

Exploring the Barriers of the Process
of Lesson Study from the Viewpoint of
Educational ConsultantsOmolbanin Ahmadi Haji, Marjan Kian, Majid
Aliasgari, Soheyla Hashemi, Reza Saki¹ PhD student of curriculum, Faculty of Psychology and
Education, Kharazmi University, Teacher, Babol City.² Assistant Professor, Department of Curriculum Studies,
Faculty of Psychology and Education, Kharazmi
University, Tehran, Iran³ Associate Professor, Department of Curriculum Studies,
Faculty of Psychology and Education, Kharazmi
University, Tehran, Iran.⁴ Associate Professor, Department of Psychology, Faculty
of Humanities and Social Sciences, Mazandaran University.⁵ Associate Professor, Department of Educational Sciences,
Faculty of Humanities, Shahid Rajaei University, Tehran, Iran.

Abstract

The purpose of this study was to gain the experience of educational practitioners in the field of lesson study and providing basic solutions. This is a qualitative research based on a phenomenological approach. The statistical population of this study consisted of 20 educational agents (educational policy makers, provincial technology heads, educational leaders and experts). Using purposive sampling approach and benchmarking method, 6 policy makers, 5 provincial technology heads, 5 educational leaders, and 4 experts and researchers were selected. The adequacy of the number of participants was determined by theoretical saturation. Semi-structured interviews were used to collect qualitative research data. The validity of the qualitative section was assessed by members' review, data source alignment, and researcher self-review and reliability of the encodings was also assessed using two stability and repeatability indices. According to the qualitative method of the research, the categorization method was used to analyse the data obtained from the interviews using MAXQDA software (version 2018). The findings of the study showed that the educational, professional, organizational, structural, and cultural barriers were considered as a threat to teachers' participation in the research process. Other research findings also indicated what measures to consider to address each of these barriers. Based on the results of the study, it is recommended that policymakers develop strategic plans to promote teaching as a collaborative activity of teachers. All education beneficiaries should also participate in the formation and maintenance of organizational structures that support effective teacher participation in the study.

Keywords: Phenomenography, Lesson Study, Primary Education, Educational Practitioners

شناسایی موانع درس‌پژوهی در دوره ابتدایی از
منظر کارگزاران آموزشیام‌البین احمدی حاجی، مرجان کیان*، مجید علی
عسگری، سهیلا هاشمی، رضا ساکی^۱ دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم
تربیتی، دانشگاه خوارزمی، معلم دوره ابتدایی، شهرستان بابل، ایران.^۲ استادیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم
تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.^۳ دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم
تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.^۴ دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران.^۵ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید
رجایی، تهران، ایران.

چکیده

هدف پژوهش، کنکاش و تحلیل تجارب کارگزاران آموزشی درباره موانع مرتبط با فرایند درس‌پژوهی در دوره ابتدایی و ارائه تمهیدات بود. این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحقیق پدیدارشناسی صورت گرفته است. جامعه آماری پژوهش را کارگزاران آموزشی تشکیل دادند که از طریق روش نمونه‌گیری معیار محور، ۲۰ نفر از جمله سیاست‌گذاران آموزشی، رؤسای تکنولوژی آموزشی استان‌ها، راهبران آموزشی و متخصصین حوزه برنامه درسی تا رسیدن به اشباع داده‌ها، از طریق مصاحبه نیمه‌ساختارمند شرکت داده شدند. برای تحلیل داده‌ها از روش مقوله‌بندی با استفاده از نرم‌افزار مکس کیو دا (نسخه ۲۰۱۸) استفاده شد. اعتبارپذیری کدگذاری‌های انجام شده به وسیله بررسی توسط اعضا، همسوسازی منابع داده‌ها و خود‌بازبینی پژوهشگر صورت گرفت و تکرارپذیری آن با استفاده از دو شاخص ثبات و تکرار داده‌ها انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد موانع درس‌پژوهی در چهار مقوله موانع فرهنگی، سازمانی، ساختاری و حرفه‌ای بودند که تهدیدی برای مشارکت معلمان در فرایند درس‌پژوهی محسوب می‌شوند. همچنین برای رفع هر یک از این موانع، تمهیداتی باید اندیشید. بر اساس نتایج پژوهش، توصیه می‌شود که سیاست‌گذاران برای ارتقاء و توسعه درس‌پژوهی به‌عنوان یک فعالیت مشارکتی معلمان مستقر در مدرسه، برنامه‌های استراتژیک تهیه کنند. همچنین تمامی ذینفعان آموزش و پرورش باید در شکل‌گیری و نگهداری ساختارهای سازمانی که از مشارکت مؤثر معلمان در فرایند درس‌پژوهی حمایت می‌کند، مشارکت نمایند.

