Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.6 (3); 2016, 5-28

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال سوم، شمارهٔ ۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۴، ۲۸-۵

تبیین پدیدارشناسانهٔ اصول برنامهٔ درسی «تجربه تدریس»(کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان

Phenomenological Explanation of Curriculum Principles of the Teaching Experience (Internship) in Farhangian University

آذرداودی [۱]. دکترنرگس کشتی آرای [۲]. دکترعلیرضا یوسفی [۳]

چکیده: این پژوهش با هدف تبیین اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس بر اساس تجارب زیستهٔ معلمان انجام پذیرفته است. در این پژوهش از روش کیفی، از نوع پدیدارشناسی استفاده شده است. شرکت‌کنندگان در پژوهش، نه نفر از معلمان و اساتید موفق در دانشگاه‌ها بودند که به صورت هدفمند انتخاب گردیدند. جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از مصاحبهٔ عمیق انجام و با روش کدگذاری موضوعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از مجموع یافته‌های این پژوهش ۳۵۸ کد مفهومی در زمینهٔ اصول برنامهٔ استخراج و در هشت مؤلفهٔ اصلی: تعامل غم‌خوارانه و مهرورزانه، پویایی، تدبیر تدریس، خویشتن‌نگری، کنش متقابلی، ایجاد موقعیت‌های فکورانه، درک فرهنگی _ هنری، بینش عملی و ۳۵ زیر مؤلفه دسته‌بندی شدند. یافته‌ها نشان داد که پایبندی به اصول فوق باعث بهبود رفتار اخلاقی و پایداری رفتار در فراگیران شده و می‌تواند اثربخشی فرایند یاددهی یادگیری را تضمین نماید.

واژگان کلیدی: اصول برنامهٔ درسی، تجربهٔ تدریس، کارورزی، معلمان

A. Davoodi, N. Keshtiaray (Ph. D), A. Yusefi (Ph. D)

Abstract: The purpose of this study was to define the curriculum principles of Teaching Experience based on the lived experiences of the successful teachers. In this study, a qualitative method with a phenomenological approach was used. The participants were 9 teachers and professors who were selected purposefully. Data were collected by using in-depth interview and analyzed by thematic coding. Among the findings, 358 conceptual codes were extracted. They were classified as eight main categories including: caring and sympathy, dynamism, tact of teaching, introspection, mutual interaction, creating reflective situations, cultural-artistic understanding, practical insight and 35 subcomponents. Findings indicated that following these principles results in the improvement of moral behavior and behavior stability in learners and can guarantee the influence of the learning-teaching process.

Key Words: principles of curriculum, teaching experience, internship, teachers

۱. دانشجوی دکتری برنامه درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه ازاد اسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه: a_davoodi_36@yahoo.com

۲. استادیار گروه برنامه درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه ازاد اسلامی، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: keshtiaray@gmail.com

۳. استاد، مرکز تحقیقات آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، ایران. رایانامه: aryousefy@edc.mui.ac.ir

٤. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۲۸، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹٤/۰۷/۰۹

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

مقدمه

بشر امروز به خوبی دریافته است که تحول در آموزش و پرورش پیش نیازی برای پاسخ‌گویی به چالش‌های علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی ودستیابی به توسعه پایدار است و برای این منظور در مجموعهٔ عناصر تشکیل دهندهٔ نهاد تعلیم و تربیت، اولویت اول به معلم تعلق می‌گیرد (مهرمحمدی، ١٣٧٩). معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است. با کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می‌شود. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است (عبدالهی و همکاران،١٣٩٣). کون هون[1] (٢٠١٤) صلاحیت[2] را توانایی انتخاب و استفاده از یک ترکیب منسجم از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها به منظور درک یک عمل در موقعیتی خاص می‌داند، در حالی که ویژگی‌های شخصی فرد مانند انگیزش، اعتمادبه‌نفس و قدرتِ اراده بخشی از آن موقعیت است. ملکی (١٣٨٤) نیز صلاحیت معلمی را، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی می‌داند که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند؛ بنابراین رمز سلامت و بالندگی تعلیم و تربیت را باید در سلامتی، رشد و بالندگی معلم جستجو کرد. پس هر قدر برای تربیتِ معلم سرمایه‌گذاری شود، شایسته، به جا و قابل دفاع است (مهرمحمدی، ١٣٧٩).

از طرفی یکی از مهم‌ترین اهداف مراکز تربیت معلم این است که معلمان واجد شرایط و با صلاحیت تربیت کرده و معلمانی را با انگیزه، کارآیی و وظیفه‌شناسی بالا برای همه سطوح و در سیستم‌های آموزشی با پیش زمینه‌های مناسب عقلانی و حرفه‌ای آماده سازد. ماهیت تربیت معلم باید تولید زمینه‌های عقلانی و افزایش توانایی حرفه‌ای معلمان باشد که از طریق برنامه‌های طراحی شده برای تربیت معلم، واجد این شرایط شوند (امین خندقی و نامخواه، ١٣٨٩). چرا که نقش معلمان در نظام آموزش و پرورش تنها تدریس نیست بلکه راهنمایی دانش‌آموزان در امر یادگیری است؛ به عبارتی

1Kouwenhoven
2competency

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

یادگیرنده باید بیاموزد که چگونه یاد بگیرد. عامل تحقق این امر معلم است و معلم خود وقتی از عهدهٔ این مهم برمی‌آید که تخصص و مهارت لازم را کسب کرده باشد و یادگیرنده را محور کلیهٔ برنامه‌ها، اهداف و فعالیت‌های آموزش و پرورش قلمداد کند (مشفق آرانی،۱۳۸۳). لذا رسالت تربیت معلم را می‌توان درآموزش و تربیت معلمانی که بتوانند نقطه آغازین در تحول نظام آموزش و پرورش کشور باشند خلاصه نمود (جواهر فروش زاده، ۱۳۸۱).

در دهه‌های اخیر پژوهش در برنامه‌های درسی تربیت معلم از اولویت ویژه‌ای برخوردار شده است. تقریباً همهٔ صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت بر نقش و اهمیت برنامهٔ درسی تربیت معلم تأکید دارند و اصلاح و تحول آن را از اولویت‌های هر نظام آموزشی می‌دانند (عقیلی،۹۲). آیزنر[1] (۱۹۹٤) بر این باور است که اصولاً برنامهٔ درسی پدیده‌ای نیست که بتوان ضرورت‌ها و ویژگی‌های برجسته آن را یک‌باره کشف نمود و دائماً نیاز به پالایش دارد. رووف (۱۳۷۹) نیز با بررسی طرح‌های کشورهای مختلف دریافت که همهٔ کشورها به ضرورت توجه و بازسازی برنامه‌های تربیت معلم پی‌برده و تغییر و اصلاح آن را دنبال می‌کنند. به همین دلیل، بازنگری در برنامهٔ درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان به عنوان نقطه عطفی در آموزش حرفه‌ای دانشجو معلمان به شمار می‌رود؛ چرا که این درس امکان پیوند نظر و عمل را در برنامهٔ درسی فراهم کرده و به دانشجویان کمک می‌کند تا با بهره‌گیری از مطالعات نظری در حوزه‌های موضوعی رشته تخصصی خود، بتوانند یافته‌های نظری را برای دستیابی به درک عمیق‌تر در عرصهٔ عمل به محک تجربه آزموده و از توانایی لازم برای ورود به صحنهٔ مدرسه و کلاس درس برخوردار شوند[2]. امام جمعه و مهرمحمدی (۱۳۸۵) زمینه‌های نظری تربیت معلم (تربیت معلمان فکور) را مورد کاوش قرار داده‌اند و روانشناسی وجودگرای ادراکی، رویکرد یاددهی- یادگیری ساخت و سازگرا، کارورزی فکورانه و تربیت هنری را به عنوان چارچوب نظری برنامهٔ درسی تربیت معلم تعبیر کرده‌اند. سپس با روش تحلیل محتوا به بررسی برنامهٔ درسی مصوب و مکتوب تربیت معلم ایران پرداختند. عبدالملکی و بدری (۱۳۸۹) نیز دریافتند که از دیدگاه مدرسان، برنامه‌های درسی مراکز

1 Eisner

[2] شیوه نامه تشکیل و فعالیت کارگروه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

با صلاحیت‌های دانشی تناسب دارد ولی با صلاحیت‌های مهارتی و نگرشی و کل صلاحیت‌ها تناسب ندارد.

