف شامل پنج مضامین پایه می باشد که عبارت از:

۱- ارزشیابی مقدماتی اولیه قبل شروع هر تدریس

مصاحبه شونده شماره سه نومعلمان: این یک روش که به اون می گوئیم ارزشیابی اولیه ابتدایی قبل از شروع درس های جدیدشان درس های جدیدشان هم همزمان که درس داده می شود اولین کاری که یک پیش خوانی معمولاً بچه ها توی کلاس دارند به خاطر اینکه خیلی مخصوصاً فارسی آن ها هدیه و اجتماعی که خیلی کلمات جدید را بچه ها بلد نیستند.

۲- ارزشیابی از پایه های قبل

مصاحبه شونده شماره سه نو معلمان: ارزشیابی شان اول کار اینکه وقتی که بچه ها وارد پایه جدید می شوند؛ از درس های گذشته شان من اینجا چون بچه ها خیلی ضعیف هستند پایه درسشان ضعیف است تقریباً به مدت یک ماه الی سه هفته ما مرور پایه قبل را داشتیم. یعنی من در این سه سالی که اینجا بودم هر سال روشم همین بوده که توی سه هفته اول مهرماه کتاب ریاضی و مخصوصاً فارسی شان مرور می شود تمام کلمات املائی و معنی کلمه ها خلاصه درس ها نکته هایی که یاد گرفتن درک مطلب ها همه اینها مرور می شود که املا گرفته می شود و امتحان نگارش گرفته می شود ریاضی هم به همین صورت به صورت اجمالی هم توضیح می دهم هم تکلیف می گوئیم هم ارزیابی می کنیم در آخر کار بعد از آن وارد کتاب های درسی شان می شویم.

۳- ارزشیابی تشخیصی

مصاحبه شونده شماره دو معلمان با سابقه: بچه ها را که بخوام ارزشیابی بکنم در ابتدا که همیشه به ارزشیابی انجام می دم امتحانی انجام می دم که بینم وضعیت شون چه جوری حالا از یه پایه پایین تر وارد یه پایه بالاتر شده اند بینم که اصلاً چقدر معلومات دارند و چقدر سطح یادگیری شون چقدره؟ بعد هر فصلی را که تدریس می کنم یا هر درسی را که توی فارسی تدریس می کنم به ارزشیابی ازش به عمل می آرم.

۴- استفاده از ارزشیابی تکوینی در طول سال

مصاحبه شونده شماره یک معلمان با سابقه: ارزشیابی ریاضی به ارزشیابی فر، اصلاً تمام درسای ارزشیابی فرآیندی که یعنی توی یکروز نمی‌تونیم ما به اصلاح ارزشیابی بکنیم.

۵- ارزشیابی تراکمی در انتهای تدریس

مصاحبه شونده شماره شش نو معلمان: بعد مثال دیگه هم هست روش‌های دیگه مثل آزمون‌های مداد کاغذی که هرماه یک بار مثلاً هر درستویی فارسی هر سه تا درس که تمام میشه یا مثلاً در ریاضی هر فصل که تمام میشه اون آزمون‌ها رو می‌گیریم. پرسش کلاسی هم هست که در کلاس پرسش پاسخ انجام می‌دهیم و بچه‌ها پاسخ می‌دهند همان جلسه یا جلسات آینده متوجه میشم اون دانش آموز اون مطالب رو یاد گرفته یا یاد نگرفته.

ارزشیابی کیفی با استفاده از مشاهده رفتار شامل چهار مضامین پایه می‌باشد که عبارت از:

۱- ارزشیابی با ارائه رفتار و عمل در محیط کلاس

مصاحبه شونده شماره چهار نو معلمان: تو بحث مقیاس اندازگیری یکی از نمونه‌هاش تو بحث در قرآن هست که مثلاً جدول‌های از قبل مشخص شده سنج‌هاش مشخصه مثلاً دانش آموز برای درس قرآن آیات جلسه اول رو به طور کامل می‌خواند ما اینا رو شروع می‌کنیم. بعضی از بچه‌ها درس بخوند و این سنج‌ها رو علامت می‌زنیم، بله به طور کامل می‌خواند، به طور کاملاً دقیق می‌خواند، همراه با صوت می‌خواند که این سنج‌ها و تعریف‌ها عملکردی مشخص می‌کند بحث شرایط رو حالا.

۲ ارزشیابی برای یادگیری نه ارزشیابی از یادگیری

مصاحبه شونده شماره چهار نو معلمان: یکی از نکته‌های که خیلی مهمه تو بحث ارزشیابی و تو نظریه‌های جدید هم مطرح میشه بحث ارزشیابی برای یادگیری یعنی ما یک زمانی ارزشیابی از یادگیری مطرح می‌کنیم که اون سر جای خودش هست که ما می‌گویم الان آمدم یک قسمت از درس رو برای بچه‌ها انجام دادیم اجرا کردیم بچه‌ها هم متوجه شدن

۳ ارزشیابی به صورت غیر مستقیم در فعالیت‌های روزانه

مصاحبه شونده شماره سه نو معلمان: بچه‌ها خودشان به صورت بازی این نکته این املا رو انجام دادند بعد از دانش آموز خواسته شد برگه‌ها رو با هم عوض کنند و غلط‌های دوستشان را بگیرند. این غلط‌ها را گرفتند بعد ارزشیابی دوستشان را پایین برگه نوشتن مثلاً نوشتن نظر من در مورد دوستم این است که خوب انجام داده بود یا بد انجام داده بود. یا چند تا غلط داشت و کلاس اول هم همین طور است که تکلیف‌هایی که به آن‌ها داده می‌شود. باز خودرش به صورت شکلک است پایش اش یک صورت‌هایی کشیده شده است. حالا مثلاً خوشحال خندان، ناراحت هر چیز دیگری است سه چهار تا شکل کشیده شده است بچه‌ها حالتی که خودشان داشتن در

زمان انجام دادن این تکلیف یا این ارزشیابی رنگ می کنند.

ارزشیابی کیفی با استفاده از آزمون‌های عملکردی و پوشه کار که شامل مضامین پایه می باشد که عبارت از:

۱- ارزشیابی به صورت عملکردی مثال دروس علوم با مهارت آزمایشگاهی، ریاضی با مهارت حل مسئله مصاحبه شونده شماره چهار نومعلمان: بحث پوشه کار که مطرح می کنیم معمولاً از هر کدام از فعالیت‌های بچه‌ها توی طول سال انجام میشه و بچه‌ها میان اون رو شروع به انجام دادن می کند از اون بچه‌ها می خوام که بحث پوشه کار اون فعالیت‌هایی که مشخص شده یا بعضاً به بچه‌ها می گیم تو این فعالیت درسی علوم مجموعه‌ای کارهای که انجام دادیم حالا بحث آزمون عملکردی مقیاس‌های اندازه‌گیری یا خود سنجی‌ها که انجام شده تو اون بحث می خوام که هر کدامتون توی شخصی خودتون نگه‌داری کند که الان الکترونیکی هست تو وات ساپ‌های خودتون اونجا نگهداری کند و ما بعداً می خوام تو طول سال برای ما بفرستند و ما آن‌ها را به صورت الکترونیکی پوشه‌ها را بررسی می کنیم.

۲- ارزشیابی املا به صورت خورشیدی بارانی و نقطه چین

مصاحبه شونده شماره دو معلمان با سابقه: املاهایی که می گرفتم املاهای خورشیدی بود املاهای لانه زنبوری بود املاهای حافظه‌ای بود انواع املاهایی که به کار می بردم املا سودو کو بود اینا هم باعث شد که کلمات مهم درس هم یاد بگیرند حالا درس‌های دیگه هم به همین ترتیب مثلاً حتی درس کتابخانه کلاس

۳- ارزشیابی با استفاده از تکالیف و کار در خانه

مصاحبه شونده شماره سه معلمان با سابقه: ارزشیابی روزانه من هر روز به بچه‌ها تکلیف دادم تو بحث ریاضی هر روز بلا استثنا حالا می تونستند اینا را بنویسند داخل دفترشون می خواستند کپی بگیرند این دیگه با خودتون بود من برگه داشتم هر روز اینا موظف بودند سوالات ریاضی را انجام بدن اینا خودش می شد ارزشیابی بازخورد می دادم به این جوابها.