واژه‌های کلیدی: پدیدارشناسی، درس‌پژوهی، دوره ابتدایی، کارگزاران آموزشی

مقدمه

است واکنش نشان بدهند. هنگامی که درس پژوهی در کلاس به اجرا درمی‌آید، توسط اعضای دیگر تیم درس پژوهی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. ناظران در ارزشیابی درس شرکت می‌کنند، مشاهدات خودشان را به اشتراک می‌گذارند، روش‌های اصلاح و بهبود آن مورد بحث و بررسی قرار می‌دهند و به‌منظور بررسی‌های بعدی درس، برنامه‌ریزی می‌کنند (Coenders & Verhoef, 2019). مطالعه‌ای که (Buczynski & Hansen, 2010) به‌صورت کیفی دربارهٔ پیامدهای توسعهٔ حرفه‌ای (Professional developmen) انجام دادند، نتایج گویای این بود که توسعهٔ حرفه‌ای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد می‌گردد؛ اما گروه دیگری از معلمان در استفاده از توسعهٔ حرفه‌ای با مشکلات و موانعی از جمله کمبود موانع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامهٔ درسی و مشکلات مدیریت کلاس مواجه بودند. (Fernandez & et al, 2003) یک نوع درس پژوهی را با کمک معلمان ژاپنی برای معلمان دورهٔ ابتدایی آمریکا طرح و اجرا کردند. آنها در این درس پژوهی دریافتند که معلمان با چالش‌هایی همچون الزامات اداری، عدم امکان برنامه‌ریزی درازمدت، فشردگی کلاس‌ها و به تأخیر افتادن جلسات و... در اجرای درس پژوهی روبه‌رو هستند.

از مجموع پژوهش‌هایی که در زمینهٔ درس پژوهی صورت گرفته می‌توان نتیجه گرفت که اصلاحات آموزشی بدون در نظر گرفتن نقشی برای معلمان عملاً غیرممکن است و آنها در مرکز اصلی تغییرات آموزشی قرار گرفته‌اند. درس پژوهی با دادن نقش محوری به معلمان در ایجاد تغییر و بهبود کیفیت تدریس کمک قابل توجهی می‌کند و یکی از راهکارهای اساسی برای بهبود نظام آموزش و پرورش و توسعهٔ حرفه‌ای معلمان قلمداد می‌شود. درس پژوهی را می‌توان یک راه‌حل برای

فرایند تدریس امری پویا است و این امر مستلزم آن است تا معلمان برای یادگیری مادام‌العمر آماده شوند؛ زیرا با طیف وسیعی از چالش‌ها و فرصت‌های جدید در کلاس روبه‌رو هستند. درس پژوهی به‌عنوان روشی ابتکاری و خلاقانه، جایگزین مناسبی برای روش‌های سنتی ارتقاء یادگیری حرفه‌ای معلمان پدید آمده است (McSweeney & Gardner, 2018). درس پژوهی (Lesson study) چارچوبی برای بهسازی حرفه‌ای معلمان و روشی برای تولید دانش حرفه‌ای (Professional Knowledge) در مدرسه است و به آموزگاران فرصت می‌دهد تا روابط خود را با خود، با یکدیگر و با دانش‌آموزان بهبود بخشند و به همکاری با پژوهشگران آموزشی برای حمایت نظام‌مند از تفکر انتقادی (Critical Thinking)، بازبینی (Review)، بازاندیشی (Rethinking) در اندیشه و عمل آموزشی تشویق شوند (Sarkaranim, 2011). روند بهسازی فرایند تدریس در چارچوب درس پژوهی مستلزم فعالیت مشارکتی معلمان برای تدوین طرح درس، مشاهده روند تدریس و یادگیری در کلاس، ارزیابی و استفاده از تحلیل نتایج حاصل از آن برای تهیهٔ طرح درس‌های بهتر است (Ogegbo & et al, 2019) توافق عمومی در جامعه پژوهی و آموزشی در مورد اهمیت توسعه حرفه‌ای معلمان برای بهبود آموزش وجود دارد. مطالعات نشان داده‌اند که درس پژوهی باعث تقویت شخصیت حرفه‌ای معلمان، افزایش اعتمادبه‌نفس، تعمق بیشتر بر یادگیری دانش‌آموزان، افزایش کیفیت تدریس در کلاس و بهبود نتایج یادگیری می‌شود (Navratilova, 2017)؛ (Stephens & Ebaegu, 2015)؛ (Cajkler & et al, 2015) همدلی و کارآموزی بین معلمان باتجربه، کلید موفقیت توسعهٔ معلمان در درس پژوهی است. معلمان به دقت یک برنامه درس پژوهی را برنامه‌ریزی می‌کنند و عمیقاً به این فکر می‌کنند که دانش‌آموزان چگونه

