

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

اهداف؛ راهبرد؛ فعالیت‌ها؛ پیامد و تقویم اجرایی

## ۱) هدف

در کارورزی ۳، دانشجو معلم به طور مستقیم مسئولیت تدریس و اداره کلاس درس (۴۵/۹۰ دقیقه) را بر عهده می‌گیرد و با مطالعه بافت و زمینه‌ای که آموزش در آن جاری است، طرح یادگیری را برای آموزش مفاهیم / مهارت‌های علمی ارائه شده در برنامه درسی و یا کتاب درسی تدوین می‌نماید. (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، ۱۳۹۶، ص: ۱۷)

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

۱. واژه ساخت‌گرایی در لغت به معنای ساخت و ساز و سازندگی است. هدف آموزش از منظر ساخت‌گرایان انتقال اطلاعات نیست بلکه ترغیب شکل دهنده داشش و توجه به فرایندهای شناختی برای داوری، سازماندهی و کسب اطلاعات جدید توسط یادگیرنده است. معلم در کلاس درس ساخت‌گرای نقش مرتبی و تسهیل کننده را ایفا می‌کند. (آقازاده، ۱۳۹۰، ص ۳۹) و روش تدریس ساخت‌گرای دارای چهار مرحله اساسی است: کاوش، تشرییح، گسترش و ارزشیابی (آقازاده، ۱۳۹۰، ص ۴۰۲) دانش‌سازی یا ساخت‌گرایی مفهوم دیگری است که در ساخت‌گرایی نقش اساسی دارد... در نظریه سازندگی یا ساختن‌گرایی... (سیف، ۱۳۸۵، ص: ۳۳۶). به این ترتیب در کتاب حاضر واژه ساخت‌گرایی بر مبنای متابع فوق انتخاب شده است.

## رویکرد ساخت‌گرایی

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

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

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

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

1. Constructivism

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

بنابراین در تدریس، به جای ارائه تعدادی مفاهیم و تعریف‌های نظری و از پیش آماده شده و حل مسائل تکراری، باید راه ساختن مفاهیم در ذهن فرآگیرنده را به او آموزش داد. هم‌چنین فرآگیرنده باید بیاموزد چگونه میان آن مفاهیم و دنیای واقعی ارتباط برقرار کند. بر این اساس، نقش معلم در فرآیند آموزش به کلی تغییر می‌کند. وظیفه معلم ساخت گرا، به جای طراحی و تهیه مواد خام درسی، تهیه و طراحی روش آموزش آن مواد است. معلم هرگز نباید با تلقین معلومات و دانش خود ذهن دانش‌آموزان را به یک جهت مشخص بکشاند، بلکه او (معلم) تنها مقدمات و وسایل یادگیری و هم‌چنین منابع اولیه لازم را فراهم می‌کند تا دانش‌آموز مسیر فکری خود را تشخیص دهد و دنبال کند. در واقع معلم در سیستم ساختارگرایی نقش یک هدایت‌گر فعال و تسهیل‌کننده فرآیند یادگیری را بر عهده دارد<sup>۱</sup> (عبدیینی و دیگران، ۱۳۹۴، ص ۷۸-۷۳).

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

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

ویژگی‌های محیط یادگیری ساخت‌گرا عبارت‌اند از:

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

۱. رک: پروین کدیور (۱۳۹۶)، روان‌شناسی یادگیری، تهران: سمت، ص ۱۱.

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

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

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

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

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

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

## ۲) راهبرد

تحقیق کارورزی<sup>۳</sup> نیازمند به کارگیری و اجرای راهبرهای زیر است:

الف. پژوهش روایی (در مباحث کارورزی ۱ معرفی شده است).

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

ج. کنش‌پژوهی

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

۱. خویشتن‌شناسی و تأمل؛

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

1. Action Inquiry: Studied Enactional practitioners

۲. ایده‌پردازی در تدریس یادگیری و تأمل؛
۳. طراحی تدریس و تأمل؛
۴. مشاوره گرفتن و تأمل؛
۵. اجرا و تأمل؛
۶. ارزیابی و تأمل؛
۷. ثبت تجارب و تأمل؛
۸. تأمل و طراحی مجدد و تکرار چرخه.