۴- آزمون مدادی کاغذی: شامل آزمون در خانه، آزمون کتاب باز و آزمون گروهی، پرسش‌های تدریجی در

کلاس

مصاحبه شونده شماره پنج معلمان با سابقه: گاهی اوقات هم بچه‌ها را به صورت گروه‌بندی می کنم که هر گروهی پنج تا بهشون می دم یعنی اینکه به طور کلی سعی می کنم کلاس به کلاس فعال و پویا باشه که خود دانش‌آموزان هم در امر تدریس هم در امر ارزشیابی مشارکت داشته باشند. مثلاً من درس ریاضی را به بچه‌ها می دم در رابطه با مثلاً موضوع در رابطه با کسرها هست اگر بخوام از بچه‌ها ارزشیابی را انجام بدم به وسیله یک بازی بچه‌ها را

به صورت گروه بندی می‌کنم یکی به عنوان سرگروه دانش‌آموزی را که از بقیه درسش بهتر باشه سوال را به بچه‌ها می‌دم ابتدا بچه‌ها به صورت انفرادی خودشون جواب گوی سوال هستند بعد از این که بچه‌ها هر چیزی جواب داد میان در گروه بررسی می‌کنند و دانش‌آموزی که مشکل داره بینش اشکالش کجا هست و بهتر یاد بگیره.

۵- ارائه بازخوردهای توصیفی به یادگیرندگان در حین فرآیند یادگیری

مصاحبه شونده شماره سه نومعلم: برای درس ریاضی هم دائماً به صورت کتبی امتحان گرفته می‌شود و تمرین‌ها توی کتاب معلم یک نکته نوشته بود که تمرین‌های کتاب ریاضی حتماً توی خانه انجام بشود. و من تمام تمرین‌ها توی کلاس حل می‌کردم. الان امسال این روش را به کار می‌گیرم و فعالیت‌ها و کار در کلاس توی کلاس انجام می‌شود و تمرین‌ها به عنوان یک ارزشیابی ساده و مختصر از همان مطلب یک صفحه یا دو صفحه آموزش داده شده توی کلاس توی خانه انجام می‌شود و این‌ها را صحیح می‌کنیم اگر موردی مشکلی داشته باشند چیزی بلد نباشند دوباره سر کلاس این‌ها را حل می‌کنیم. ولی معمولاً بچه‌ها بلد می‌شوند خیلی نکته خوبی بوده.

۶- توجه به علایق دانش‌آموزان در ارزشیابی

مصاحبه شونده شماره چهار معلم با سابقه: حالا ارزشیابی یا به صورت شفاهی هست یا به صورت کتبی، شفاهی که حالا یا خودم می‌پرسیدم از دانش‌آموز سوال می‌پرسیدیم در حین این که ما داریم تدریس می‌کنیم در همون حین هم از بچه‌ها نظرخواهی هم می‌کردم یا اینکه شفاهی در ساعت اختصاص می‌دادم کلا برای آزمون شفاهی یا اینکه از دانش‌آموز هم کمک می‌گرفتم مثلاً اینجوری به صورت رندومی دانش‌آموز را صدا می‌زدم و می‌گفتم شما تشریف بیارید اینجا بعنوان معلم از دانش‌آموز سه الی چهار نفر می‌تونید پرسید که این کار را انجام می‌دادند من خودم نظاره گر بودم یا اینکه آزمون کتبی مون هم همینجوری بود سوال امتحانی داده می‌شد دانش‌آموز حل می‌کرد و همون روز سر کلاس سوال‌ها بررسی می‌شد و حالا دانش‌آموز می‌تونستند به صورت ببخشید حالا یا دانش‌آموز برگه‌های دوستاشون را با همدیگه تصحیح می‌کردند برگه‌ها جابجا می‌شد معمولاً یا اینکه هر کس به موقع‌هایی هم بود که اجازه می‌دادم خود دانش‌آموز ورقه خودش را تصحیح کنه و معمولاً هم شاید اوایلش به مشکلاتی به وجود می‌اومد ولی دیگه بچه‌ها کم کم یاد می‌گرفتند و تو پیشرفت تحصیلی شون هم خیلی موثر بود.

۷- کمک والدین در ارزشیابی

الف- مصاحبه شونده شماره هشت معلم با سابقه: ارزشیابی توصیفی زمینه مشارکت ارزشیابی فعال دانش‌آموزان و والدین را فراهم می‌کند.

ب مصاحبه شونده شماره سه نومعلم: برای پایه دوم و سوم، دوم که اجتماعی ندارند هدیه و فارسی اینا بیشتر

به صورت شفاهی پرسیده می‌شود و از اولیا خواسته می‌شود که توی دفتر به بچه‌هاشان کمک کنند نه اینکه خودشان سوال بنویسند. بچه‌ها درس را می‌خوانند خودشان سوالات متن را در می‌آورند و توی دفترشان می‌نویسند. کتاب را می‌بندند و شروع می‌کنند به جواب دادن

۸- ارزشیابی توصیفی و کاهش اضطراب و رقابت در بین دانش‌آموزان

الف - مصاحبه شونده شماره هشت معلمان با سابقه: ارزشیابی توصیفی متناسب با نیاز دانش‌آموزان و مورد علاقه آن‌ها می‌باشد که به عبارتی واضح و روشن است و باعث تشویق و ترغیب دانش‌آموزان برای تلاش بیشتر می‌شود.

۴-۲-۳. سؤال سوم پژوهش: ۳ معلمان و معلمان با سابقه از چه روش‌هایی برای تدریس در کلاس استفاده می‌کنند؟

برای پاسخ به این سؤال، در مرحله نخست مصاحبه‌های صورت گرفته با مشارکت کنندگان، مورد تحلیل قرار گرفت و کدهای معنایی اولیه استخراج گردید. در مرحله بعد کدهای معنایی به دست آمده تبدیل به مضامین پایه شدند. براساس مصاحبه‌های انجام شده از گروه مشارکت کنندگان در زمینه روش‌های ارزشیابی معلمان با سابقه شانزده تعداد مضمون پایه و نو معلمان پانزده تعداد مضمون پایه استخراج گردید که در جداول شماره ۴-۷ و ۴-۸ ارائه گردیده است. در جلوی هر مضمون پایه شواهد مربوطه از مصاحبه شوندگان آورده شده است.

مجله اختلالات جنسی و روانشناختی

جدول ۴-۷. مضامین پایه روش‌های تدریس معلمان با سابقه

مضامین پایه	کد مشارکت کنندگان
روش تدریس نمایش علمی	8-7-4-3-2-1
روش تدریس دانش‌آموز محور	8-7-6-5-4-3-2-1
روش تدریس مشارکتی و فعال (دانش‌آموز محور)	8-7-6-5-4-3-2-1
استفاده از چندین روش تدریس برای ارائه یک درس	8-7-6-5-4-3-2-1

مضامین پایه	کد مشارکت کنندگان
روش تدریس به صورت گروهی و مشارکتی	8-7-4-3-2-1
روش تدریس کنفرانس توسط دانش آموز	8-7-6-3-2-1
عدم استفاده از روش تدریس سخنرانی و معلم محور	8-7-4-3-2-1
روش تدریس بارش فکری	8-4-3-2-1
استفاده از وسایل کمک آموزشی (کتاب، پوستر، فیلم، و...) برای تدریس	8-7-6-5-4-3-2
استفاده از بازدید علمی	8-7-6-5-4-3-2-1
تدریس به صورت بازی و آواز	8-7-4-3-2
تدریس به صورت نمایشی در دروس قرآن فارسی	8-7-6-5-4-3-2-1
نقش معلم در تدریس فعال به صورت راهنما گر	8-7-6-3-2-1
کمک والدین در تدریس	8-4-3-2-1
انتخاب روش تدریس متناسب با قوه شناختی دانش آموزان	8-7-5-4-3-2
فرایندی بودن تدریس و مرتبط قرار دادن دروس به هم	8-7-6-5-4-3-2-1