دانش آموزان می‌نشینند، اگر پس از اجرا، بهبودی حاصل نشود، فرجامی که اغلب و در اجرای برنامه‌های کوتاه‌مدت اصلاحی اتفاق می‌افتد، گلیه و شکایت افراد در مورد کارایی آن سیاست یا برنامه افزایش یافته و معمولاً عزم‌ها جزم می‌شود، سیاست‌گذاران و متخصصان تشکیل جلسه می‌دهند و خیلی زود برنامه‌های اصلاحی و توصیه‌های جدیدی اغلب در جهت عکس روال قبلی ارائه می‌کنند. جالب اینکه کل این فرایند حتی بدون جمع‌آوری اطلاعاتی دربارهٔ اینکه آیا برنامه اصلی در کلاس‌های درس اجرا شده است، اگر هم اجرا شده تا چه اندازه و اثرات آنچه بوده است، انجام می‌گیرد (Sarkararani, 2006)؛ بنابراین برنامه‌ریزی در نظام آموزشی کشور و به‌عنوان یک نهاد اجتماعی باید وابسته به ارزش‌های فرهنگ باشد و طراحی هرگونه پژوهش، برنامه‌ریزی و یا ساخت آن، باید متناسب با شرایط بومی و فرهنگی خاص آن جامعه صورت گیرد (Mahram & et al, 2007). از این‌رو لازم است پژوهش‌های آموزشی بین‌رشته‌ای، راهبردی، ملی، جامع و بلندمدت و بیشتر با روش کیفی در مدارس گوناگون انجام پذیرد و مسائل سازمانی، فرهنگی، ساختاری و حرفه‌ای درس پژوهی را در عمل بررسی کند (Sarkararani, 2010). پژوهش‌های مختلفی در داخل و خارج از کشور اطلاعاتی را در مورد مکانیسم‌ها، فرایند و نتیجه درس پژوهی فراهم می‌کنند. بررسی پیشینهٔ پژوهشی در حوزهٔ درس پژوهی نشان می‌دهد که برخی پژوهش‌ها با رویکرد کمی و کیفی به بررسی رویکرد درس پژوهی و آسیب‌شناسی آن از نگاه معلمان پرداختند (Soleymani & Ahmadi, 2017)؛ (Farzanpour & et al, 2018)؛ (Safari & et al, 2017)؛ (Erfani & et al, 2016)؛ (Habibzadeh, 2015)؛ (Glaubernik, 2011)؛ (Grimaesth & Hallas, 2015)؛ (McSweeney & Gardner, 2018)؛ (Navratilova, 2017)؛ (Mon & et al, 2016).