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

معلم پژوهشگر<sup>۱</sup> تلاش می‌کند روابط موجود در کلاس را معنادار و ارزشمند سازد. او به دنبال تحول، بهسازی و حل مسائل موجود در کلاس درس است. پژوهنده شدن معلم سبب نقد وضع نامطلوب موجود از سوی او می‌شود و برای نقد درست باید خود را به آگاهی‌های وسیع در عرصه‌های گوناگون علمی مرتبط با آموزش مجهز کند. بدین وسیله او متفکری اندیشمند است که با بهره جستن از یافته‌های علمی پیرامون خود می‌کوشد تا دانش‌ها را با توجه به شرایط ویژه خود در کلاس به کار گیرد. او به مشارکت با دیگران و تعامل سازنده می‌پردازد و همواره در پی رفع مسائل و مشکلات آموزش یادگیری دیگران است. با پژوهشگر شدن معلمان، احساس تعلق و مشارکت رشد می‌یابد، در نتیجه او به کار خویش عشق می‌ورزد (قاسمی پویا، ۱۳۸۲، ص: ۴۷)

### تفاوت اقدام‌پژوهی و کنش‌پژوهی

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

1. Teacher as Research

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

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

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

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

۱. برای اطلاع بیشتر رجوع شود به: غلامحسین حسین‌زاده یوسفی (۱۳۹۷)، کنش‌پژوهی.

## مراحل یا گام‌های کنش‌پژوهی فردی گام‌های اجرایی کنش‌پژوهشی عبارت‌انداز:

### مرحله اول: تدوین بیانیه من

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

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

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

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

---

۱. نمون برگ کنش‌پژوهی در پیوست‌ها آمده است.

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

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

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

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

۱. در کلاس درس من هیچ دانشآموزی، به هر دلیلی، نباید جا بماند. من راهش را پیدا می‌کنم<sup>۱</sup>؛
  ۲. می‌خواهم که حداکثر تلاشم را بکنم تا به همه بچه‌ها در یادگیری کمک کنم؛
  ۳. دوست دارم معلمی باشم که دانشآموزان به خوبی حرف‌های مرا بفهمند؛
  ۴. من می‌خواهم معلمی با محبت و البته مقتصدر باشم؛
  ۵. دوست دارم ساعت حضور در کلاس برای دانشآموزانم، زمانی لذت‌بخش باشد؛
  ۶. می‌خواهم بتوانم نکات کلیدی درس را با زبانی ساده و شیرین و اثربخش بیان کنم.
- (غلامحسین یوسفی، ۱۳۹۵، ص ۸)

در واقع دانشجو معلم با تبیین ویژگی‌های کنونی و انتظاراتی که در آینده از خود دارد به تدریج به تدوین بیانیه کاملتری از «من حرفه ای» خود نزدیک می‌شود

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

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

|  |  |
|--|--|
| <p>معلمی خواهم بود پژوهشگر و دلسوز تک تک شاگردانم. حتی اگر روزی لازم باشد برای هر کدامشان روشی متفاوت برای تدریس به کار خواهم گرفت.</p> <p>می خواهم ریاضی برایشان نه به حرف، که عمیقاً شیرین و جذاب باشد.</p> <p>می خواهم آن قدر ریاضی را راحت بفهمند که هیچ وقت در شب امتحان نگران نباشند و اضطراب نداشته باشند.</p> <p>می خواهم ریاضی را طوری معرفی کنم که در موقع خستگی و برای رفع آن به سراغش بروند.</p> <p>می خواهم معلمی خوش بیان، مهربان و رفیق برای شاگرانم باشم و همواره کلام‌هایم نو و تازه باشد.</p> <p>هیچ چیز تکراری در آن وجود نخواهد داشت و دانشآموزانم هیچ وقت کسل و خواب آلود نیستند.</p> <p>حتی اگر شب قبل نخوابیده باشند، کلام ریاضی آنقدر به وجدشان بیاورد که خواب از سرshan بپرد.</p> <p>من می خواهم از هر نظر معلمی کامل و شایسته باشم.</p> <p>انشاء ...</p> |  |
|--|--|

(غلامحسین یوسفی، ۱۳۹۷، ص: ۱۰)

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

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

- می خواهم روش‌هایی در تدریس به کار ببرم که دانشآموزان را به پرسش کردن و اظهار نظر ترغیب کنم. چون فعالیت‌هایی که دانشآموزان را از پرسشگری، که مظہر عقلانیت آن‌هاست، باز دارد، نمی‌تواند از جنس تدریس باشد (مهر محمدی، ۱۳۹۲، ص: ۱۷).