جدول ۴-۸ مضامین پایه روش های تدریس نو معلمان

مضامین پایه	کد مشارکت کنندگان
تدریس به صورت فعال و دانش آموز محور	7-6-5-4-3-2-1
کمک گرفتن از والدین در پایه های اول و در ایام کرونا	7-6-3-2-1
استفاده از تدریس به روش بارش فکری	7-6-5-4-3-2-1
تدریس به روش یادگیری مشارکتی (گروهی)	7-6-5-2-1
تدریس به صورت نمایشی در دروس ورزش فارسی هدیه های آسمانی	7-4-3-2-1
توجه به روحیه و شاداب سازی کلاس	7-6-5-3-2-1
تدریس اکتشافی یا یادگیری اکتشافی	7-3-2-1
استفاده از وسایل کمک آموزشی (کتاب کمکی، فیلم، پوستر، ..)	7-6-5-4-3-2-1
تدریس به صورت غیر مستقیم	7-6-5-4-1
بسط دادن دروس و همزمانی دروس مختلف	7-2-1
روش های تدریس خلاق	7-6-5-4-3-2-1
روش تدریس که کمک به ایجاد خلاقیت و پویایی کلاس شود	7-4-2-6
روش تدریس کارآیی اعضای تیم (همیاری معلم در نقش راهنما)	7-6-5-4-3-2-1
نهی کردن روش های سنتی معلم محور	7-6-5-4-3-2-1

مضامین پایه	کد مشارکت کنندگان
استفاده از روش تدریس شش کلاه	3-2-1

جدول ۴-۹. مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر روش‌های تدریس معلمان با سابقه و نومعلمان

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
روش‌های تدریس معلمان با سابقه و نومعلمان	روش تدریس مبتنی بر رویکردهای شناختی و پردازش اطلاعات	تدریس اکتشافی یا یادگیری اکتشافی روش بارش فکری تدریس به صورت نمایشی در دروس ورزش فارسی هدیه‌های آسمانی استفاده از بازدید علمی و گردش انتخاب روش تدریس متناسب با قوه شناختی دانش‌آموزان فرایندی بودن تدریس و مرتبط قرار دادن دروس به هم استفاده از وسایل کمک آموزشی (کتاب، پوستر، فیلم، و...) برای تدریس توجه به روحیه و شاداب سازی کلاس روش‌های تدریس خلاق بسط دادن دروس و همزمانی دروس مختلف نهی کردن روش‌های سنتی معلم محور

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
	<p>روش تدریس مبتنی بر رویکردهای اجتماعی و مشارکتی</p>	<p>روش تدریس کارآیی اعضای تیم (همیاری معلم در نقش راهنما)</p> <p>تدریس به صورت نمایشی در دروس ورزش فارسی هدیه های آسمانی</p> <p>تدریس به صورت بازی و آواز</p> <p>روش تدریس دانش آموز محور</p> <p>کمک گرفتن از والدین در پایه های اول و در ایام کرونا</p> <p>تدریس به روش های یادگیری مشارکتی (گروهی)</p> <p>توجه به روحیه و شاداب سازی کلاس</p> <p>روش تدریس کنفرانس توسط دانش آموز</p>

روش تدریس مبتنی بر رویکردهای شناختی و پردازش اطلاعات کار که شامل نه مضامین پایه می باشد که عبارت از:

۱- تدریس اکتشافی یا یادگیری اکتشافی

الف- مصاحبه شونده شماره چهار معلمان با سابقه: معمولاً ریاضی را من از طریق روش اکتشافی تدریس می کنم یعنی درسی که حالا قرار بود به دانش آموز داده بشه روی صفحه مانیتور روی تابلو بود من می گفتم بچه ها این صفحه را ببینید، ببینید چی متوجه می شید اصلاً چیزی یاد می گیرید که شما به عنوان معلم به من دانش آموز یاد بدین خود دانش آموزای هم همه بینشون بوجود می اومد دوست داشتن کشف کنند من بهشون صداشون که می کردم بهشون می گفتم کاشف اصلاً به اسم دانش آموز دیگه صداشون نمی زدم بعنوان کاشف های اون مبحث ریاضی بچه ها تلاش می کردند که ببینند چی این درس داره می ده و حالا خودشون معمولاً پیدا می کردند روش

کار را پیدا می‌کردند و من خودم در پایان کار به توضیح خیلی مختصر می‌دادم.

ب- مصاحبه شونده شماره سه نومعلمان: کلاس پنجم و ششم هم روش دیگه دارند که خودشان دنبال اون مطلب می‌روند از قبل من دوتا دانش آموز دارم که خیلی درسشان خوب است و واقعا همکاری دارند و این دو تا دانش آموز می‌روند درس را از قبل می‌خوانند؛ خیلی کنجکاو هستند و در واقع انگار برای خودشان دارند روش کاوشگری را به کار می‌برند. صبح که میان مدرسه می‌گویند خانم من فلان درس را خواندم و گفته که ایران اینقدر مثلا کشاورزی توی این زمینه قوی است و یا توی آتش فشان‌ها توی این کشورها وجود دارد خانم چند تا آتش فشان توی ایران داریم، چرا فعال نیستند یا کی فعال می‌شوند چه دلیل داره که آتش فشان‌ها فعال می‌شوند و یا غیر فعال می‌شوند تمام این مطالب را می‌پرسند و بعضی مواقع خودشان کتاب‌هایی دارند یا توی اینترنت سرچ می‌کنند چیزهای جدیدی را پیدا می‌کنند.

۲- روش بارش فکری

مصاحبه شونده شماره هشت معلمان با سابقه: یک معلم خلاق همیشه از روش‌های نوین تدریس مانده بارش فکری استفاده می‌کند و این آگاهی را دارد که چه نوع موضوعی از چه روش تدریسی استفاده کند.

۳- تدریس به صورت نمایشی در دروس ورزش فارسی هدیه‌های آسمانی

الف مصاحبه شونده شماره هفت معلمان با سابقه یکی دیگه روش نمایشی بود بعضی از درس‌های فارسی به صورت نمایشی بود انجام می‌دادم مثلا مدرسه خرگوش‌ها را داشتیم که بچه‌ها را نقش بهشون می‌دادم مثلا یکی می‌شد کلاه قرمزی و یکی می‌شد خاکستری و متن کتاب را می‌خواند خیلی هم لذت می‌برد بچه‌ها.

۴- استفاده از بازدید علمی و گردش

مصاحبه شونده شماره یک نومعلمان: باید الان در کنارش فیلم باشه در کنارش بازدید از جاهای مختلف اجتماعی باشه

۵- انتخاب روش تدریس متناسب با قوه شناختی دانش آموزان

مصاحبه شونده شماره یک معلمان با سابقه خوب همین جور هم که گفتم اندازه معلما روش تدریس وجود داره. خوب بسته به کلاس، بسته به نوع کلاس‌مون و تعداد دانش‌آموزا، اگر روش‌های تعاملی باشه، خیلی به اصطلاح جواب می‌ده

مثلا یک چیزی مثل ضرب و جمع را توی زنگ ورزش خیلی قشنگ می‌توانیم به بچه‌ها یاد بدهیم یا با استفاده از وسایلی که هست یا به صورت شعر و بازی و پریدن روی چهارخانه‌هایی که می‌کشیم جدول ضرب‌هایی که بچه‌ها خودشان با کچ می‌کشند اینها خیلی راحت می‌توانند انجام بدهند.

۶- فرایندی بودن تدریس و مرتبط قرار دادن دروس به هم

مصاحبه شونده شماره چهار معلمان با سابقه: یکی از نقش هاش این بود روش‌ها و برای حالا درسی مثل مطالعات هدیه علوم این درس را بیشتر کنفرانسی بود یعنی ما از قبل کلاس را برنامه‌ریزی می‌کردم و از درس مثلاً فصل اول یک تا چهارده علوم ششم برنامه‌ریزی می‌کردم یعنی تا پایان سال دانش‌آموز می‌دونست که کدام درس بر عهده ایشان هست از قبل خودش کلیپ درست می‌کرد پاورپوینت درست می‌کرد مربوط به اون درس فیلم می‌رفت پیدا می‌کرد سرچ می‌کرد اینترنت فیلم‌های مربوط به درس علوم هر مبحثی که مربوط به خودش بود پیدا می‌کرد خیلی کلاس جالبی بود هم برای درس هدیه من این کار را انجام می‌دادم هم علوم هم مطالعات این سه درس بیشتر بر عهده دانش‌آموز بود و جمع‌بندی کلاس بیشتر دست خودم بود.