درمان برخی مشکلات آموزشی در نظر گرفت اما برای بهره‌مندی از مزیت این روش، باید الزاماتی را رعایت کرد و معلمان به مهارت‌هایی مجهز باشند تا بتوانند به بهترین شکل از نتایج آن بهره‌برده و به حل مشکلات آموزشی کمک نمایند. از جمله این الزامات می‌توان بهره‌مندی از مهارت‌های لازم برای گفت‌وگوی علمی، داشتن روحیه نقدپذیری، روحیه مشارکت و یادگیری جمعی و داشتن نگاه تیزبین اشاره کرد. اگرچه درس پژوهی چندین عنصر مطلوب را برای توسعهٔ حرفه‌ای کارآمد معلمان ترکیب می‌کند، اما در این حین چالش‌های بی‌شماری برای مشارکت مستمر معلمان وجود دارد. در کنار تجربه‌های مثبتی که درس پژوهی برای معلمان فراهم می‌کند، دارای ظاهری گول‌زننده و ساده‌ای است. قطعاً جنبه‌های از درس پژوهی وجود دارد که به آسانی توسط معلمان در کشور میزبان پذیرفته نمی‌شود (M Ebaegu & Stephens, 2014). در حقیقت زمانی که فرد شروع به جستجو و بررسی این ظاهر ساده می‌کند، درمی‌یابد که در عمل بسیار پیچیده است. یکی از پیچیدگی‌های مستتر در این روش وابستگی زیاد آن به فرهنگ و میزان تشریک‌مساعی معلمان با یکدیگر است. میزان موفقیت درس پژوهی در فرهنگی که در آن معلمان به راحتی بتوانند مشکلات تدریس خود را با هم در میان گذاشته و روابط انسانی حاکم در این فرهنگ چنان است که افراد از مشورت از یکدیگر نمی‌هراسند، نسبت به فرهنگی که در آن معلمان احساس نیاز بیرونی نداشته و بیان مشکلات تدریس را نوعی ضعف معلمی تلقی کنند، متفاوت خواهد بود (Ayoubian, 2006).

رویکردی که در ایجاد تحول در نظام تعلیم و تربیت معمول است، به این صورت است که سیاست‌گذاران، برنامه‌های اصلاحی را تنظیم کرده و طی بخشنامه‌هایی آنها را به مدارس، مدیران و معلم ابلاغ می‌کنند. سپس به انتظار بهبود پیشرفت تحصیلی، عاطفی و رفتاری

مدیریت کلاس درس، فعال کردن دانش‌آموزان و استفاده از راهبردهای آموزشی می‌شود. (Glaubgernik, 2011) در پژوهشی به‌منظور تأثیر درس‌پژوهی بر تفکر انتقادی دبیران به این نتیجه رسید که درس‌پژوهی بر مهارت تفسیری دبیران تأثیر نداشته ولی بر مهارت‌های ارزشیابی، استنباطی و استدلال قیاسی و استقرایی دبیران تأثیر داشته است. (Grimaesth & Hallas, 2015) در پژوهشی با هدف بررسی چالش‌های انتقال درس‌پژوهی عنوان کرد که نتایج حاصل از درس‌پژوهی، فقط مختص یک درس نیست، بلکه اگر فرایند درس‌پژوهی به درستی اجرا شود، نتایج حاصل از آن در بسیاری از دروس یا شاید برای همهٔ درس‌ها صدق کند اما "کبود زمان" یک مسئلهٔ مهم برای معلمان در اجرای درس‌پژوهی محسوب می‌شود. (McSweeney & Gardner, 2018) نیز در پژوهش خود، زمان را به‌عنوان چالش اصلی در به‌کارگیری روش درس‌پژوهی در مدرسه، مطرح می‌کند. محدودیت زمان در تعامل با همکاران، بررسی ایده‌های جدید، برنامه‌ریزی، اجرا، مشاهده و تفسیر نتایج حاصل از مشاهده از جمله مشکلات اجرای درس‌پژوهی در مدارس هستند. (Navratilova, 2017) پژوهشی را با هدف توسعهٔ حرفه‌ای معلمان در مدارس پیش‌دبستانی و دبستانی در جمهوری چک انجام داد. نتایج نشان داد که ایجاد شرایط خوب و حمایتی از ملزومات اجرای درس‌پژوهی در مدرسه است. معلمان هستند که به ادامه تحصیل نمی‌پردازند و به دانای کل بودن خودشان اطمینان کامل دارند. آنها دانش خود را که بیست سال پیش به دست آورده‌اند، ثابت می‌گذارند و در برابر همهٔ تغییرات مقاومت می‌کنند. در این مورد راهبران آموزشی باید واکنش‌های عاطفی مناسب را برای حل این مشکلات فراهم کند و فضایی را فراهم کند تا هرکسی بتواند آزادانه مشکلاتی که در تدریس دارند، بیان کنند (Marlon Ebauguin, 2015). در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که رویکرد وفادارانه و فرهنگی، دو نوع رویکرد