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

– مایلم ... را بهسازی کنم.

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

– دوست دارم معلمی باشم که ... .

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

پیشنهاد می‌شود اساتید راهنمای کارگاه‌های آموزشی و جلسات توجیهی، ابتدا با برگزاری کارگاه‌های خودشناسی و اجرای آزمون‌های مختلف، مانند آزمون غلبهٔ ربع مغزی ندهرمان<sup>۱</sup> یا هوش هیجانی بار.ان<sup>۲</sup> و ... تلاش کنند تا دانشجو معلمان شناخت بهتری از توانایی‌های خویش به دست آورند<sup>۳</sup>؛ سپس آنان را هدایت کنند تا روایت‌هایی از توانمندی‌های حرفه‌ای و مأموریت‌های مورد انتظار خویش را تدوین کنند. آنگاه دانشجو معلمان بتوانند با همراهی اعضای گروه، نقاط کانونی بیانیهٔ من خویش را استخراج کنند.

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

همان طور که بیان شد؛ در کارورزی ۳ دانشجو معلم در چند نوبت مسئولیتِ تدریس و اداره یک جلسه کلاس درس را در مدت زمانی بین ۴۵ تا ۹۰ دقیقه بر عهده می‌گیرد و با مطالعهٔ بافت و زمینه‌ای که آموزش در آن جاری است، طرح یادگیری را برای آموزش مفاهیم یا مهارت‌های علمی تدوین، اجرا و ارزیابی می‌کند؛ از این‌رو دانشجو معلم موظف است تا بر مبنای ابعاد و عناصر تحلیل موقعیت، که در کارورزی یک مطرح شد، تدریس خویش را برنامه‌ریزی کند. چنین طرحی باید در برگیرندهٔ فرصت‌هایی باشد که نسبت به یادگیری دانش‌آموزان حساس بوده و عمیقاً با بافت و بستر واقعی زندگی آن‌ها ارتباط برقرار می‌نماید.

(معاونت آموزشی و تحصیلات تكمیلی، ۱۳۹۶، ص: ۱۷)

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

1. Ned Herman.

2. آزمون هوش هیجانی بار.ان (EQ)

3. پرسشنامهٔ هر دو آزمون در انتهای کتاب، قسمت پیوست‌ها، آمده است.

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

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

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

### تحلیل یادگیرنده و زمینهٔ یادگیری

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

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

### الف. ویژگی‌های یادگیرندگان

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

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

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

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

چهار. سبک‌های یادگیری: نحوه مواجهه افراد با تکالیف یادگیری و پردازش اطلاعات را سبک‌های یادگیری می‌گویند.

تعیین سبک یادگیری ترجیحی و منحصر به فرد می‌تواند به برنامه‌ریزی آموزش برای گروه‌های کوچک یا آموزش انفرادی کمک کند. زمینه مناسب جهت در نظر گرفتن سبک‌های یادگیری آموزش فردی‌فرد است که در آن مواد و راهبردهای آموزشی را می‌توان به راحتی با نیازهای افراد منطبق ساخت. سیاهه سبک یادگیری کولب و شاخص نوع میرز و بریگز سیاهه‌های سبک‌های یادگیری شناختی هستند (حسین‌زاده یوسفی، ۱۳۹۵، ص: ۴۲).

### ب. تحلیل زمینه

بر مبنای پژوهش‌های انجام‌شده، تلفیق آموزش با «زمینه» موجب افزایش پیشرفت‌تحصیلی و بهبود نگرش دانش‌آموzan می‌شود. آموزش یادگیری در خلاً اتفاق نمی‌افتد. «بافت و زمینه»

همه ابعاد تجربه یادگیری را متأثر می‌سازد. در واقع زمینه شامل مجموعه عواملی است که ممکن است مانع یا تسهیل کننده آموزش یادگیری باشند. به علاوه یک کلاس ممکن است دارای چند زمینه باشد. هریک از زمینه‌ها در دوره آموزشی محیط یادگیری منحصر به فردی دارد. با استفاده از تحلیل کل زمینه می‌توان مطابقت طراحی آموزشی با محیط آموزشی را تعیین کرد.