شعبانی (١٣٨٣) معتقد است که کیفیت تربیت معلم و کیفیت تدریس به میزان بسیار زیاد به منابع آموزشی و به ویژه برنامهٔ درسی بستگی دارد. برنامهٔ درسی تربیت معلم، برنامهٔ درسی است که نتیجه آن تربیت و پرورش معلم و هدف آن، توسعهٔ ظرفیت حرفه‌ای مربیان به منظور خلق فرصت‌های یادگیری است که در آن امکان به کارگیری تجربیات شخصی و آزادی عمل یادگیرنده برای دستیابی به دانش پایه، پرورش مهارت‌ها، باورها و گرایش‌هایی که زمینه‌ساز عمل و تداوم عمل یادگیرنده در دستیابی به شایستگی‌های مورد انتظار در نظام آموزشی است را فراهم می‌کند. «شایستگی‌های حرفه‌ای معلم» که به عنوان شایستگی‌های مورد انتظار در درس کارورزی مطرح است، دارای ابعاد چهارگانه‌ای است که در تولید برنامهٔ درسی تربیت معلم نقش محوری را دارا هستند. این شایستگی‌ها عبارت‌اند از: شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی (شایستگی تخصصی رشته)، شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی. برای تحقق شایستگی حرفه‌ای معلم، ابعاد چهارگانه باید با یکدیگر پیوند برقرار کنند و تلفیق شوند. چنین دستاوردی وقتی حاصل می‌شود که بستر و زمینه‌ای برای تلفیق فراهم شود و این زمینه را «کارورزی» مهیا می‌کند[1].

کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت‌هایی برای دانشجویان در جهت مطالعه و تجربهٔ علایق شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب برنامه‌ای علمی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی است؛ نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته‌های نظری را در محیطی واقعی فراهم می‌آورد. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می‌آورند و استعدادها و توانایی خود را مورد سنجش قرار می‌دهند (تلخابی و فقیری، ١٣٩٣). دیویی[2] (١٩٣٣) معتقد است که چرخهٔ عمل و عکس العمل در فرایند یادگیری از اهمیت زیادی برخوردار است و گذراندن دوره‌های کارورزی و استفاده از این

[1] معاونت آموزشی وتحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آذر ماه ١٣٩٣.

2 Dewey

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

تجربه‌های عملی بسیار با ارزش است. شون[1] (۱۹۹۳) نیز به این نتیجه رسیده است که دوره‌های کارورزی، بهترین راه برای داشتن یک تحصیل حرفه‌ای و پیشرفته است. کارورزی فرایندی است که با تلاش فکورانهٔ کارورز ارتباط مستقیم دارد و با هماهنگی سیستماتیک با منابعی چون جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و دیگر رشته‌های مربوط، نوع خاصی از روش تحصیلی را به وجود می‌آورد که منجر به کسب تجربیات مورد نیاز شغلی در دانشجو شده و او را برای شغل آینده‌اش آماده می‌نماید (سرجیوانی[2]، ۱۹۹۱). لوبرز (۲۰۰۸) دریافت که کارورزی از طریق تدریس و کار گروهی در محل کار برای اجتماعی شدن دانشجویان مفید بوده است. همچنین کنن و آرنولد (۱۹۹۸) به این نتیجه رسیدند که کارورزی درک عمیقی از ماهیت شغل به کارورز داده و راه را برای استخدام دائمی وی هموار می‌سازد. یافته‌های مایهیل نشان می‌دهد که کارورزی مهارت‌های شخصی در زمینهٔ تکنولوزی اطلاعات، مهارت‌های ارتباطی، کار گروهی، دانش تخصصی و انجام وظایف را توسعه می‌دهد. نچل و استوال (۱۹۸۷) می‌گویند که کارورزی دانش محتوایی کار را افزایش می‌دهد. نورت (۱۹۸۵) نیز بر این باور است که کارورزی پل میان نظریه و عمل است (بوکالیا[3]،۲۰۱۲).

بدین منظور و در جهت ایجاد فرصت‌های یادگیری برای تلفیق نظر و عمل، در رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان از جمله در رشتهٔ آموزش ابتدایی، دانشجو موظف است تعداد ۱۵۰ واحد عمومی و اختصاصی معادل ۳۹۰٤ ساعت درسی را بگذراند. نگاهی به جدول دروس تخصصی نشان می‌دهد که از مجموع ۹۲ واحد تخصصی،۱۱ واحد درس کارورزی و زمان اختصاص یافته به آن ۵۱۲ ساعت در طول ٤ نیمسال است[4]. در واقع می‌توان گفت هر دانشجو به ازای یک واحد کارورزی باید معادل ٦٤ ساعت را در مراکز آموزشی مختلف زیر نظر معلمان و اساتید راهنما به فعالیت بپردازد.

بنابراین با توجه به پژوهش‌ها و نیز تغییرات انجام شده در حوزهٔ تربیت معلم و ضرورت اصلاح و نوسازی برنامهٔ درسی لازم است تا برنامه‌های درسی به گونه‌ای طراحی گردند تا بتوانند در جهت تحقق اهداف یعنی توسعه و پرورش صلاحیت‌ها و

1 Schon
2 Sergiovanni
3 Bukalia
[4] معاونت آموزشی وتحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آذر ماه ۱۳۹۳.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

شایستگی‌های معلمی پیش روند. حال پرسشی که در اینجا مطرح می‌گردد این است که دانشجو- معلمان چگونه می‌توانند صلاحیت‌های لازم را بدست آورند؟ و یا به عبارتی باید به چه اصولی در تدوین برنامهٔ درسی توجه شود تا زمینه بروز رفتارهای شایسته ایجاد گردد؟ لذا نظر به ضرورت و اهمیت تجربهٔ تدریس (کارورزی)، درونی شدن ارزش‌های اخلاقی در دانشجو- معلمان، محدود بودن پژوهش‌های کیفی در رابطه با تجارب معلمان در زمینهٔ کارورزی در مراکز تربیت معلم و بر اساس پرسش پژوهشی فوق، محقق با استفاده از تجارب زیستهٔ معلمان و اساتید موفق، به تدوین اصول برنامهٔ درسی «تجربهٔ تدریس» که تاکنون تحت عنوان درس کارورزی مطرح بوده، به صورت مطالعه‌ای پدیدارشناسی پرداخته و آشنایی دانشجو- معلمان با این اصول را ضروری دانسته است. چرا که آشنایی با اصول برنامه باعث می‌شود که معلم در اعمال و رفتار خود دچار تضاد و تعارض نشود. بارها دیده شده است که معلم ضمن تدریس امور علمی، اخلاقی و اجتماعی، مطالبی را برای شاگردان بیان می‌کند، ولی رفتار او در مقابل همین شاگردان و ارتباط او با آن‌ها با آن‌چه که به ایشان تعلیم داده است توافق ندارد و شاید خود او نیز متوجه این تضاد نباشد؛ بنابراین معلمی که آشنا به اصول تعلیم و تربیت باشد: در تهیهٔ نقشه، اتخاذ روش، تعیین هدف، در روابط خود با شاگردان و توجه به ارزش‌های اجتماعی و میراث فرهنگی و کیفیت انتقال آن‌ها به شاگردان و ارزش سنجی و توسعهٔ این ارزش‌ها و ... می‌تواند به طور مؤثرتری اقدام کند (شریعتمداری،١٣٨٠)؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر تبیین پدیدارشناسانه و کشف نظر اساتید و معلمین در مورد اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس (کارورزی) می‌باشد.