Soleymani & Ahmadi (2017) در پژوهشی بیان می‌دارد عوامل سازمانی شامل (ساختار سازمانی متمرکز، فرهنگ سازمانی، سبک رهبری، فناوری، فرایندهای داخلی) و عوامل فردی شامل (اطلاعات معلمان، عدم تعهد معلمان و نوع شخصیت آنها) جزء عواملی هستند که مانع اجرای درس‌پژوهشی مدارس شده‌اند. (Farzanpour & et al, 2018) در پژوهشی به این نتیجه رسیده است که به‌منظور اجرای موفق برنامه درسی درس‌پژوهی باید اصولی همچون توجه به کار تیمی، تدریس تعاملی، تفکر تعاملی، جامعیت علمی، ویژگی‌های اساتید و پیگیری مسئولیت‌ها بر اجرا حاکم باشد. (Safari & et al, 2017) در پژوهشی با رویکرد آمیخته، موانع رشد حرفه‌ای همکاران معلمان در مدارس را بررسی نمود. نتایج نشان داد که موانع رشد حرفه‌ای همکاران معلمان در مدارس به ترتیب اولویت شامل پنج بعد: «گروهی»، «اداری و اجرایی»، «فردی»، «محیط روانی» و «دانشی» هستند. در بعد اداری و اجرایی، «ملاک‌های ناصحیح ارزشیابی از معلم»، «در بعد فردی، «مقاومت معلمان در یادگیری از هم‌تایان»، «در بعد دانشی، «دانش اجتماعی ضعیف»، «در بعد محیط روانی «جانب‌داری ناآگاهانه از همکار»، «ترس از ایجاد اختلاف به دلیل مشخص شدن تفاوت‌ها» و «رقابت بر سر منافع» و در بعد گروهی، «ارتباطات ضعیف بین اعضا» دارای بالاترین رتبه بودند. پژوهشی به‌وسیلهٔ (Erfani & et al, 2016) با رویکرد کمی و با هدف بررسی اثربخشی دوره‌های آموزش درس‌پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دورهٔ ابتدایی انجام شد. نتایج نشان داد که دوره‌های آموزش درس‌پژوهی بر روی دانش و مهارت تدریس معلمان اثربخش بوده است. (Habibzadeh, 2015) در یک مطالعهٔ شبه‌آزمایشی، به بررسی تأثیر درس‌پژوهی بر خودکارآمدی تصوری معلمان (Perceived self-efficacy) پرداخته است. نتایج نشان داد که درس‌پژوهی موجب تقویت خودکارآمدی تصوری معلمان در عوامل

آموزشی است (Glaubgernik, 2011). این عدم استقبال هنگامی بیشتر نمایان است که بیشتر فعالیت‌های انجام شده در زمینه درس‌پژوهی در نظام آموزشی کشورمان بر اساس رفع تکلیف بوده است (Roshanghias, 2014). به‌رحال به‌زعم پژوهش‌های انجام شده در مورد درس‌پژوهی، پژوهش خاصی که از نگاه کارگزاران آموزشی، مکانیسم‌ها، فرایند و نتایج درس‌پژوهی را مورد بررسی قرار دهد، انجام نشده است؛ به‌عبارت‌دیگر، در این پژوهش، محقق با رویکرد کیفی و با دید وسیع‌تری، از نگاه کارگزاران آموزشی فرایند درس‌پژوهی را کنکاش می‌کند تا موانع و چالش‌های آن را کشف کند و بر اساس تجارب زیسته، تمهیدات ضروری برای رفع موانع را ارائه کند؛ بنابراین پرسش‌های اساسی پژوهش، عبارت‌اند از:

- موانع درس‌پژوهی در نظام آموزشی ابتدایی ایران کدام‌اند؟
- تمهیدات لازم برای عملیاتی شدن درس‌پژوهی در نظام آموزشی ابتدایی ایران چیست؟

روش‌شناسی

پارادایم پژوهش حاضر کیفی (Qualitative) روش پژوهش پدیدارشناسی (phenomenography) است. در این رویکرد از روش نمونه‌گیری هدفمند (Purposeful sampling) از نوع معیارمحور استفاده شد. در این پژوهش افرادی به‌عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند که تجارب و اطلاعات غنی در مورد درس‌پژوهی دارند. مشارکت‌کنندگان شامل ۶ نفر سیاست‌گذاران درس‌پژوهی، ۴ نفر از رؤسای تکنولوژی آموزشی استان‌ها (مازندران، قم، یزد، خراسان جنوبی)، ۷ نفر از راهبران آموزشی و ۴ نفر از پژوهشگران حوزه درس‌پژوهی بودند. کفایت تعداد مشارکت‌کنندگان بر اساس اشباع نظری داده (Theoretical saturation) بود. مشخصات مشارکت‌کنندگان بدین صورت بود (جدول ۱):