### أنواع زمينه

یک. زمینهٔ تطبیقی: عمدتاً بر یادگیرنده متمرکز است. سه متغیری را که یادگیرنده با خود به محیط آموزشی می‌آورد:

- ۱ - هدف یادگیری: اطلاع از هدف یادگیرنده و عدم اطلاع از آن به طراح کمک می‌کند تا نحوه طراحی راهبردهای پیش‌آموزشی و همچنین آموزش را مورد توجه قرار دهد.
- ۲ - درک یادگیرنده از مزیت آموزش: در صورتی که یادگیرنده‌گان درک اندکی از مزیت آموزش داشته باشند حضور آن‌ها برای یادگیری و شرکت در آموزش پایین می‌آید.
- ۳ - پاسخ‌گویی یا مسئولیت در برابر دوره: در صورت درک کم یادگیرنده در مورد پاسخ‌گویی، ممکن است که اطلاعات کمی به دانش‌آموزان انتقال یابد و اثربخشی کمی در اجرای طرح آموزشی دربر داشته باشد.
- طراحی که از سه متغیر هدف، مزیت و پاسخ‌گویی یادگیرنده شناخت دارد می‌تواند از این اطلاعات در طراحی آموزشی خود استفاده کند.

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

سه. زمینهٔ انتقالی: در این زمینه به فرصت‌هایی جهت انتقال دانش و مهارت‌ها به موقعیت‌های جدید توجه می‌شود. اگر یادگیرنده‌گان پی ببرند که دانشی که می‌آموزند در زندگی آینده به آن‌ها کمک می‌کند، به احتمال زیاد دانش انتقال خواهد یافت. همچنین یادگیرنده نیازمند دسترسی به ابزارها و منابع موردنیاز جهت کاربرد مهارت‌های است. دو عامل که ممکن است مانع انتقال دانش و مهارت شوند عبارت‌اند از: فرصت‌ها و حمایت‌ها.

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

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

### مرحله سوم: ایده‌پردازی و ارائه راه حل‌های عملی

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

دانشجو معلم، با توجه به اطلاعات یافته‌های حاصل از مراحل پیش، کاملاً خلاق و به دور از محدودیت‌ها برای آموزشی اثربخش ایده‌پردازی می‌کند و راه حل‌هایی هرچند ایده‌آل ارائه می‌دهد؛ مثلاً دانشجو معلمی، بعد از تحلیل توانمندی‌های خود، یادگیرنده‌گان، بافت و زمینه و موقعیت فیزیکی و عاطفی و سازمانی و آموزشی مدرسه، برای افزایش علاقه‌مندی دانش‌آموزان پایه هفتم به درس علوم چنین ایده‌پردازی می‌کند:

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

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

دانشجو معلم برای بهسازی توانایی حرفه‌ای خویش و تحقق ماموریت‌هایی که تعریف کرده، باید با تفکر، خلاقیت، بهره‌گیری از تجارب زیسته خویش، تعامل با استاد و معلم راهنمای، سایر دانشجو معلمان و حتی گفتگو با دانشآموزان، ایده‌هایی متنوع ارائه دهد.

#### مرحلهٔ چهارم: طراحی

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

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

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

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

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

### طرح یادگیری ۵ گام مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی

در کارورزی ۳ دانشجو معلمان در تدوین طرح درس و اجرای تدریس از طرح یادگیری ۵ گام<sup>۱</sup> که در سرفصل آمده و در قالب نمون برگ ج ارائه شده؛ استفاده می‌کنند.