روش پژوهش

این پژوهش، به صورت مطالعه‌ای کیفی از نوع پدیدارشناسی طراحی گردیده است. پدیدارشناسی، پژوهشی دربارهٔ جهان است، آن گونه که بر افراد جلوه‌گر می‌شود، هنگامی که آنان خود را در حالتی قرار می‌دهند که گویای تلاشی برای آزاد شدن از سوگیری‌ها، تعصبات و عقاید روزمره باشد (ون منن[1]،١٩٩٠). پژوهش پدیدارشناسی نوعی از «پژوهش تفسیری[2]» است که کانون اصلی توجه و تمرکز آن برداشت و تجربهٔ

1 Van Manen
2 Interpretive inquiery

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

انسان می‌باشد. پژوهش پدیدارشناختی برداشت‌های انسانی افراد مختلف را به طور مجزا بررسی کرده و نیز نتایج و توصیف‌های حاصل از این برداشت‌ها را بدان‌سان که در برداشت‌های افراد به طور مستقیم ظاهر می‌شود، بررسی می‌نماید (پاینار[1]،۲۰۰٤).

روش انتخاب شرکت‌کنندگان در این پژوهش، به صورت هدفمند بوده است که در پژوهش‌های کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این مطالعه، نمونه‌گیری تا زمان اشباع داده‌ها ادامه پیدا کرد که با انجام نه مصاحبه با اساتید و معلمان موفق، مجرب و دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی، اشباع داده‌ها حاصل گردید. روش جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبهٔ عمیق[2] بود که با رویکردی تحلیلی تجزیه و تحلیل شد. سئوالات مصاحبه به صورت باز پاسخ و بر اساس راهنمای مصاحبه بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش کدگذاری موضوعی[3] استفاده شده است. بدین ترتیب متن مصاحبه‌ها به طور کامل ضبط گردید. پس از ضبط، مصاحبه‌ها بر روی کاغذ نوشته شد تا کدگذاری داده‌ها بهتر انجام پذیرد. سپس سطر به سطر واکاوی شد و مفاهیم اصلی به صورت کد استخراج گردید. پس از استخراج کدهای اولیه، محقق کدهای مشابه با یکدیگر را ادغام و آن‌ها را در گروهی قرار داد و برای هر طبقه نامی که معرف کدهای قرار گرفته شده در آن طبقه بود را انتخاب نمود. بدین ترتیب با تشکیل طبقه‌بندی، تم‌های اصلی مطالعه استخراج گردید. برای اطمینان از صحت و پایایی تحقیق، متن مصاحبه‌ها و مفاهیم استخراج شده از آن‌ها به شرکت‌کنندگان بازگردانده شد تا مورد بازنگری قرار گرفته و سپس تأیید گردند. علاوه بر محقق، دو تن از مدرسین آشنا با تحقیق کیفی، متون و مفاهیم را نیز مورد بازنگری قرار دادند که تا حدود ۹۰ درصد در مورد مفاهیم اتفاق نظر وجود داشت. همچنین نتایج این مطالعه در اختیار معلمان موفق دیگری که در طرح شرکت نداشتند، قرار گرفت آن‌ها نیز با توجه به تجارب خود این نتایج را تأیید کردند.

---

[1] Pinar
2In depth interview
3Thematic coding

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

جدول (١): ویژگی‌های جامعه‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

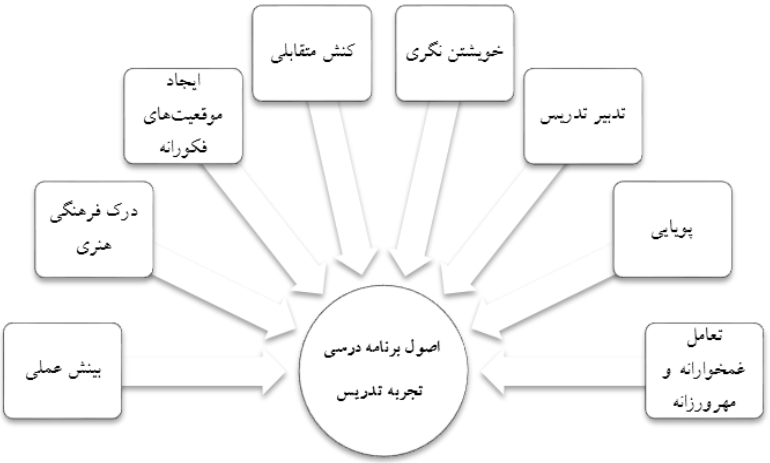
ردیف	مدرک تحصیلی	رشتهٔ تحصیلی	مرتبهٔ علمی	سابقهٔ تدریس	محل تدریس
١	دکتری	روانشناسی	استادیار	٩	دانشگاه سلمان فارسی کازرون
٢	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی آموزشی	دبیر و مدرس	٣٥	دبیرستان و دانشگاه فرهنگیان
٣	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	دبیر و مدرس	٢٣	دبیرستان و دانشگاه فرهنگیان
٤	دکتری	روانشناسی	مدرس	٩	دانشگاه فرهنگیان
٥	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	١٣	دانشگاه شیراز
٦	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	١٥	دانشگاه خوراسگان اصفهان
٧	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	٦	دانشگاه خوراسگان اصفهان
٨	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	٢١	دانشگاه اصفهان
٩	دکتری	ادبیات	دبیر و مدرس	٣٥	دانشگاه بوشهر

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از این پژوهش بعد از حذف کدهای مشترک،٣٥٨ کد مفهومی که بیان‌گر تجارب زیستهٔ اساتید و معلمان موفق در زمینهٔ اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس بود، استخراج گردید. این مفاهیم در هشت مؤلفهٔ اصلی: تعامل غم‌خوارانه و مهرورزانه، پویایی، تدبیر تدریس، خویشتن نگری، کنش متقابلی، ایجاد موقعیت‌های فکورانه، درک فرهنگی- هنری، بینش عملی و ٣٥ زیرمؤلفه دسته‌بندی شدند که در نمودار (١) نشان داده شده است:

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

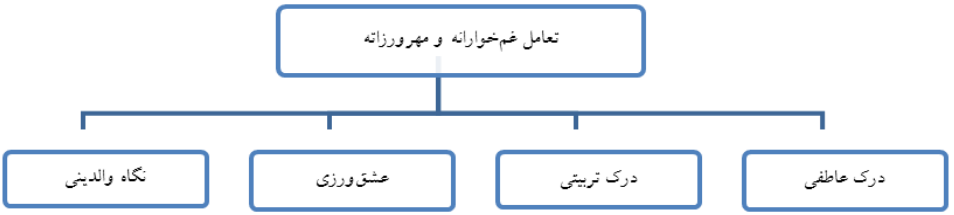
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]



نمودار (۱) اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس بر اساس تجارب زیستهٔ معلمان موفق

۱.تعامل غم‌خوارانه و مهرورزانه[1]

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینهٔ اصلی دارای چهار کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (۲) است.