نسبت به درس‌پژوهی است. رویکرد فرهنگی مستلزم شناسایی این مسئله است که کدام جنبه‌های درس‌پژوهی را می‌توان با شیوه‌های موجود و باورهای فرهنگ وارداتی تحت حمایت قرار داد و کدام جنبه را به راحتی نمی‌توان تحت حمایت قرار داد و یا ممکن است لازم باشد تا اصلاح شود. با این حال یکی از ضعف‌های قابل توجه در رویکرد فرهنگی این است که نتایج مشابه در سطح یا کیفیت درس‌پژوهی در مدارس ژاپن را تضمین نمی‌کند (Stephens & Ebaegu, 2015). پژوهشی را با عنوان «توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق درس‌پژوهی» انجام دادند. در این مقاله، نویسندگان بر این باورند که درس‌پژوهی یک ابزار قدرتمند برای تأثیرگذاری بر رشد حرفه‌ای معلمان است، اما در انجام این روش، معلمان از انگیزه کافی برخوردار نیستند. این ناامیدی در معلمان مدرسه ممکن است به این واقعیت نسبت داده شود که در زمان بازدید از کلاس توسط سرگروه‌های آموزشی، ناظران و یا مدیران به جای «کلاس درس و تدریس»، «معلم» مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. (Mon & et al, 2016) پژوهشی را با هدف بررسی درس‌پژوهی در نظام آموزشی مالزی انجام داد. محدودیت‌های اجرای درس‌پژوهی را می‌توان به عوامل مرتبط با مدرسه، محدودیت زمانی و حجم کار معلمان نسبت داد. عوامل مرتبط با معلم، عمدتاً ویژگی‌های شخصیتی مانند نگرش و تعهد نسبت به حرفه تدریس هستند. این عوامل به هم پیوسته و درهم‌تنیده شده‌اند و تأثیر معنی‌داری بر تعهد معلمان در فرایند درس‌پژوهی دارند.

در مجموع درس‌پژوهی با توجه به تأثیر زیاد آن بر روی بازده‌های عاطفی و تحصیلی نظام آموزشی، توجه زیادی را به خود جلب کرده است (SarkarArani, 2016)، اما علی‌رغم تأکید زیادی که نظام آموزشی کشورمان بر استفاده از درس‌پژوهی دارد، بررسی‌ها نشان‌دهنده عدم استقبال و کاربرد کم آن در نظام

جدول ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه

کد	رشته تحصیلی	مدرک تحصیلی	سمت شغلی	محل خدمت
۱	مدیریت آموزشی	دکتری	مدیرکل دفتر آموزش دوره اول متوسطه	وزارت آموزش و پرورش
۲	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مدیرکل سابق دفتر آموزش دوره اول متوسطه	سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی
۳	فلسفه تعلیم و تربیت	دکتری	معاون مدیرکل دفتر آموزش ابتدایی	وزارت آموزش و پرورش
۴	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مشاور معاون پژوهشی دانشگاه فرهنگیان	سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان
۵	تکنولوژی آموزشی	دکتری	رئیس تکنولوژی آموزشی ابتدایی - رئیس دبیرخانه کشوری درس پژوهی	اداره کل شهر تهران
۶	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	سرگروه آموزشی دوره ابتدایی	اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران
۷	تکنولوژی آموزشی	دکتری	رئیس اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی ابتدایی	اداره کل آموزش و پرورش استان قم
۸	برنامه‌ریزی آموزشی	کارشناسی ارشد	رئیس اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی ابتدایی	اداره کل آموزش و پرورش استان مازندران
۹	برنامه‌ریزی آموزشی	کارشناسی ارشد	رئیس اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی ابتدایی	اداره کل آموزش و پرورش استان یزد
۱۰	برنامه‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد	رئیس اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی ابتدایی	اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان جنوبی
۱۱	مدیریت آموزشی	دکتری	راهبر آموزشی	اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران
۱۲	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	راهبر آموزشی	اداره کل شهر تهران
۱۳	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	راهبر آموزشی	اداره کل آموزش و پرورش مازندران
۱۵	برنامه‌ریزی آموزشی	کارشناسی ارشد	راهبر آموزشی	اداره کل آموزش و پرورش کردستان
۱۶	جغرافیای تورسیم	کارشناسی ارشد	راهبر آموزشی	اداره کل آموزش و پرورش گلستان
۱۷	برنامه‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد	راهبر آموزشی	اداره آموزش و پرورش استثنایی استان مازندران
۱۸	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	عضو هیئت علمی دانشگاه	دانشگاه شهید رجایی تهران
۱۹	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	عضو هیئت علمی دانشگاه	دانشگاه شهید رجایی تهران
۲۰	مدیریت آموزشی	دکتری	مدرس	دانشگاه آزاد اسلامی استان مازندران
۲۱	مدیریت آموزشی	دکتری	مشاور آموزشی	اداره کل آموزش و پرورش مازندران