۷- استفاده از وسایل کمک آموزشی (کتاب، پوستر، فیلم، و...) برای تدریس

مصاحبه شونده شماره سه نومعلم: روش دیگری برای درس علوم به کار برده می‌شود. برای کلاس دوم و سوم اسلاید و فیلم‌هایی تهیه کردم که این کار باعث میشه که توی وقت و انرژی من صرفه جویی بشود این‌ها را می‌برم توی یک کلاس جداگانه یا می‌ذارم توی دفتر برایشان فیلم پخش می‌کنم یک بار دو بار این فیلم را می‌بینند بعد میان برای من توضیح می‌دهند که مثلاً خانم این درس در مورد مثلاً الودگی آب و یا آلودگی هوا بوده است و هر چیزی که از آن فیلم یاد گرفته‌اند؛ چیزهای خنده‌داری که در فیلم دیدند برای من عنوان می‌کنند. در نهایت در حد سه یا چهار جمله نکته‌های درس را روی تخته می‌نویسم و بچه‌های این را یادداشت می‌کنند برای ارزشیابی استفاده کنند.

۸- توجه به روحیه و شاداب سازی کلاس

مصاحبه شونده شماره دو معلمان با سابقه: در مورد تدریس شعرهایی هم که در فارسی هست همیشه سعی می‌کنم با حالت آهنگین و یه کلاس شادی را فراهم کنم با حالت آهنگین که بچه‌ها هم به قول معروف با ریتم این شعرها را بخوندند در مورد تدریس ریاضی هم به همین ترتیب حالت اینک اینک داره که از بچه‌ها خودشون با وسایل‌هایی که میارن و خلاقیت‌هایی که به خرج می‌دن یه کلاس دانش‌آموز محور و من تدریس در قالب تدریس بچه‌ها باشه و به این صورت ریاضی را تدریس می‌کنم دروس دیگه هم به همین شیوه هست تدریس‌شون.

۹- روش‌های تدریس خلاق

مصاحبه شونده شماره سه نومعلم: یک کاری دیگه هم که ما برای زنگ هنر انجام دادیم و به دلیل بچه‌ها هستند به نظر من اختلال شنوایی داشته باشند یکی شان تشخیص داده شده ولی خوب پیگیری نکردن زنگ هنرمان را موسیقی کار می‌کنیم. یک سرود برای بچه‌ها انتخاب می‌کنیم و بچه‌ها این و با هم می‌خوانند یا بازی با کلمه‌ها

را انجام می‌دهیم به این نحو که هم بچه‌ها با آخر کلمه‌ها مثل اسم فامیل ولی به صورت شفاهی هم دقت شنوایی بالا می‌رود هم دایره واژگانشان گسترده‌تر می‌شود می‌توانند کلمات بیشتری بگویند. تمرکز خواهند کرد که از هم کلاسی خودشان جلو بزنند و ببرند اون را و دقت کنند که کلمه تکراری نگفته باشند و پایان کلمه‌ای که می‌شنوند با آغازش یک کلمه بگویند. محدودیتی که توی این مسابقه به وجود می‌آید فقط می‌توانید میوه‌ها بگویید فقط می‌توانید اسم دختر بگویید تمام این‌ها باعث می‌شود که بچه‌ها بتکاپو بیفتند و ذهن‌شان درگیر بشود. روش تدریس مبتنی بر رویکردهای اجتماعی و مشارکتی کار که شامل نه مضامین پایه می‌باشد که عبارت از:

۱- نهی کردن روش‌های سنتی معلم محور

یزدانی توجه به این که الان هم طرح توصیفی هست و اینا بیشتر دانش آموز محور شده تا معلم محور زمان قدیم اینجوری نبود بیشتر معلم نقش داشت تو کلاس.

۲- روش تدریس کارآیی اعضای تیم (همیاری معلم در نقش راهنما)

کبری خب روش تدریس انواع مختلفی داره من دو تا سه تا از روش‌ها یکی تیمی و گروهی بود مثلاً تیمی می‌کردم مثلاً بعد با هم دیگه مشورت می‌کردند یه موضوع بهشون می‌دادم بعد با هم دیگه مشورت می‌کردند بعد گفتگو می‌کردند یکی بعنوان نماینده بلند می‌شد و برای من توضیح می‌داد.

۳- تدریس به صورت نمایشی در دروس ورزش فارسی هدیه‌های آسمان

کبری خب من وقتی کلاس می‌رفتم اول حضور و غیاب می‌کردم با دانش آموزا بعد اگر غایب بودند علت غایب را روز قبل سوال می‌کردم بعد احوال پرس می‌کردم بعد کتاب را باز می‌کردند دانش آموزان روش نمایشی بوده برای تدریس

۴- تدریس به صورت بازی و آواز

مصاحبه شونده شماره دو معلمان با سابقه: در مورد تدریس شعرهایی هم که در فارسی هست همیشه سعی می‌کنم با حالت آهنگین و یه کلاس شادی را فراهم کنم با حالت آهنگین که بچه‌ها هم به قول معروف با ریتم این شعرها را بخوند در مورد تدریس ریاضی هم به همین ترتیب حالت اینکه اینک داره که از بچه‌ها خودشون با وسایل هایی که میان.

۵- روش تدریس دانش آموز محور

مصاحبه شونده شماره دو معلمان با سابقه: ببینید من بیشتر دوست دارم تدریس، حالت دانش آموز محور داشته باشه یعنی بچه‌ها خودشون توی تدریس مشارکت داشته باشند مثلاً توی درس فارسی فقط یک روخوانی صرف نباشه بچه‌ها هم به حرکت و تکاپو وامی دارم و این که ازشون خواهش می‌کنم که خودشون هم بیان برای من به

به عنوان یک دانش آموز باشم و جامون عوض بشه و اونا به عنوان یک معلم بیان درس را برای من هم توضیح بدن و ببینم که چه جوریه و یک یک روش دیگه ای هم که استفاده می کنم

۶- کمک گرفتن از والدین در تدریس

مصاحبه شونده شماره یک: نو معلمان در روش آنلاین من مجبورم عکس قانون و مقرراتم را بفرستم توی گروه و به جای اولیاء که من برای بچه‌هایشان کلاس می گذارم. اینجامن دیگه مجبورم برای اولیاء توضیح بدهم. در روش آنلاین اولیا را از اول تا ۵ مهرماه دعوت می کنم به مدرسه و شیوه آموزشی خودم را برای آنها توضیح می دهم قانون و مقررات خودم را توضیح می دهم. که در داخل روش آنلاین من سه تا ابزار دارم. عکس فیلم و صدا

۷- تدریس به روش‌های یادگیری مشارکتی (گروهی)

مصاحبه شونده شماره هفت معلمان با سابقه روش تدریس انواع مختلفی داره من دو تا سه تا از روش‌ها یکی تیمی و گروهی بود مثلاً تیمی می کردم مثلاً بعد با هم دیگه مشورت می کردند یه موضوع بهشون می دادم بعد با هم دیگه مشورت می کردند بعد گفتگو می کردند یکی بعنوان نماینده بلند می شد و برای من توضیح می داد.

۸- توجه به روحیه و شاداب سازی کلاس

مصاحبه شونده شماره سه نو معلمان: همان طور که فارسی مان صفحه به صفحه پیش می رود معمولاً طی یک هفته یک درس فارسی و نگارش و خود فارسی تمام می شود و اگر شعر حفظی باشد حکایت باشد این‌ها را هم انجام می دهیم و مثلاً اگر یک شعر جدید هم توی کتاب باشد بچه‌ها اول شعر را می خوانند توضیح می دهند که از این شعر چی فهمیدن من فکر می کنم مثلاً این شعر در مورد مسأله مهربانی، احترام به والدین مصداق‌های مختلف‌اش را هم زمان بیان می کنند مثلاً بچه‌ها احترام به همسایه احترام گذاشتن چه مسائلی دارد دیگه خودشان می گویند بزرگترها، کوچک‌ترها، همسایه توی شهر، همین اینها را بچه‌ها بیان می کنند. و ایده‌ای که به ذهنشان می‌رسد را در مورد اون درس.