نمودار (۲) تجارب معلمان در زمینهٔ اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس (اصل: تعامل مبتنی بر غم‌خواری)

1 sympathetic and kind interaction

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

مولوی، پرشورترین شاعر ایرانی در زمینهٔ موضوع عشق، به مهربانی و مهرورزی معتقد است و می‌گوید اگر رابطه محبت‌آمیز نباشد، یا نطقی صورت نمی‌گیرد و یا اگر رخ دهد بی‌ارزش است. از این رو رفتار مهرورزانه همراه با عشق و محبت، به فراگیر و شاگرد انگیزه می‌دهد و شاگرد را مشتاق و عاشق موضوع می‌کند. محبت حقیقی در رابطهٔ آموزگار و شاگرد، به معنی علاقه‌مندی معلم به شاگرد بدون هرگونه طمع و خواسته‌ای است. این رابطهٔ محبت‌آمیز سبب می‌شود تا شاگرد برای همراهی با معلم احساس امنیت و اطمینان کامل داشته باشد و خویشتن را به همراهی و پیروی راضی کند. علاوه بر این، وقتی شاگرد امنیت و اطمینان یافت، خودبه‌خود علاقه‌مند و عاشق می‌شود (قاسمی، ١٣٩١). شرکت‌کننده ٩ بیان می‌کرد: «دورهٔ دانشجویی یه استادی داشتیم به نام دکتر (ن). دکتر (ن) خیلی منو دوست داشت. وقت استراحت، تو اتاق اساتید نمی‌رفت. یه ماشین جیپ داشت، دست منو می‌گرفت می‌برد، عقب اون می‌نشوند، چایی و بیسکویت هم تعارف می‌کرد. می‌گفت فلانی شعرات رو برام بخون و منم می‌خوندم و ایشون لذت می‌برد و منو تحسین و تشویق می‌کرد و ....». مهرمحمدی (١٣٩٢) معتقد است: استاد موفق «مشفقانه و مهربانانه» به امر یادگیری دانشجویان همت می‌گمارد. روابط و تعاملات توأم با محبت یا «مربیانه» با دانشجو می‌تواند رمز موفقیت و گشودن گره‌های ریز و درشتی باشد که معمولاً در جریان یادگیری شکل می‌گیرد. نودینگز[1] محیط کلاس و فعالیت مهم را مراقبت[2] و غم‌خواری کردن می‌دانست. وی اعتقاد دارد مراقبت یک نگرش ساده و یک احساس نیست؛ بلکه رویدادی است که در ارتباطات انسانی ایجاد می‌شود. مراقبت شامل توجه کردن، علاقه داشتن، اهمیت دادن و عشق ورزیدن است. به‌زعم وی یادگیری، حقیقتی است که درنتیجه تعامل فرد با جامعه همواره در حال کامل شدن و تغییر است (فتحی و اجارگاه، ١٣٨٦).

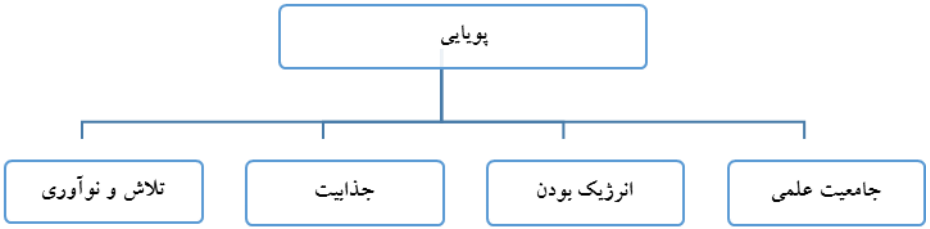
1Noddings
2Caring

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

۲.پویایی[1]

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینهٔ اصلی دارای چهار کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (۳) است.



نمودار (۳) تجارب معلمان در زمینهٔ اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس (اصل: پویایی)

استاد موفق می‌تواند در عین جدی بودن، محیط کلاس را شاداب و فرحناک نگه دارد. لذت را باید علاوه بر راه دستیابی به قلب و احساس، راه دستیابی به عقل و ذهن نیز دانست. چنانچه استاد بتواند درس و کلاس را به تجربه‌ای «لذت‌بخش» یا تجربه‌ای «زیباشناختی» برای دانشجو مبدل نماید به بالاترین درجهٔ توفیق و تضمین اثربخشی دست یافته است. این ویژگی آن‌چنان تعیین‌کننده است که از آن می‌توان به‌عنوان شاخص قطعی «سلامت» فرایند یاددهی– یادگیری بهره جست. برخورداری فرایند یاددهی–یادگیری از چنین صفتی به منزلهٔ زمینه‌سازی برای نیل به یک پیامد ارجمند و پرارزش است که همان برخورداری از روح علمی و پژوهندگی پایدار (مادام‌العمر) می‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

شرکت‌کنندهٔ ۳ بیان می‌کرد: «درس عربی رو یادمه خیلی طنز قاطی می‌کردند. ولی سر کلاس علوم یه معلم فوق‌العاده جدّی. همیشه برام مهم بود که چرا خانم (ص) سر کلاس علوم این جوریه ولی سر کلاس عربی اون جوری؟ یادمه سر کلاس علوم یکی از بچه‌ها، یه شوخی خیلی جمع و جوری کردند، خیلی ناراحت شد. گفت بچه‌ها وقتی دارم تدریس می‌کنم، مراعات کنید. بعد سر کلاس عربی یه روز گفت: بچه‌ها این

1dynamism

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

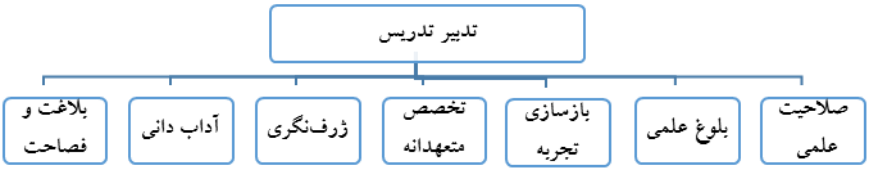
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

عبارت بر وزن چیه؟ من هم فوری گفتم به قول پدر من: ضرب، ضربا، ضربوا، کَفتَر در هوا بَق بَقو و این سریع گرفت و رفت پشت تخته نوشت و گفت بچه‌ها یادداشت کنید و بعد هم شروع کرد به توضیح دادن راجع به این و گفت این قصه‌اش این جوریه .... و گفت حالا همه‌تون با هم بگید و بلند. بچه‌ها گفتند کَفتَر در هوا بَق بَقو، حالا حساب کنید کل کلاس داشت می‌ترکید از ذوق و خنده».

شرکت کنندهٔ ١ نیز اظهار کرد: «دکتر شکوهی با تمام وجود تو کلاس حرف می‌زد. ضمن اینکه دارای انرژی فراوان بود؛ تو اون سن و سال که موهای سفید و بلندی داشت با ما هیچ تعارفی نداشت. همین طور که ما ٩ نفر می‌نشستیم، ایشون آروم آروم داشت موهاش رو با شونه صاف می‌کرد، خیلی ریلکس. بعد شونه رو مثل یه قلم می‌ذاشت تو جیبش. همه که می یومدند تو کلاس بلند می‌شد عین یه موتور دیزلی با کلمات آروم، شروع می‌کرد و سؤال می‌کرد. موقعی که حرف می‌زدی سکوت مطلق بود. موقعی که حرف می‌زد دوست داشت سکوت مطلق باشه».