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

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

به طور کلی فرایند طرح یادگیری ۵ گام عبارتند از:

#### فعالیت‌های مقدماتی

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

گام اول: ارتباط برقرار کردن<sup>1</sup> (درگیر شدن ذهن یادگیرنده با موضوع یادگیری)

لطفاً به جای این بند متن زیر درج شود:

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

1. Relating

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

### گام دوم: تجربه کردن<sup>۱</sup> (تأمل در تجربه‌های پیشین و استخراج تجارب مشابه)

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

### گام سوم: به کار گرفتن<sup>۲</sup>

دانشجو معلم با طراحی یک موقعیت برای دانشآموزان و گروه‌بندی آن‌ها، زمینه‌ای را مهیا می‌کند تا اعضای هر گروه با اطلاعات<sup>۱</sup> دو مرحله پیش برای رفع یک مشکل، حل یک مسئله، دادن یک ایده و ... تلاش کنند. در این مرحله دانشآموزان در قالب گروه‌های کوچک، یافته‌های مرحله پیش خود را با یکدیگر مطرح می‌کنند و در یک فرایند تعاملی و یادگیری مشارکتی به بازنگری، تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده به صورت گروهی می‌پردازند که این یادگیری مشارکتی و تعاملی مقدمه یادگیری مفهومی پایدار است. در این مرحله معلم باید منابع یادگیری (کتاب، کاربرگ، تصاویر، کلیپ‌ها، امکان استفاده از رایانه برای منابع دیجیتالی و جمع‌آوری اطلاعات برخط) و موقعیت‌هایی را تدارک ببیند تا در طی آن، دانشآموز بتواند، ضمن تعامل با اعضای هم گروهش، با ارائه ایده‌های نوین بین تئوری و عمل ارتباط برقرار کند. به این ترتیب دانشآموز می‌تواند تصوراتی در ارتباط با مسئله، مفاهیم و اطلاعاتی که نهادینه شده به دست آورد. این مرحله در مواردی می‌تواند دانشآموز را به تصور یک آینده مجازی یا حل مسئله از طریق ایده نوین هدایت کند.

1. Experiencing

2. Applying

## گام چهارم: به اشتراک گذاشتن<sup>۱</sup>

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

بحث و فعالیت گروهی، تبادل اطلاعات بین دریافت‌ها و ساخت‌های فردی از دانش، تأمل دانشآموzan روی مباحث و دیدگاه سایرین، هم افزایی و نوآوری ارائه نتایج فعالیت‌های هر گروه و هم‌افزایی مجدد و سرانجام تکمیل مباحث از طریق مشارکت اطلاعاتی معلم و ... .

البته به اشتراک گذاشتن اطلاعات می‌تواند شامل فعالیت‌های خارج کلاس هم بشود که در قالب برنامه‌ها، پژوهه‌های گروهی، تراکت و روزنامه دیواری و یا بحث و گفتگو در پیام رسان‌های معتبر و ... در زمانی طولانی تر صورت گیرد.

## گام پنجم: انتقال به موقعیت جدید<sup>۲</sup>

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

1. sharing

2. Transferring

### فعالیت تکمیلی: سنجش آموخته‌ها<sup>۱</sup>

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

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

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

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

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

1. Measuring what is learned

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

مرحله پنجم: تأمل پیش از عمل (بازبینی، مشاوره گرفتن از متخصصان) فرایند تصمیم‌سازی و اقدام مبتنی بر تأمل، نیازمند تفکر پژوهش و مشورت گرفتن است. پس از آنکه دانشجو معلم طرح تدریس خود را آماده کرد؛ بهتر است از افراد زیر نظرخواهی کرده و طرح درس خود را توسعه و بهبود دهد:

- استاد راهنمای؛
- معلم راهنمای؛
- استاد روش تدریس؛
- اساتید موضوعی رشتۀ مرتبط با تدریس؛
- فارغ‌التحصیلان و نویلمان؛
- دانشجو معلمان.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