۹- روش تدریس کنفرانس توسط دانش آموز

مصاحبه شونده شماره چهار معلمان با سابقه: یکی از روش‌ها این بود روش‌ها و برای حالا درسی مثل مطالعات هدیه علوم این درس را بیشتر کنفرانسی بود یعنی ما از قبل کلاس را برنامه‌ریزی می کردم و از درس مثلاً فصل اول یک تا چهارده علوم ششم برنامه‌ریزی می کردم یعنی تا پایان سال دانش آموز می دونست که کدام درس بر عهده ایشون هست از قبل خودش کلیپ درست می کرد پاورپوینت درست می کرد.

بحث و نتیجه گیری

نومعلمان و معلمان با سابقه در مقوله مدیریت کلاس از روش‌های رویکرد رفتار گرایانه استفاده می‌کنند چون در یک چنین کلاسی در ابتدایی سال قوانینی توسط معلم و دانش‌آموزان وضع می‌شود که دانش‌آموزان موظف هستند آن را اجرا کنند و معلم برای تقویت نظم و انضباط دانش‌آموزان از تشویق‌های استفاده می‌کند. و رویکرد دموکراسی قانون مدارانه استفاده می‌کنند چون در چنین سیستمی دانش‌آموز مداری نیازهای دانش‌آموزان در درجه‌ی اول اهمیت است و آن‌ها در طرح و اجرای برنامه فعالانه سهیم هستند. اجرای چنین روشی به آن معنی نیست که مسئولیت کلیه‌ی امور با دانش‌آموز باشد؛ بلکه او در این میان نقشی فعال دارد و بیشتر مواد و نکته‌هایی را می‌آموزد که با نیاز هایشان هماهنگ است، و معلم در رویکرد دموکراسی قانون مدارانه به عنوان راهنما گر و هدایت گر شناخته می‌شود. در این سیستم دانش‌آموز هدف است. بنابراین تمام جنبه‌های روانی، اجتماعی و بالاخره کل شخصیت دانش‌آموزان مهم است. دانش‌آموز مطالب را برای گرفتن نمره و امتحان دادن نمی‌آموزد، بلکه او کاربرد معلومات خود را می‌داند و به هنگام مواجهه با مشکلات توانایی حل آن‌ها را دارد. از رویکرد مشارکتی و تعامل گرایانه استفاده می‌کنند زیرا در این الگوهای تعاملی در مدیریت کلاس همانگونه که از نام آن مشخص است، برپایه‌ی این ایده اساسی قرار دارد که کنترل رفتار دانش‌آموزان مسئولیت مشترک معلمان و فراگیران است و تنها نمی‌توان مسئولیت آن را به معلمان واگذار کرد. و مدیریت کلاس به صورت گروهی و مشارکتی انجام می‌شود. همواره معلم و دانش‌آموزان و والدین دانش‌آموزان در بحث مدیریت کلاس تعامل و همکاری دارند. و همچنین در مقوله ارزشیابی نو معلمان و معلمان با سابقه از روش ارزشیابی کیفی توصیفی استفاده می‌کنند زیرا، ارزشیابی توصیفی دیگر نیازی به یک مکان خاص و زمان خاص به نام کلاس و امتحان و یکسری سؤالات با پاسخ‌های یکسان ندارد معلم می‌تواند با مشاهده رفتار و تغییرات آن‌ها را مورد ارزشیابی قرار دهد به عنوان مثال با مشاهده دوستی و صمیمیت در زنگ تفریح میان دانش‌آموزان درس اجتماعی را ارزشیابی نماید. هدف از این ارزشیابی بالابردن حس اعتماد به نفس و کنجکاوی و علاقه به درس و علم است. در این ارزشیابی هدف شناسی دانش‌آموزان ضعیف نیست بلکه، شناسایی استعدادها و توانایی‌ها و رفع نقاط قوت و ضعف برای یاری رساندن به این دانش‌آموزان و کمک به برنامه ریزان درسی در برنامه‌ریزی هر چه صحیح تر و بهتر است. این ارزشیابی بیشتر به صورت دانش‌آموز محور می‌باشد و دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری خود سهیم می‌سازد و توان خود ارزشیابی را در آنان تقویت می‌کند فعالیت‌های متفاوت دانش‌آموزان را در همه حیطه‌های یادگیری می‌سنجند. ارزشیابی توصیفی با توجه به ویژگی‌های آن از جمله: توجه به ویژگی‌های اجتماعی-عاطفی، و تعامل بیشتر اولیاء با مدرسه در زمینه‌ی امور تحصیلی دانش‌آموز، ارائه بازخوردهای پیوسته به دانش‌آموز اولیاء برای بهبود عملکرد دانش‌آموز

تقویت ارتباط عاطفی بین معلم و شاگرد، از بین رفتن حس حسادت و رقابت کاذب، افزایش استقلال دانش آموز، خلاقیت و تفکر خلاق بسیار مفید و راهگشا است. از معایب این روش می توان گفت زمان بر بودن بالا بودن تعداد دانش آموزان نبود امکانات برای پیاده سازی این روش ذکر کرد. و در آخر نو معلمان و معلمان باسابقه از روش تدریس تعاملی و دانش آموز محور استفاده می کند زیرا این روش فعالیت گروهی مانع خسته شدن دانش آموزان در کلاس می شود و مشارکت آن ها در حل تمرین افزایش می یابد و هم چنین در روش بارش فکری باعث ایجاد رشد و خلاقیت دانش آموزان می گردد.

در نتیجه می توان گفت که دانشگاه فرهنگیان توانسته است طی این سال ها روند آموزش و مهارت آموزی را به دانشجویان به خوبی انجام داده است زیرا طبق یافته های این پژوهش و هم پوشانی که از جواب دان به سوال ها به دست آمده، نو معلمان توانسته اند در بحث مدیریت کلاس، ارزشیابی و هم چنین انواع روش تدریس به اندازه یک معلم باسابقه که دارای تجربه ای بالای پانزده سال است کارآمد باشند.

منابع

- احمدی، سپیده (۱۳۹۴). دانش عملی معلمان ابتدایی در زمینه مدیریت کلاس. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان دانشکده علوم انسانی و اجتماعی گروه علوم تربیتی
- ادیب نیا، اسد (۱۳۸۳). بررسی موانع اجرای روش های تدریس فعال در مدارس ابتدایی شهر تهران. موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- ادیب یوسف، احدی ارسون کبری مولاقلقاچی سمیه (۱۳۹۵). مطالعه تجربیات دبیران دوره متوسطه شهر تبریز از ارزشیابی مستمر: یک مطالعه پدیدارشناسی. سال نهم، شماره ۳۳، ص. ۱۳-۴۳
- اسماعیلی، محسن، (۱۳۹۶). راهبرد های تدریس موثر تاریخ به دانش آموزان مقحع ابتدایی. اولین همایش ملی دانش موضوعی تربیتی آموزش تاریخ دانشگاه فرهنگیان لرستان. ص، ۲
- اسمیت، دیوید وودراف (۱۳۷۳). پدیدار شناسی، ترجمه مسعود علیا، تهران، انتشارت ققنوس
- اکبری پور سمیه (۱۳۹۹). نقش ارزشیابی توصیفی در دانش آموزان ابتدایی.
- آل حسینی (۱۳۹۵)، پژوهش روایی: ماهیت تجربه.
- آل حسینی، فرشته، زمستان. (۱۳۹۴). پژوهش روایی ماهیت تجربه، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۱،

آل حسینی، فرشته مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳) ضربت جوزف شواب بر تدریس سطحی شماره ۳۲، ص ۲۰۶-

۱۷۷

آل حسینی، فرشته (۱۳۹۲). تدریس به عنوان رشته عملی. فصل نامه مطالعات برنامه درسی. ایران، سال هشتم،

شماره ۳۲، ص ۴۱-۶۶

آل حسینی، فرشته مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). تحول فهم نهادی برنامه درسی: از عملیاتی به عملی. فصل نامه

مطالعات برنامه درسی ایران سال ششم، شماره ۲۲، ص ۵۸-۲۹

امامی پور سوزان، سیف علی اکبر (۱۳۸۲) بررسی تحولی سبک های تفکر در دانش آموزان و دانشجویان و رابطه آن‌ها با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی.