٣.تدبیر تدریس[1]

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینهٔ اصلی دارای هفت کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (٤) است.



نمودار (٤) تجارب معلمان در زمینهٔ اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس (اصل: تدبیر تدریس)

آیزنر (١٩٩٤) با استناد به تجربهٔ زیبایی‌شناسانه عمل تدریس، کیفی بودن قضاوت‌های معلمین، نبود تدابیر از پیش اندیشیده شده برای فعالیت و ظهور هدف‌ها در جریان عمل، تدریس را هنری می‌داند که پویا و نیازمند بصیرت فردی است. وی

1tact of teaching

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

معتقد است تدریس یک فعالیت موقعیتی است که معلم به شیوه‌ای هنرمندانه، ابتکاری و ویژه به آن نظر دارد و عمل می‌کند؛ بنابراین معلمی کردن با ادراک دقیق موقعیت همراه است و البته چنین درکی چشمی تیزبین لازم دارد. در همین راستا شرکت‌کنندهٔ ۲ می‌گفت: «رَوِشِشون توضیحی توأم با فعالیت بود. مطالب کتاب رو بحث می‌کردن؛ اما همهٔ ما رو موظف می‌کردند که قبلش کتاب رو بخونیم یعنی با مطالعه بیایم سر کلاس و بعد همون مطالب رو با روش فعالیت بحث کردن دنبال می‌کرد و خیلی هم تواضع داشت در این که بعضی جاهاش وانمود می‌کرد خودش به خوبی نمی‌تونه تبیین بکنه. مثلاً من یادمه یک الگوی cipp تو ارزشیابی بود. آقای دکتر مسعودی اومد تو کلاس به شوخی گفت من اینو ۲۵ بار خوندم و خودم درست متوجه نشدم. بچه‌ها خواهش می‌کنم با هم بخونید ببینید متوجه نمی‌شید. بعد ما متوجه شدیم خوب فهمیده چون موضوعش یه خورده پیچیده بوده، خواست که همه رو وادار کنه به فکر کردن که اگر شما فکر کنید و یا ما فکر کنیم حتی مطالب پیچیده رو می‌شه آموزش داد.»

مهرمحمدی (۱۳۹۲) یکی از کفایت‌های اساسی تدریس را اقتدار می‌داند و معتقد است داشتن تسلط علمی به موضوع یکی از لوازم اقتدار است که باید با تسلط آموزشی ترکیب و تکمیل شود. برخلاف تصور رایج، نه تنها این نوع اقتدار با اقرار به جا و توأم با صداقت «ندانستن» زایل نمی‌شود، بلکه چه بسا با چنین اعترافی بر اقتدار معنوی و حرفه‌ای استاد نیز افزوده می‌گردد.

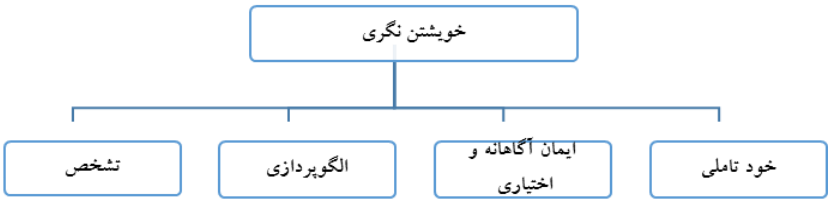
٤.خویشتن نگری[1]

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینهٔ اصلی دارای چهار کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (۵) است.

1 introspection

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]



نمودار (۵) تجارب معلمان در زمینهٔ اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس (اصل: خویشتن نگری)

تأمل در لغت به معنای «نیک نگریستن» و «اندیشه کردن» قلمداد شده؛ نوعی فعل شخصی است که اتفاقی را در درون سبب می‌شود؛ هرچند ممکن است این پدیده درونی دارای جلوه‌ای آشکار در بیرون هم باشد. همین وجه تأمل است که آن را موضوعی مربوط به شخص می‌سازد و همهٔ امور مختلف شخصی را پوشش می‌دهد، از جمله حرفه[1]، عمل[2]، دانش[3]، رشته[4] و حتی خود[5] شخص را (موسی‌پور، ۱۳۹۳). شرکت‌کنندهٔ ۵ بیان می‌کرد: «معلم دینی و خانه‌داری‌مون خیلی با شخصیت بود. با وجودی که من دبیرستانم دورهٔ شاه بود و اکثر معلمای ما بی‌حجاب بودند ولی من هیچ وقت ندیدم که این خانم پای بدون جوراب بیاد. هیچ وقت ندیدم این خانم پیراهن آستین کوتاه تنش باشه یا دامن کوتاه پاش کنه. هیچ وقت ندیدم کفش پاشنه بلند بپوشه. هیچ وقت ندیدم این موهاش را بیگودی بپیچه. ایشون هیچ وقت آرایش نمی‌کرد. خیلی ساده ولی شیک و مرتب بود. بچه‌ها خیلی دوستش داشتند. خودش هم یه ارتباط صمیمی با بچه‌ها داشت. ایشون صددرصد روی مسائل دینی ما تأثیر گذاشت. برای اینکه با اعتقاد حرف می‌زد. خیلی با اعتقاد. برای اینکه ما می‌دونستیم حتماً ایشون ماه رمضون، روزه می‌گیره. هیچ وقت ندیدیم تو ماه رمضون، آب بخوره. هیچ وقت از این

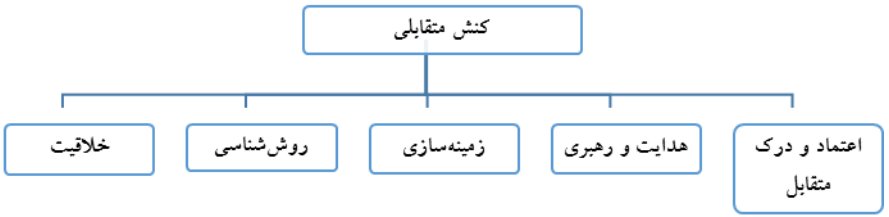
1 profession
2 Action
3 knowledge
4 Discipline
5 self

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

دروغ نشنیدیم. هیچ وقت سر کلاس غیبت همکارای دیگه شو نمی‌کرد. هیچ وقت لباس جلف نمی‌پوشید. هیچ وقت بلند نمی‌خندید. با هیچ همکار دیگری داخل مدرسه، مراوده منفی نداشت. با بچه‌ها مراوده منفی نداشت وخیلی با اعتقاد از ائمه حرف می‌زد.» استاد موفق با خویشتن و دانشجویان برمبنای «منش صداقت و یکرنگی» عمل می‌کند. استادان تازه‌کار ممکن است تظاهر به چنین منشی بکنند؛ اما دانشجو انسان دو رو را خیلی زود تشخیص می‌دهد و از استاد متظاهر روی برمی‌تابد. این موضوع آن قدر حائز اهمیت است که گفته شده کسی که رفتار و سلوک بیرون از کلاسش با رفتار و سلوک داخل کلاسش متفاوت است و نمی‌تواند شخصیت یکپارچه از خود بروز دهد، بهتر است در این حرفه ادامه فعالیت ندهد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

۵.کنش متقابلی[1]

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینهٔ اصلی دارای پنج کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (٦) است.