دانشجو معلم گفت: «باورتان می‌شود بین اتفاق امروزِ کلاسِ شما و این قطب‌نما و یک مطلبی در کتاب دینی تان ارتباط جالب و کنچکاوی‌هه وجود داشته باشد؟! پس سریع کتابتتان را باز کرده و پاراگراف آخر صفحه ۸۰ کتاب را بخوانید و هر کس بتواند حدس بزند بین ماجراه قطب‌نما با این پاراگراف چه ارتباطی وجود دارد مثبتی در دفتر برایش ثبت می‌شود.» بچه‌ها خواندند و خیلی زود دست بلند کردند و گفتند: «قطب‌نما مثل فطرت ماست. جهت‌یابی شمال مثل خداجویی فطرت است و آهنربای هم مثل هوا و هوسر است که ما را گمراه می‌کند.» دانشجو معلم همان‌طور که کلمات کلیدی را رو به روی هم می‌نوشت و صحبت می‌کرد با تحریر و تقریر گفت: «و نتیجه اینکه اگر بتوانیم کشش‌های هوا و هوسر را دور کنیم، چه اتفاقی می‌افتد؟» و بچه‌ها گفتند: «دوباره شمال را نشان می‌دهد.» دانشجو معلم خنده دید و گفت: «نه، خداجویی فطرت شکوفا می‌شود.» بعد دانشجو معلم یک کاربرگ به هر گروه داد که در آن سؤالاتی درباره کنچکاوی و زیبایی دوستی و ... بود و بچه‌ها باید با مطالعه یک صفحه از درس و مشارکت در گروه در مورد بقیه ویژگی‌های فطری جملاتی را کامل می‌کردند.

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

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

**مرحله هفتم: تأمل بعد از عمل (ارزیابی نتایج اجرا و بررسی نظرات استاد و معلم‌راهنمایی)**  
 تأمل پس از عمل نیازمند بازبینی چندباره عمل و موقعیت است؛ از این‌رو به‌منظور دست‌یابی به تأملی دقیق بهتر است دانشجو معلم‌مان با هماهنگی لازم امکان فیلمبرداری از تدریس خود را مهیا کنند تا با راهنمایی استاد و معلم‌راهنمایی و حتی سایر دوستان بتوانند بر روی کنش‌ها و واکنش‌های تدریس خود تأمل داشته باشند. در تأمل بعد از عمل، در واقع نتیجه بررسی‌ها، تجارب حرفه‌ای دانشجو معلم در فرایند کارورزی، تأثیرگذاری مباحث نظری گذرانده شده و هم‌چنین صحت و کیفیت گام‌های اول تا ششم کنش‌پژوهی ارزیابی می‌شود. سپس دانشجو معلم، پس از دریافت بازخوردهای دانش‌آموزان، معلم‌راهنمایی و نظرات استاد راهنمایی و بازبینی فیلم تدریس، شایسته است به ارزشیابی نتایج یادگیری و ارزیابی کل فرایند طراحی و اجرا بپردازد. او می‌تواند، پس از تنظیم گزارش اجرای تدریس خود و ثبت نظرات و بازخوردهای دانش‌آموزان، استاد و معلم‌راهنمایی و دانشجو معلم‌مان هم‌گروه، به تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به تدریس بر مبنای پژوهش روایی و مشاهده تأملی اقدام کند تا از این رهگذر به تجارب ارزندهای دست‌یابد. در این مرحله می‌تواند از کدگذاری یافتن مضامین و استناد به منابع علمی، دیدگاه‌های نظری و شواهد عینی و علمی استفاده کند.

### مرحله هشتم: بازبینی کل فرایند و ثبت و واکاوی تجارب

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

### مرحله نهم: آمادگی برای تدوین بیانیه منِ بعدی و طراحی مجدد

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

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

ارزیابی‌های انجام‌شده از فرایند تدریس منجر به ارائه ایده‌هایی به منظور غلبه بر نقاط ضعف، نقصان‌ها، محدودیت‌ها و کمبودهای است و در طیفی متنوع دربرگیرنده مسائل مهم و اساسی تا نکات فرعی و جزئی است که همگی اثرگذارند. مثلاً دانشجو معلمی که صدای بلند

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

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

### (۳) فعالیت‌ها

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

#### الف. فعالیت‌های استادراهنما در کارورزی ۳

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

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

۱. پرسشنامه آن در پیوست‌های کتاب آمده است.  
۲. پرسشنامه و فرم‌ها در پیوست‌های کتاب آمده است.