بزرگ، حمیده، مهر محمدی، محمود، طلاتی ابراهیم موسی پور نعمت اله (۱۳۹۸). فهم دانش شخصی_ عملی

حرکت از آن چه معلمان باید بدانند و آن چه می دانند. نظریه و عمل در برنامه درسی سال هفتم، شماره ۱۳

بین المللی دستاورد های نوین پژوهشی در علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روانشناسی. ص ۶،

تابر، روبرت. تی. (۱۳۸۴). الفبای مدیریت کلاس راهبردهایی برای آموزش اثر بخش، ترجمه محمدرضا

سرکار آرانی، چاپ پنجم، تهران: انتشارات مدرسه

تایلستون و داناواکر (۱۳۸۴). در جستجوی ده فعالیت تدریس برتر، ترجمه دکتر محمد امینی، چاپ اول، کاشان:

انتشارات مرسل

جعفری، سیده یلدا. (۱۳۹۶). راهبرد روش های موثر در تدریس تاریخ. اولین همایش ملی دانش موضوعی تربیتی

آموزش تاریخ دانشگاه فرهنگیان لرستان

چهارباشلو، حسین، علی عسگری، غلامی، خلیل، موسی پور، نعمت اله. (۲۰۱۹). شناسایی محتوا و منبع دانش عملی

معلمان با تجربه ابتدایی: دلالت های آن برای تربیت معلمان ابتدایی در نظام تربیت معلم. پژوهش های برنامه

درسی، ۱-۲۷(۲)۸

حسینی، ایزدی. (۲۰۱۶) پدیدار شناسی تجارب زیسته زنان بالای ۳۵ سال که هرگز در تهران ازدواج نکرده اند.

مطالعات زنان جامعه شناسی و روانشناسی، 41-72(1)14

حمیدی محمدرضا، (۱۳۸۷). راهبرد های آموزشی اشاعه مدیریت دانش فصلنامه مدیریت منابع انسانی در صنعت

نفت

حمیدی، فریده، دماوندی، مجید ابراهیم، دهنوی، الهام (۱۳۹۱). رابطه هوش فرهنگی و سواد. کامپیوتری معلمان با

سبک مدیریت کلاسی آنان. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات، در علوم تربیتی سال سوم، شماره ۱،

خسروی، رحمت اله، مهر محمدی، محمود، موسی پور، نعمت اله، فتحی اجاره گبه، کوروش. (۱۳۹۳). جستاری پیرامون نظریه عملی شواب ودلالات های آن برای آزاد سازی تصمیم گیری درباره برنامه درسی. فصل نامه مطالعات برنامه درسی. ایران، سال هشتم، شماره، ۳۲. ص ۱۲۸-۱۵۸

رضایی منیژه. (۱۳۸۷). بررسی مشکلات حرفه‌ای معلمان تازه کار و مقایسه با سایر معلمان. تهران پژوهشکده مطالعات آموزش و پرورش

زرقانی، اعظم (۱۳۹۳). از دیسپلین محوری به سوی عمل گرایی: مروری بر سیر تحول آرا شواب. فصلنامه مطالعات برنامه درسی سال هشتم، شماره ۳۲، ص ۱۷۶-۱۵۹

زرهانی، سید احمد، تاجیک اسماعیلی، عزیز الله (۱۳۸۹) نقش های تربیتی خانه و مدرسه، مجله پیوند، شماره ۳۷۲، صص ۲۰-۲۲

زمستان، ۱۳۹۴، پژوهش روایی ماهیت تجربه، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۱، ۱۱-۹
سبحانی، شیرکوه (۱۳۹۳). شناسایی چالش های کاراندیشی معلمان ریاضی دوره دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه کردستان

سلیمی محمدرضا، شرفی روح انگیز (۱۳۹۴). بررسی ساختار و ابعاد روش تحقیق کیفی پدیدار شناسی. کنفرانس بین المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی. دوره ۱

سیروس برخان (1398). شناسایی دانش ضمنی معلمان عربی شهرستان تکاب درباره روش های فعال تدریس. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

شهبازی گاکیه، ناهید، (۱۳۹۹). تجربه معلمان از راهبردهای مشغولیت دانش آموزان در فرایند یاددهی و یادگیری. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی. دانشگاه کردستان، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی گروه علوم تربیتی.

شیری کرمی جواد، موسوی، سید علی، عزیزی، سکینه (۱۳۹۵). پدیدار شناسی مسائل آموزشی و پرورش و تولید دانش تجربی. ششمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی

شیری کرمی، جواد. (۱۳۹۷). تدوین تجارب آموزشی در آموزش و پرورش فواید روش نتایج: روش و نتایج علوم تربیتی و آموزش و پرورش 1(1) 47-54.

صامی سیگارودی، عبدالحسین و دیگران، (۱۳۹۱). روش شناسی تحقیق کیفی: پدیدار شناسی، فصلنامه پرستاری و مامایی جامع نگر، ۶۳-۵۶، ص ۶، شماره، ۲۲.

صفری اکرم، عبد‌اللهی بیژن، صبوری فاطمه (۱۳۹۸). همکاری بین معلمان مدرسه و ارتقای کیفیت فرآیند یاددهی- یادگیری.

صفری، ع. ، عبد‌اللهی، ب. ب. ، و صبوری، ف. (۱۳۹۸). تأثیر همکاری بین معلمان مدرسه بر بهبود کیفیت فرآیند آموزش ۲_ یادگیری. مجله مدیریت مدارس. 179-193, (3), 7. صفوی، امانا... (۱۳۷۲). کلیات روشها و فنون تدریس، چاپ چهارم، انتشارت معاصر. عالی، آمنه، امین یزدی، امیر (۱۳۸۵). تأثیر ویژگی‌های معلمان بر سبک مدیریت کلاس.. فصل نامه تعلیم تربیت، شماره ۹۳، ص ۱۳۵-۱۰۳.

عباسی، حمیدرضا (۱۳۹۷). اهمیت درس تاریخ در مدارس و شیوه‌های نوین تدریس آن. دومین کنفرانس عبد‌الملکی، صابر، ملکی، حسن، فرجامند. (۱۳۹۸). مؤلفه‌های اثرگذار بر تدریس اثربخش معلمان (مطالعه مورد: معلمان پایه پنجم دوره ابتدایی شهر تهران) پژوهش‌های آموزش و یادگیری. (1)123-135 عبد‌اللهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه، ویوسلیانی غلامعلی (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۹، سال سیزدهم. غلامی، خلیل (۱۳۹۳). تاملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب. مطالعات برنامه درسی ایران شماره ۵، ص ۳۵-۸.

فاضلی، مهر محمدی، محمود. (۲۰۱۵). ماهیت دانش تدریس و دانش معلمان: مقایسه دیدگاه شولمن و فنستر ماخر. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت. 25(1)30-40

فرهادی راد، حمید، هاشمی، سیدجلال، رحمتی، فرزانه. (۱۳۹۷). الگوی مشترک «بهترین تجارب تدریس» علتهای، زمینه سازها و راهبرده. نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی سال یازدهم شماره ۴۲. ص. ص. ۱۱۵. فرهادیان، رضا (۱۳۷۷) والدین و مربیان مسئول، چاپ اول، قم، مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.

فروزان، منصور (۱۳۹۱). ثبت تجربیات، نشریه رشد مدرسه فردا، شماره ۲۶ و ۲۷، ص ۲۷، دوره ۹، ۴. قیصری نجف آبادی، ف. ، الهیدوست، س. ، و ربانی خوراسقانی، ا. (۲۰۱۳). بررسی پدیدار شناسی تجارب زندگی مدیران زن در شهر اصفهان. مجله جامعه شناسی کاربردی، 24(4)19-41 گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس، (۱۳۹۳) روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی (جلد دوم) مترجمین، جمعی از نویسندگان زیر نظر احمد رضا نصر اصفهانی، چاپ هفتم، انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) و دانشگاه شهید بهشتی.

گلائون، ای و فاکس، لیندا. (۱۳۸۲). نظارت و ارزیابی آموزش: تدریس کیفی از طریق توسعه حرفه‌ای، (ترجمه نعمت اله عزیزی). سندج: دانشگاه کردستان.

گوران، شیوا، صالحی، جوادی پور. (۱۳۹۷). بازنمایی تجارب زیسته معلمان ابتدایی از تغییرات نظام ارزشیابی و نقش آن در فرایند یاددهی-یادگیری: یک مطالعه پدیدارشناختی. پژوهش در تربیت معلم، ۱۳۵-۱۳۳. (۳).
163(3)1.