نمودار (٦) تجارب معلمان در زمینهٔ اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس (اصل: کنش متقابلی)

1Mutual interaction

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

توانایی برقراری ارتباط مؤثر یکی از شاخص‌های مهم تدریس اثـر بخـش اسـت و طبعاً می‌تواند تابعی از ویژگی‌های شخصیتی و علمی استاد باشـد. ویژگـی‌هـای متعـدد مانند گشاده‌رویی برخورد مثبت و انرژی‌دهنده و میل به هدایت شیوایی و قـدرت بیـان، وضوح مطلب، ویژگی‌های فردی و رفتاری، مشـارکت و سـهیم نمـودن دانشـجویان در موضوعات آموزشی می‌تواند در برقراری ارتباط، مؤثر باشد، زیرا اعتمادبه‌نفس و انگیـزهٔ یادگیری را در دانشجو افزایش می‌دهد (اسفندیاری، ١٣٨٠).

شرکت‌کنندهٔ ٨ می‌گفت: «گذشت زمان را در کلاس دکتر شـکوهی نمـی‌فهمیـدی. واقعاً احساس خوشی داشتیم تو کلاسش. هم روحیه‌اش، هم خُلقش، هـم منشـش. هـم کار علمیش، هم جذبه و جاذبه‌ای که به لحاظ شخصیتی داشت. نحـوهٔ درس دادنشـون، ارتباطشون با بچه‌ها. ارزیابی‌های که از کار بچه‌ها می‌کردند. تشویق‌هایی کـه مـی‌کردنـد چقدر واقعاً مؤثر بود. یادم هست دکتر یه اتاقک کوچولویی داشـت طبقـهٔ دوم دانشـگاه تهران. شما به عنوان دانشجو، حتی دانشجوی لیسانس در می‌زدید وارد می‌شـدید دکتـر قلمش رو می‌ذاشت زمین و تمام قامت جلوی پای شـما بلنـد مـی‌شـد بـا اون عظمـت علمی. ما تو کشور کمتر از انگشتان دست آدم داریم کـه مسـتقیم شـاگرد جـان دیـویی باشند، یکیش ایشون بوده ولی نشد یک‌بار به زبون بیاره. یادمه یکی از همکلاسی‌هام یه اشکالی به یکی از کتاب‌های دکتر گرفته بود. خیلی خوب گوش می‌داد. وقتی رفـت یـه بحث علمی کرد و دکتر دید تشخیصش درسته، یک دوره از تألیفات خودش رو به پاس سپاسگزاری از این نقد علمی هدیه کرد به این دانشجو. حالا من اصلاً می‌پذیرم که ایـن دانشجو بیاد منو نقد بکنه؟ مقالهٔ علمی منو یا کلاس منو؟»

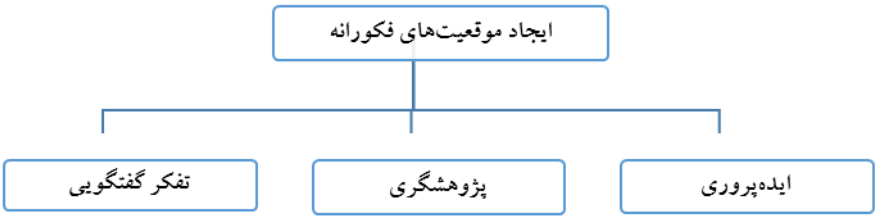
٦.ایجاد موقعیت‌های فکورانه[1]

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینهٔ اصلی دارای سه کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (٧) است.

1Creating reflective situations

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]



نمودار (۷) تجارب معلمان در زمینهٔ اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس (اصل: ایجاد موقعیت‌های فکورانه)

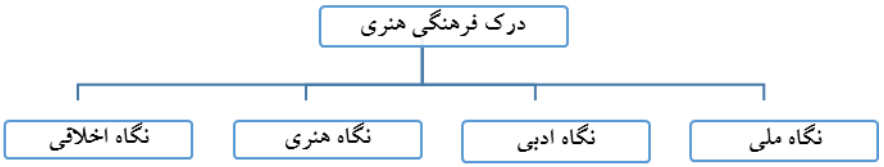
استاد موفق باید خصلت یادگیرندگی را هرگز از دست ندهد. «استاد نمونه استادی است که از نظر یادگیری نمونه است.» استادی، چنانچه بناست با توفیق قرین باشد، باید با جهد و کوشش دائمی و مادام العمر همراه باشد. این مهم به‌ویژه در عصر کنونی که سرعت تغییرات در عرصه‌های گوناگون دانش بشری بی‌سابقه و غیر قابل تصور است و امکانات فناورانه نیز دسترسی به اندیشه‌ها و دستاوردهای تازه را آسان نموده، هم ضروری‌تر و هم غفلت از آن نابخشودنی‌تر است. این تعبیر از پائولو فریره نیز در این جهت شنیدنی است که استاد و مدرس حقیقی و رهایی بخش را «استاد– دانشجو» می‌داند و به کارگیری تعبیر «استاد» به تنهایی را نادرست می‌انگارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). شرکت‌کنندهٔ ٤ اظهار می‌کرد: «ابزارهایی که اون موقع برای تدریس در اختیار معلما بود، خیلی محدودتر از الان بود. کمتر می‌تونستن از روش فعال تدریس استفاده کنن. به تعبیری محدود بودن به توانایی‌های خودشون. یادمه ایشون حتی جلسهٔ معارفه، جلسهٔ اول که اسامی بچه‌هارو می‌پرسیدن، شروع می‌کرد از اول بحث، پرسشگری رو یاد می‌دادن؛ یعنی می‌پرسید، آیا در مورد فامیل خودتون فکر کردید؟ آیا می‌دونید این واژه به چه معناست؟ بعد هر کسی یه حدسی می‌زد. شروع می‌کردن: بچه‌ها شما چی فکر می‌کنید؟ یعنی از ملموس‌ترین ویژگی‌هایی که شاید ما اصلاً بهش فکر نمی‌کردیم استفاده می‌کرد. من از ایشون یاد گرفتم که چطور از خود بچه‌ها از روحیهٔ جستجوگری اونها استفاده کنم.»

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

۷.درک فرهنگی هنری[1]

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها دراین زمینهٔ اصلی دارای چهار کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در نمودار (۸) است.



نمودار (۸) تجارب معلمان در زمینهٔ اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس (اصل: درک فرهنگی هنری)

این گونه که استنباط می‌شود برنامهٔ درسی باید به گونه‌ای طراحی و تدوین گردد که هم با نیازها، علائق و ویژگی‌های دانش‌آموزان سازگار بوده و هم پاسخگوی نیازهای فرهنگی اجتماعی باشد؛ لذا ضرورت ایجاب می‌کند که برنامهٔ درسی منطبق با فرهنگ جامعه به گونه‌ای طراحی گردد که در تحقق اهداف کلی و نیازها تأثیر گذار باشد. نظام آموزشی در انتقال و گسترش مجموعهٔ باورها، ارزش‌ها، دانش‌ها، مهارت‌ها و به طور کلی فرهنگ یک ملت به نسل جدید، رسالت عمده‌ای برعهده دارد. از این رو لازم است برنامهٔ درسی با فرهنگ جامعه یعنی مجموعه آداب و رسوم و باورها هم‌نوایی و هم‌راهی داشته باشد. در نگاهی گسترده‌تر تعلیم وتربیت و برنامه‌های درسی باید متأثر از عوامل فرهنگی باشد. چرا که در شکل‌گیری برنامه‌های درسی، آرمان‌ها، ارزش‌ها، مذهب، سیاست و فرهنگ جامعه تأثیر شایانی دارد (مهر محمدی، ۱۳۸۹). شرکت‌کنندهٔ ٤ بیان می‌کرد: «یکی از خاطراتی که از استادم دارم (چون خوزستانی بودن) آینه که ایشون وقتی تشریف آوردن ایران. من تماس گرفتم ایشون فرمودند که من توی قطار هستم. بهش گفتم مگه مشکلی داشتید برای تهیه بلیط. گفتن: نه من اینقدر دوست دارم از منظره‌های ایران لذت ببرم و اینقدر استانم رو دوست دارم که هر وقت میام

1cultural-artistic understanding

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

ایران دوست دارم اون خاطرات رو دوباره مرور کنم، چیزی که می‌خواد نشون بده: «من ایرانی هستم. بارها و بارها دوباره می‌خوام ببینم.» من اونجا یاد گرفتم که معلم با رفتار خودش می‌تونه افتخار کردن به فرهنگ بومی رو یاد بده، چون فقط دو هفته ایران بود ولی تو این دو هفته که ایران بودن، یک روزِ کامل رو برای افتخاربه ایرانی بودنشون اختصاص می‌دادن.»