۴. بررسی تحلیل موقعیت آموزشی، ارائه بازخوردها و همچنین نظارت بر ارزیابی و اصلاح آنها در جلسات توجیهی بهوسیله گروهها؛
۵. بررسی طرح درس‌ها، ارائه بازخوردها و همچنین نظارت بر ارزیابی و اصلاح آنها در جلسات توجیهی بهوسیله گروهها؛
۶. حضور در مدرسه و مشاهده و ارزیابی تدریس‌ها؛
۷. بررسی گزارش اجرای تدریس‌ها، ارائه بازخودها و همچنین نظارت بر تحلیل آنها در جلسات توجیهی بهوسیله گروهها؛
۸. برگزاری کارگاه واکاوی تجارب و تحلیل و طراحی مجدد.

از آنجا که برای انجام کارورزی ۳ در هر گروه دو استادراهنما، شامل استادراهنمای تخصصی و استادراهنمای تربیتی منظور شده است، با توجه به نوع رشته دانشجو معلم و شرایط اجرای کارورزی، به صورت توافقی وظایف بین دو استاد تقسیم می‌شود. اما بدیهی است محتوای علمی مباحث در طراحی و اجرای درس را باید استاد تخصصی تأیید کند و رویکرد تدریس و مراحل طراحی و اجرا و مدیریت کلاس نیز باید مورد تأیید استاد تربیتی باشد.

### **ب. فعالیت‌های دانشجو معلم در کارورزی ۳**

علاوه بر کلیه فعالیت‌های عمومی مندرج در کارورزی ۱ (شامل شرکت در جلسات معارفه و توجیهی، حضور به موقع در مدرسه و ارائه گزارش‌ها در زمان تعیین شده) شایسته است موارد زیر نیز در کارورزی ۳ مورد توجه قرار گیرد:

۱. تعامل با استادراهنما و معلم راهنما به منظور تدارک فرصت تدریس‌ها؛
۲. حضور فعال در کارگاه‌های مرتبط با تدوین بیانیه من و سایر کارگاه‌های کارورزی ۳؛
۳. تدوین بیانیه من؛
۴. تدوین گزارش تحلیل موقعیت مدرسه با تأکید بر گزارش آموزشی؛
۵. ایده‌پردازی برای بهبود من حرفه‌ای و اثربخشی فرایند یاددهی - یادگیری؛
۶. تنظیم طرح درس مناسب با نمونه‌برگ «ج» یا طرح «۵ گام»؛
۷. ارائه طرح درس به معلم راهنما و استادراهنما و نظرخواهی از ایشان و سایر اساتید؛
۸. اصلاح و بهسازی طرح درس بر مبنای نظرات؛

۹. آماده‌سازی رسانه‌ها و امکانات برای ارائه تدریس؛
۱۰. اجرای تدریس و تأمل حین عمل؛
۱۱. تدوین گزارش اجرای تدریس و بازخوردهای دانش‌آموزان، معلم‌راهنما، استادراهنما و تحلیل آن‌ها؛
۱۲. تنظیم طرح درس‌های بعدی و تکرار چرخه اجرا و ارزیابی؛
۱۳. تنظیم گزارش نهایی کارورزی ۳.

#### ج. انتظارات از مدیر و معلم‌راهنما در مدرسه کارورزی

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

تجربه نشان داده که علاقه‌مندی، توجیه بودن و همراهی مدیران محترم مدارس کارورزی، نقش بهسزایی در مقاعده کردن معلمان راهنمایی برای پذیرش و همراهی با دانشجویان و اجرای بهینه فعالیت‌های کارورزی داشته است.

#### د. انتظارات از معلم‌راهنما در مدرسه کارورزی ۳

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

۱. همکاری با استادراهنما و پذیرش دانشجویان معلم؛
۲. انتقال تجارت آموزشی به دانشجویان معلم؛
۳. کمک به دانشجویان معلم و استادراهنما در انتخاب دروس و تعیین زمان مناسب برای تدریس؛
۴. بررسی طرح درس دانشجویان معلم و ارائه نظرات اصلاحی و پیشنهادی؛

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

### ۴) پیامد کارورزی ۳

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

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

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

## ۵) تقویم اجرایی کارورزی ۳

### هفتة اول

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

### هفتة دوم

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

### هفتة سوم

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