گوران، شیوا، صالحی، جوادی پور. (۱۳۹۶). بازنمایی تجارب زیسته معلمان ابتدایی از تغییرات نظام ارزشیابی و نقش آن در فرایند یاددهی-یادگیری: یک مطالعه پدیدارشناختی. پژوهش در تربیت معلم، ۱۶۳-۱۳۵. (۳).
محمدی، رزگار، آزاده، سید عطاالله (۱۳۹۹). شناسایی مسائل روابط معلم-دانش آموز از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی: یک مطالعه پدیدارشناسی. تدریس پژوهی، 8(3)91-111.

محمدی، ناصری جهرمی، مختاری، حسامپور، ناصری جهرمی، راحیل (۱۳۹۹). تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از ذهن آگاهی حین تدریس. تدریس پژوهی، ۱۹-۳۷. (۱)۸.

منصوریان، یزدان (۱۳۹۱). هفتاد نکته کاربردی در طراحی و اجرای پژوهش‌های کیفی، کتاب ماهکلیات، سال پانزدهم، شماره ۸.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. پژوهشکده تعلیم و تربیت. متون علمی - پژوهش. *مجله اختلالات جنسی و روانشناختی*

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۷). بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری. تهران: سمت.

مهر محمدی، محمود (۱۳۹۲). درآمدی بر شواب و شواب شناسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی سال هشتم، شماره ۳۲، ص ۱۱-۴۰.

مهر محمدی، محمود آل حسینی، فرشته (۱۳۹۱). عمل زمینه‌ساز تربیتی: تحت هدایت تفکر متعارف یا تاملی؟ اندیشه‌های نوین تربیتی دوره هشتم شماره ۲. ص ۹.

مهر محمدی، محمود عابدی، لطفعلی (۱۳۸۰). ماهیت تدریس و ابعاد زیاشناختی آن. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی مجله مدرس دوره پنجم شماره ۵-ص ۵۷.

میر جلیلی، محمد صالح (۱۳۹۹). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان (ابتدایی) تازه کار از سال اول تدریس. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه یزد، پردیس علوم انسانی و اجتماعی- دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

ناعمی، علی محمد (۱۳۸۱). روانشناسی، آموزش مهارت‌های ارتباط و زبان، چاپ اول، مشهد: چاپ به نشر.

نقیب زاده، احمد؛ فاضلی، حبیب الله (۱۳۸۵). در آمدی بر پدیدار شناسی به مثابه روش علمی، پژوهش نامه علوم سیاسی، سال اول، شماره، ۲. صص ۵۴-۳۰.

هوسرل، ادموند (۱۳۶۳) ایده‌ی پدیده شناسی، ترجمه‌ی عبدالکریم رشیدیان، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی. یعقوب نژاد، ناصر، محسن آیتی و سارا نعیمی (الف ۱۳۹۴). شناسایی و طبقه‌بندی نیازهای معلمان تازه کار همایش ملی مدیریت و آموزش ملایر، دانشگاه ملایر (ADDIE) در مدیریت کلاس درس بر اساس مدل طراحی عمومی آموزش.

یعقوب نژاد، ناصر؛ بهرنگی، محمدرضا، زین آبادی، حسن رضا (۱۳۹۴ ب). معلمان تازه کار از والدین چه انتظاراتی دارند؟ یافته‌های یک پژوهش کیفی- کمی در مدارس ابتدایی تهران، مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال ۲۲، شماره ۲، صص ۲۰.

Aitken, R. , & Harford, J. (2011). Induction needs of a group of teachers at different career stages in a school in the Republic of Ireland: Challenges and expectations. *Teaching and Teacher Education*, 27, 350-356.

Almond, OL (2021). Primary School Teacher Brigade as Determinant of Classroom Management in Lagos State, Nigeria. *Journal of Education and Vision (EduLearn)*, 15(3)334-329. Is.

Ambrose, S. A. , Bridges, M. W. , DiPietro, M. , Lovett, M. C. , & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.

Anderson (2007), *Thematic Content Analysis (TCA): Descriptive Presentation of Qualitative Data*, Institute of Transpersonal Psychology, Retrived from.

Anderson, T. (2002). Revealing the hidden curriculum of E-learning. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Current perspectives in applied information technologies* (1st ed. , pp. 23). Greenwich: Information Age Publishing.

Block. M. Etal. E. (2002). Coping with conflicting demands: Student assessment in Dutch primary school. -*Studies in Educational Evaluation*, 28, 177-188

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

Boyatzis, R. E. (1998), *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*, Sage.

Braun, V. & Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, Pp. 77-101.

- Britton, E. , Paine, L. , Pimm, D., Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction*, Kluwer Academic Publishers ,P. O. Box 17, 3300 AA Dordrecht, The Netherlands
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4, 1–18.
- Burton, T. (2015). *Exploring the Impact of Teacher Collaboration on Teacher Learning and Development*
- Carr, D. & Kemmis, W. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge, and action research*. London:Flamer. 1986
- Chan, B. Y. (1977). After Tyler, What? A current issue in curriculum theory. *Education Journal*. No VI.
- Charlotte E. Yarodzka, Halska; Bushwizen, Henny P) 2021(. *Contradictory theoretical model of knowledge and awareness of novice and expert teachers of classroom events. Case of Educational Psychology, Edition*.
- Chenari M(. 2006). *Comparison of Husserl, Heidegger and Gadamer with methodological*
- Chou, C. H. (2008). Exploring elementary English teachers’ practical knowledge: A case study of EFL teachers in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 529-541.
- Clandinin D. J (2010), *learning to teach: a question of knowledge*, Education Canada, Pp: 28-30.
- Connelly F. M and Clandinin D. J (1990), *Stories of experience and narrative inquiry, educational researcher; vol 19, No. 5, pp 2-14*.
- Connelly F. M and Clandinin D. J (1994), *Telling teaching stories, teacher education quarterly, 21 (1) Pp 145-158*.
- Connelly, F. M. , & Clandinin, D. J. (1998). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers’ College Press.
- Craig, C. J. (2008). Joseph Schwab, self-study of teaching and teacher education practices proponent? A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1993–2001. doi:10.1016/j.tate.2008.05.008.
- De marrais, k. &tisdale, k,2002, “what happens when researchers inquire in to difficult emotions? Reflection on women anger through qualitative interview”, *journal of educational psychologist*,32(2). 115-123.
- Deng, Z. (2013). The way and what of curriculum inquiry: Schwabs the practical revisited. *Education journal*, vol 41. No 1-2, pp 85-105.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. ASCD.