شرکت‌کنندهٔ ۲ می‌گفت: «من فکر می‌کنم به معلمای ما باید گفته بشه که ما به معلم طنزپرداز نیازداریم، اما به معلمی که شخصیتش شوخی باشه یعنی فکر کنه که هر چیزی باید با شوخی گفته بشه، یا نه، همیشه باید دانش‌آموز منتظر شوخی‌هاش باشه. چرا که از اهداف معلمیش و تربیتی‌اش دور شده. ضمناً معلمای طنزپرداز بهتر می‌تونن فرصت‌هایی رو برای پرورش خلاقیت ایجاد کنند.» در واقع تمام جنبه‌های برنامهٔ درسی منعکس‌کنندهٔ فرهنگ است؛ چنانکه برونر (۱۹۹۶) در موارد متعددی از فرهنگ به عنوان آیینه توصیف و تفسیر برنامهٔ درسی یاد کرده است و توضیح می‌دهد که بهره‌گیری از عینک فرهنگی باعث می‌شود تا برنامهٔ درسی را تنها به عنوان هدف یا محتوا نبینیم بلکه به صورت یک‌سری پویایی‌های در هم تنیده نگریسته شود. مفهوم پردازی برنامهٔ درسی به عنوان فرهنگ به ما اجازه می‌دهد که نسبت به نظام‌های اعتقادی، ارزش‌ها، رفتارها، زبان، تجلیات هنری، محیط تربیتی، روابط قدرت و مهمتراز همه هنجارهایی که مبنای تعبیر و تفسیر ما از امور صحیح و ناصحیح هست حساس شویم (میر شمشیری، ۱۳۸۸). از این رو است که توجه به رابطهٔ بین برنامهٔ درسی و فرهنگ باعث می‌شود تا برنامه‌های درسی هر چه بیشتر با تجارب واقعی زندگی دانش‌آموزان نزدیک شود که زمینه را برای یادگیری و به تبع آن آموزش اثر بخش فراهم می‌کند (میلنر، ۲۰۱۰).

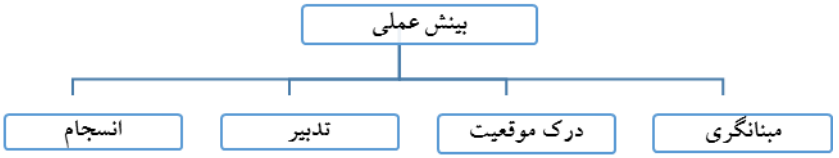
۸.بینش عملی[1]

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینهٔ اصلی دارای چهار کد مفهومی فرعی به شرح مندرج درنمودار (۹) است.

1practical insight

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]



نمودار (٩) تجارب معلمان در زمینهٔ اصول برنامهٔ درسی تجربهٔ تدریس (اصل: بینش عملی)

شرکت‌کنندهٔ ٥ معتقد بود: «یه معلم خوب معلمی هست که اول آموخته‌هاش رو خودش بیاموزه و توی رفتارش و گفتارش استفاده کنه. من فکر می‌کنم آموزش غیرمستقیم کاملاً تأثیر گذار بوده. آگه معلما، همه‌شون یاد بگیرن که خودشون رو آموزش بدن و بعد نتایج آموزش‌هاشون توی عمل به معلمی‌شون، به دانش آموز نشون بدن، خیلی موفق‌ترن. یه معلم وقتی میاد سر کلاس، تمام ویژگی‌ها رو با خودش میاره. معلم عاشق معلمی است که نشون می‌ده که این شغلِ من، جزء جزءش برای من خوشاینده. بعد باید تو چهره، تو رفتار، تو لباس نشون بده؛ یعنی تو ارتباطم، هم کلامی هم غیر کلامی، دقیقاً به دانش‌آموز نشون بدم که من عاشقِ در کنار شما بودن هستم.» همه می‌دانند که بین «دانش» و «رفتار» شکاف عظیمی وجود دارد. اعمال و رفتار انسان‌های زیادی با مقدار و حجم دانش و اطلاعاتی که دارند برابری نمی‌کند. برای تربیت افرادی که فقط می‌خواهند دانش بیاموزند هدف آموزش، تنها فهم مطالب علمی است. در حالی که آموزش‌های لازم برای تربیت کسانی که به عمل می‌پردازند تا واسطهٔ یاد دهی انتقال مطالب به دیگران بشوند، شیوه‌های به کارگیری مؤثر آن دانش را طلب می‌کند. برای «علم آموز» نفس مطالب علمی قطعیت دارد ولی برای «علم افروز» به کارگیری مطالب علمی اصل وظیفه است (رووف، ١٣٨٦).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

نتیجه گیری

معلمان کلیدی‌ترین عنصر نظام تعلیم و تربیت هستند. اهمیت جایگاه و نقش معلم در تعلیم و تربیت تا آنجاست که برخی معتقدند «کفایت و کارایی معلم، آیینهٔ تمام نمای کفایت و کارایی هر نظام آموزش و پرورش است»(رووف، ۱۳۷۹). پس باید برای این عنصر بسیار با ارزش سرمایه‌گذاری کرد. برای این مهم باید نظر و عمل را در هم بیامیزیم. کومبز (۱۳۷۰) معتقد است که تربیت معلم کارآمد مستلزم آن است که در ادراک دانشجو معلمان، عواطف، نگرش‌ها، اعتقادها و استنباط آن‌ها از خود و جهانی که در آن زندگی می‌کنند تغییراتی به وجود آید و در این میان، ادراک دانشجو معلمان از خودشان، یعنی خودپنداره آن‌ها از همه مهم‌تر است و بر همهٔ نمودهای زندگی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. از آنجا که خودپنداره دانشجو- معلمان امری ذهنی و درونی است، تغییر در آن در صورتی امکان‌پذیر است که خود آن‌ها در این فرایند شرکت کنند؛ به عبارت دیگر، ایجاد تغییر در خویشتن فرد به تجربه‌ای جدید نیاز دارد که به کمک آن فرد نسبت به خودش، نگرشی جدید پیدا کند. بدیهی است که تحقق این امر تا حد زیادی به کیفیت برنامه‌های درسی و چگونگی اجرای آن‌ها وابسته است. برنامه‌های درسی باید بتواند به معلمان کمک کند تا شایستگی‌ها را در خود ایجاد و تثبیت نمایند. چرا که آنچه دانش‌آموزان از خصوصیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی، معنوی، دینی و ... کسب می‌کنند، متأثر از شایستگی‌های متنوع معلمان است و مطمئناً هر گونه سرمایه‌گذاری در جهت تربیت معلم برتر و ارتقای مهارت‌های شغلی معلمان فواید بسیاری چه در کوتاه مدت و چه در دراز مدت نصیب جامعه خواهد کرد (سرکارآرانی، ۱۳۷۸).