انجام شده نیز با استفاده از دو شاخص ثبات و تکرارپذیری صورت گرفت. تحلیل داده‌ها بر مبنای مصاحبه‌ها در سه مرحله کدگذاری باز (Open coding)، محوری (Selective coding) و گزینشی (Selective coding) انجام شد. ابتدا داده‌ها جمع‌آوری شد و فایل‌های مصاحبه به نسخه ۲۰۱۸ نرم‌افزار «مکس کیو

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند (Statements structured in depth interviews) بود. اعتبارپذیری (Validity) بخش کیفی از طریق بررسی توسط اعضا، همسوسازی منابع داده‌ها و خود بازبینی پژوهشگر انجام گرفت (Shahvari & et al, 2017) و تکرارپذیری (Reproducibility) کدگذاری‌های

با ایجاد پیوند میان مقوله‌ها و در پی آن میان مفاهیم و داده‌ها، مقوله‌های اصلی و فرعی نمایان شدند؛ بدین شکل که یک مقوله در محور تحلیل قرار گرفته و کدگذاری مبتنی بر آن شکل گرفت. به بیان دیگر کدگذاری محوری، فرایند ربط‌دهی مقوله‌ها به زیر مقوله‌هایشان و پیوند دادن مقوله‌ها در سطح ویژگی‌ها و ابعاد است. در ابتدا از کارگزاران آموزشی خواسته شد تا دلایلی که به نظر می‌آید مانع از اجرای درس پژوهی در مدارس می‌شوند را عرضه کنند و سپس هر یک تمهیداتی برای اجرای موفق درس پژوهی بیان نمایند. در ادامه، مقوله‌های محوری و زیرمقوله‌هایشان نمایش داده شده است که می‌تواند نگرش کارگزاران آموزشی را نسبت به موانع اجرای درس پژوهی به تصویر بکشند. این موانع در قالب چهار حیطه موانع فرهنگی، سازمانی، ساختاری، حرفه‌ای ارائه شده است.

الف- موانع فرهنگی: در بعد فرهنگی مقولاتی شامل نبود فرهنگ یادگیری سازمانی (Organizational Learning Culture)، ضعف کار تیمی و همکاری، وجود برخی کاستی‌ها در هویت معلمان ایرانی، غیربومی بودن درس پژوهی به عنوان موانع اجرای درس پژوهی بیان شده است (شکل ۱). در ذیل به بخشی از مصاحبه با کارگزاران آموزشی که مقوله و زیر مقوله‌های موانع فرهنگی از آنها استخراج شده‌اند، اشاره شده است.

«شما باید توی مدلت این رو بیاری که معلمان شیوه‌های انتقادی را بیاموزند قبل از هرگونه درس پژوهی. ما تفکر بلد نیستیم که انتقادیشو بلد باشیم. من دارم با نوک انگشتم ماهو بهت نشون می‌دم تو گیر دادی به انگشت من!» (مصاحبه‌شونده ۸).

«یکی از خصوصیات بارز ما ایرانی‌ها، ماستمالی کردنه. توی کاری که وارد می‌شیم وقتی خسته می‌شیم، ماستمالیش می‌کنیم. بعد آخر سر می‌گیم چرا نتیجه نگرفتیم، چرا؟ خب خودت این کارو کردی» (مصاحبه‌شونده ۱۶).