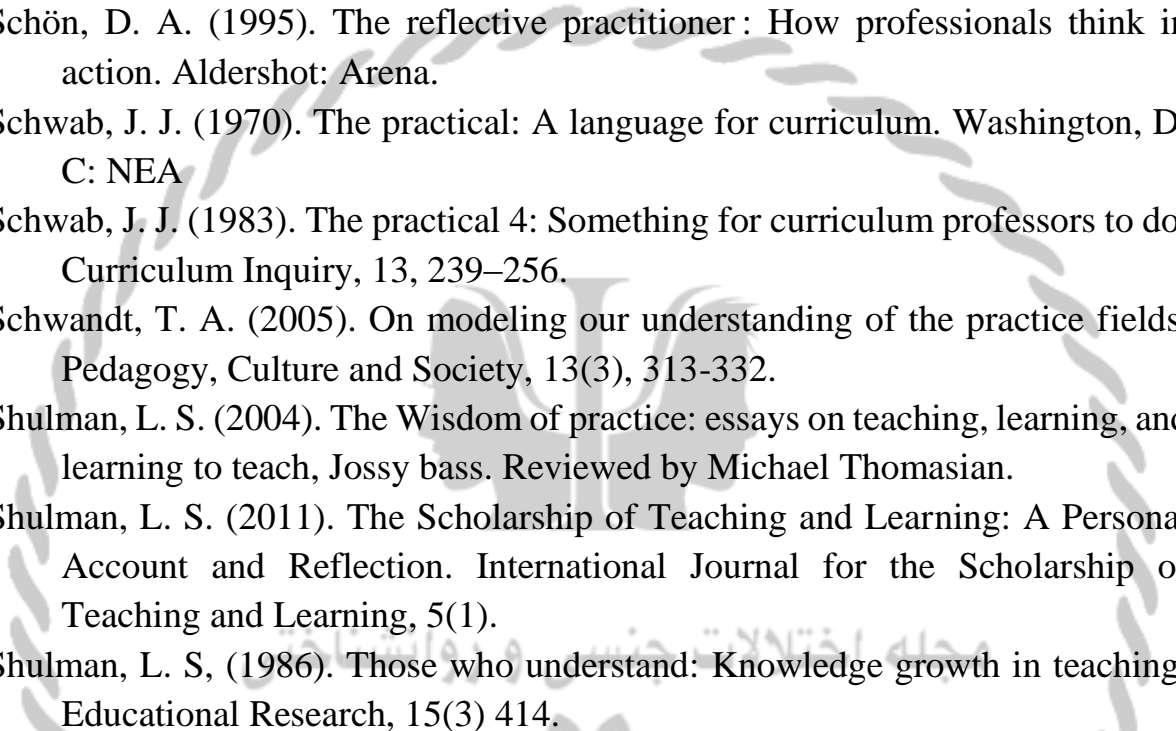
- DuFour, R. (2003). Leading edge: Collaboration lit' puts student achievement on a starvation diet. *Journal of Staff Development*, 24(3): 1-4.
- Dormus, ME, and Ergen, y. (2021). The experience of primary school teachers with inclusive students in the field of teaching mathematics: A case study. *International Journal of Progressive Education*, 17 (1), 172-196.
- DuFour, R. (2003). Leading edge: Collaboration lit' puts student achievement on a starvation diet. *Journal of Staff Development*, 24(3): 1-4.
- Dunne, J. (2005). An intricate fabric: Understanding the rationality of practice. *Pedagogy Culture & Society*, Vol 13. No 3, pp 367-390
- Decarlo, M. (2004). Classroom management at crenshaw high school, California.
- Egodawatte, G. , McDougall, D. , & Stoilescu, D. (2011). The effects of teacher collaboration in Grade 9 applied mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, (10): 189–209.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43–71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Groom Helm
- Emmer, E. , Evertson, C. , & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal* (Vol. 80).
- ESRC, (2010). The most effective teachers are in a class of their own. *Teaching Business& Economics*, 14, 27-28.
- Evrin, EA. , Gökçe, K. & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles- on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 612–617.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*. 103. 10. 1111/0161-4681.00141.
- Feldmen, A. (1995), *Teachers learning Forum teachers: Knowledge and understanding in collaborative action research*. University of Massachusetts.
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known: the nature of knowledge in research on teaching. In Linda Darling Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 3-56). Washington, D. C: American educational

Research Association

- Fenstermacher, G. , & Richardson, V. (2001). *Manner in teaching: the study in four parts*.
- Fenstermacher, G. , & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college records*, 107(1), 186-213.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gholami, K. (2009). Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge: The case of class teachers' general pedagogy. Unpublished PhD, University of Helsinki.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Gajda, R. , & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders. *NASSP Bulletin*, 92(2): 133-153.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84(618): 6-12.
- Gholami, K. (2009). Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge: The case of class teachers' general pedagogy. Unpublished PhD, University of Helsinki.
- Gilmore, AF, Magica, CE, Schaefer, AW, Wehbe, JH (2019). Coverage of classroom management in teacher evaluation rubrics. *Teacher Education and Special Education*, 42 (2), 161-174. Is.
- Goddard, Y. L. , Goddard, R. D. , & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school .
- Grogan,M. (2103). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, John Wiley Sons Inc, United States.
- Grossman, P. L. (1995). Teachers knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (second ed. , pp. 20-24). Oxford: Kidlington.
- Hallinder, P. , & Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6): 654-678
- Hamit, OZEN, and Yildirim, R. (2020). Teacher Perspectives on Classroom Management *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7 (1), 99-113. Is
- Hannay, L, M. (1989). Deliberative curriculum Theory: a cali for action. *Mcgill journal of education*, 24(2),pp 187-202.

- Hegarty, S. (2000). Teaching as a knowledge-based activity. *Oxford Review of Education*, 26, 451-465.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. Paper presented at the annual meeting of the educational research exchange, college station, TX
- Hiebert, J. , Gallimore, R. , & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31, 3-15.
- Hlebowitsh, P. (2012). When best practices aren't: A Schwabian perspective on teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 37-41.
- ilosophical-Theological Research. 9(2). [text in persian]. Available from improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4): 877-896.
- Jackson, P. W. (1968). The daily grind. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (pp. 93-102). New York: RoutledgeFalmer
- Jensen, M. B. , & Jepsen, A. L. (2007). Low attention advertising processing in B2B markets. *Journal of Business & Industrial Marketing*. Onwuegbuzie AJ, Collins KMT. A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report* 2007; 12(2): 281-316.
- Johnson, S. & Birkeland, S. (2003). Pursuing a sense of success: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 581-617.
- Kiliç, Z. , Atalay, N. , Anilan, B. , Anagün, SS, & Anilan, H. (2021). A trip to the teaching profession: The experiences of classroom teachers. *Shanlax International Journal of Education*, 9 (3), 186-195. Is.
- Killion, J. (2013). Collaborative professional learning in school and beyond: A tool kit for New Jersey educators. National Staff Development Council and New Jersey Department of Education.
- King, N. , & Horrocks, C. (2010), *Interviews in qualitative research*, London: Sage.
- Knijnik, J. , & Curry, Ch. (2014). "I know PE is important but I don't feel confident teaching it": Australian Primary pre-service teachers' feelings and thoughts about teaching Physical Education. *International Journal of Sport Studies*, 4(9) teachers' professional development, 17 (3), 362-379
- Kouwenhoven, Wim. (2014). *Relevant Curriculum Design and Development in Higher Education*.

- Kulshrestha, A. K. , & Pandey, K. (2013). Teacher training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29-33.
- Liou, Y. H. , & Canrinus, E. T. (2020). A capital framework for professional learning and practice. *International Journal of Educational Research*, 100, 101527.
- Martin, N. K; Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitude and beliefs on classroom management control inventory. *Journal of classroom interaction*, 33(2), 6-15. Martin, N. K. & Baldwin, B. (1998). Classroom management teaching. Class size and graduate study, EREC Identifier: ED 420671.
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.
- Meijer, P. C. , Verloop, N. , & Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *The journal of educational research*, 94(3), 171-184.
- Meristo, M. , Schmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67 (1), 1-10.
- Munby, H. , Russell, T. , & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching / (4th ed. , pp. 877-904)*. Washington, D. C: American Educational Research Association, cop.
- Osmond-Johnson, P. (2017). Leading Professional Learning to Develop Professional Capital: The Saskatchewan Professional Development Unit's Facilitator Community. *International journal of teacher leadership*, 8(1), 26-42.
- Ozcan, M. (2020). Teacher evaluation of school principals' supervision. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15 (2), 303-321. Is Pereira, p. (1984). Deliberation and the arts of perception. *Journal of curriculum studies*, 16(4), 347-366.
- Phelan, A. (2009). The ethical claim of partiality: Practical reasoning, the discipline, and teacher education. *Curriculum studies*, 41(1), 93-114. Roby, T. (2008). How joe Schwab Think. *Curriculum Theorizing*, 24(10), 320-328.
- Proust, M. (1999). Probing the hidden curriculum, teachers' and students' beliefs and attitudes. In 18th national conference for teachers of English.
- Roby, T. (2008). How joe Schwab Think. *Curriculum Theorizing*, 24(10), 320-328.

- 
- 
- Ronfeldt, M. , Farmer, S. , McQueen, K. , & Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3): 475-514.
- Russell, T. L. , & Munby, H. (1992). *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: Flamer.
- Schmoker, M. (2005). Here and now: Improving teaching and learning. On common ground: The power of professional learning communities, 137138.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schwab, J. J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, D. C: NEA
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13, 239–256.
- Schwandt, T. A. (2005). On modeling our understanding of the practice fields. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 313-332.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*, Jossy bass. Reviewed by Michael Thomasian.
- Shulman, L. S. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning: A Personal Account and Reflection*. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1).
- Shulman, L. S, (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(3) 414.