نتایج بدست آمده از این پژوهش نشان داد که بر اساس تجارب زیسته اساتید و معلمان موفق، برای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای معلم، پایداری رفتار و درونی کردن آن‌ها، باید به هشت اصل مهم در برنامهٔ درسی تجربه تدریس توجه کرد: تعامل غم‌خوارانه و مهرورزانه، پویایی، تدبیر تدریس، خویشتن‌نگری، کنش متقابلی، ایجاد موقعیت‌های فکورانه، درک فرهنگی_ هنری و بینش عملی. چنانچه تعلیم و آموزش مهارت‌های تدریس در مراکز تربیت معلم بر پایه‌ای گذاشته شود که معلمان همواره درگیر عمل و تجربه بشوند و با حرفه‌ای که پیشه کرده‌اند انس و الفت بیشتر بگیرند، به

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

لیاقت‌های فردی خود پی می‌برند و آن‌ها را باور می‌سازند. درگیری مستقیم با شیوه‌های کار، آن‌ها را به سویی می‌کشاند که از خود مایه بگذارند و با خلاقیت‌هایی که بروز می‌دهند، به کشف شیوه‌های برتر بپردازند (رووف، ١٣٨٦).

به طور کلی و بر اساس نتایج تحقیق می‌توان ادعا کرد که پایبندی به اصول استخراج شده در این پژوهش باعث بهبود رفتار اخلاقی و پایداری رفتار در فراگیران شده و می‌تواند اثربخشی فرایند یاددهی یادگیری را تضمین نماید. محقق با توجه به سابقه وجود درس کارورزی که به عنوان یکی از درس‌های زیربنایی و در حقیقت روح برنامهٔ درسی معرفی شده است، برنامهٔ درسی «تجربهٔ تدریس» را جایگزین درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان (مراکز تربیت معلم سابق) نموده و با استفاده از تجارب زیستهٔ معلمان، اصولی را برای این درس استخراج کرده است. آشنایی، نقد، تفکر و به کارگیری این اصول در حین یادگیری و کسب تجربه برای دانشجو- معلمان و آن‌هایی که به تربیت خود و دیگران علاقمند هستند بسیار با ارزش است و می‌تواند دانشجو- معلمان را در دستیابی به شایستگی‌های مورد انتظار در درس تجربه تدریس (کارورزی) کمک نماید؛ بنابراین بر اساس نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌گردد برای رسیدن به اهداف مورد نظر در برنامه، این اصول در برنامهٔ درسی کارورزی گنجانده شود.

منابع

- اسفندیاری، غلام رضا (١٣٨٠). **بررسی عوامل استرس‌زا در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کردستان و رابطهٔ آن با سلامتی عمومی آنان**. مجله طب و تزکیه، ٤٣.
- امام جمعه، محمد رضا و مهرمحمدی، محمود (١٣٨٥). **نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور**. فصلنامه برنامه درسی، سال اول، شماره ٣.
- امین خندقی، مقصود و نامخواه، مرضیه (١٣٨٩) **کاوشی در میزان توجه به موضوع برنامه درسی تربیت معلم در حوزه تحقق برنامه درسی ایران**. همایش برنامه درسی تربیت معلم. تهران دانشگاه شهید رجایی.
- تلخابی محمود، فقیری، محمد (١٣٩٣). **تحلیل گفتمان کارورزی**. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان. شماره ٥، صص ١٣-٨.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

- جواهر فروش‌زاده، عبدالرحیم (۱۳۸۱) **طرحی برای بهبود نظام تربیت معلم ایران اسلامی**. پایان نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز.
- رووف، علی (۱۳۷۹) **جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم ایران**. وزارت آموزش و پرورش. انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- رووف، علی (۱۳۸٦). **تربیت معلم و کارورزی**. ویراست دوم. تهران، نشر روان.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۷۸). **آموزش در قرن بیست و یکم**. تهران وزارت آموزش و پرورش. نشریه پیوند، شماره ۲٤۱.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). **اصول تعلیم و تربیت**. تهران، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ پانزدهم.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). **بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور دنیا**. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال بیستم شماره ۳ (پیاپی ۷۹)، ص ۱۲۱.
- عبدالملکی، یوسف، بدری گرگری، رحیم (۱۳۸۹). **عنوان چکیده مقالات دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران** دانشگاه شهید رجایی.
- عبدالهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). **شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش**. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ٤۹، سال سیزدهم.
- عقیلی، علیرضا (۱۳۹۲). **صلاحیت‌های معلم در برنامه درسی تربیت معلم: شناسایی، میزان تحقق و نقاط قوت و ضعف، از منظر اساتید، دانشجویان و فارغ التحصیلان پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی**، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸٦). **برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید**. تهران، نشر آییژ.
- قاسمی، شایسته (۱۳۹۱). **تأثیر محبت درتربیت از دیدگاه مولانا در مثنوی**. پایان نامه ارشد دانشگاه آزاد واحد خوراسگان. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- کومبز، آرتور رایت (۱۳۷۰). **آموزش تخصصی معلمان**. ترجمه عبدالرحیم جواهرفروش‌زاده. تهران: انتشارات رشد.
- مشفق آرانی، بهمن (۱۳۷۸). **راهنمای تمرین معلمی**. تهران انتشارات مدرسه. چاپ اول.
- ملکی، حسن (۱۳۸٤). **صلاحیت‌های حرفه معلمی**. تهران، انتشارات مدرسه.
- موسی‌پور، نعمت الله (۱۳۹۳). **شواب شناسی در ایران و امیدهای مربوط به آن**. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال هشتم. شماره ۳۲.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]

- مهرمحمدی، محمود (١٣٧٩) **جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم**. پژوهشکده تعلیم و تربیت. متون علمی- پژوهشی ٥.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران (١٣٨٩). **برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها** (ویراست دوم). تهران، انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، محمود (١٣٩٢). **درآمدی بر آموزشگری در آموزش عالی: به سوی استاد آموزش پژوه**. تهران: دانشگاه تربیت مدرس، مرکز نشر آثار علمی.
- میر شمشیری، مرجان (١٣٨٨). **برنامه درسی به عنوان فرهنگ**. گردآورنده محمود مهرمحمدی، برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها (ویراست دوم). تهران، انتشارات سمت.
- Bukaliya, R. (2012). *The potential benefits and challenges of internship programs in an ODL institution*: a case for the Zimbabwe open university. International journal on new trends in education and their implications, 3(1),118-133
- Dewey, Jone. (1933). *How we Think: A Restatement of the Reflective.*Thinking to the Educational Process. Boston: D.C. Heath and co.
- Eisner, Elliot. W. (1994*). The Education Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs***.** Third Edition. New York: MacMillan Publishing Company.
- Kouwenhoven, Wim. (2014**).** *Relevant Curriculum Design and Development in Higher Education*
- Milner, H. Richard. (2010*). culture, curriculum, and identity in education*.USA: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W.F. (2004). *Understanding curriculum*. (with William, M, Reynolds, Slattery P, Tubman PM). Vol 17, New York: Peter Lang Publishing.
- Schon, Donald. A. (1993). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think.* New York: Basic Books.
- Sergiovanni, A. (1991). *The Principal Ship: A Reflective Practice Perspective*. New York: Basic Books.
- Van Manen.Max. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. NewYork: State University of New York Press.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.3.6.5]