دا» (MAXQDA 2018) وارد شدند و مراحل مختلف تجزیه و تحلیل تا رسیدن به نتیجه نهایی تداوم یافت. برای شروع کار ابتدا فایل‌های پیاده شده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان وارد نرم‌افزار شد و به تحلیل محتوای آنها پرداخته شد. با توجه به این گسترش استفاده از روش‌های پژوهش کیفی در بین محققان حوزه علوم انسانی و حجم زیادی از داده‌ها و اطلاعات، معمولاً محققان در سازمان‌دهی و تحلیل این داده‌ها چه از نظر مدت‌زمان و چه از نظر حجم پردازش با مشکل جدی روبه‌رو هستند. گروهی از نرم‌افزارها با عنوان کلی «تحلیل داده‌های کیفی» (Qualitative Data Analysis) در حوزه پژوهش‌های کیفی وجود دارند که به پژوهشگران این حوزه کمک می‌کنند تا از قابلیت رایانه‌های شخصی نظیر حجم پردازش و سرعت بسیار بالا بهره‌گیری نمایند (Hokmizadeh & et al, 2017).

مکس کیودا یک نمونه کامل و پیشرو از نرم‌افزارها است که ضمن پشتیبانی کامل از زبان فارسی، برای تجزیه و تحلیل کیفی انواع داده‌های متنی، صوتی و تصویری مفید به کار می‌رود. در این بخش از فرایند، محقق شخصاً تعیین عبارات، کلیدواژه‌ها و الصاق کدها را برعهده داشت و نقش رایانه و نرم‌افزار صرفاً در حد ابزاری برای تسهیل و تسریع فرایند کدگذاری بود. پس از تحلیل، داده‌ها در قالب دیاگرام کیفی ترسیم شد و سپس تحلیل و تفسیر آن توسط پژوهشگر ارائه شد.

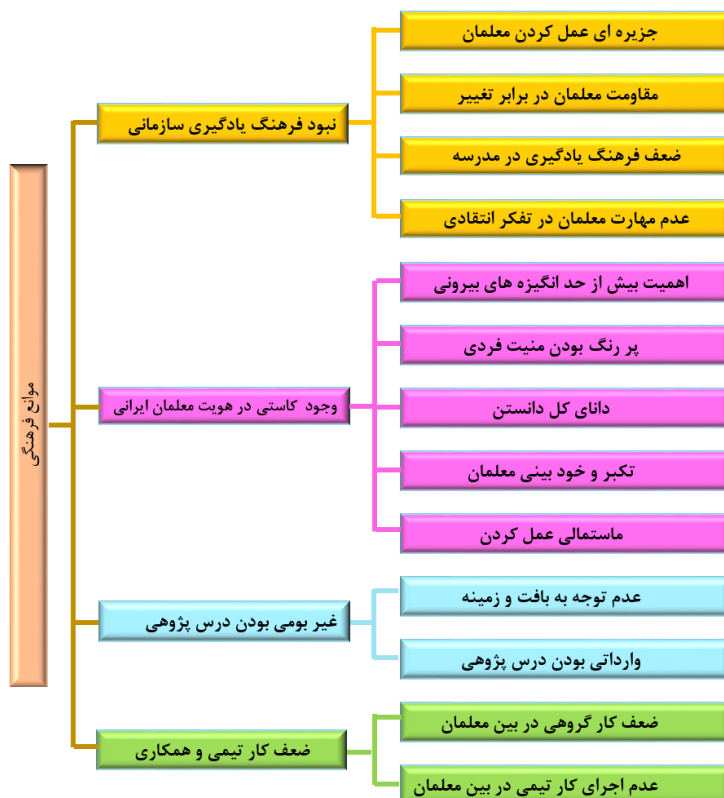
یافته‌های پژوهش

موانع درس پژوهی دوره ابتدایی

به‌منظور پاسخ به پرسش‌های پژوهش، داده‌های حاصل از مصاحبه با کارگزاران آموزشی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در فرایند کدگذاری ابتدا کل مصاحبه‌ها به دقت روخوانی شد تا معنا و مفاهیم اصلی در آن به صورت توصیفی شناسایی شود. نتیجه این مرحله یک تصویر کلی و توصیفی از هر مصاحبه بود. در کدگذاری محوری

رو ببری در کل کشور اجراش کنی و بگی الا بالله باید مثل من راه بری» (مصاحبه‌شونده ۱).

«کار از اونجا خراب شد که ما این الگوها رو تحمیل کردیم. شما نمی‌تونن یه الگویی درست کنی، اون الگو



شکل ۱: موانع فرهنگی فرایند درسی پژوهی

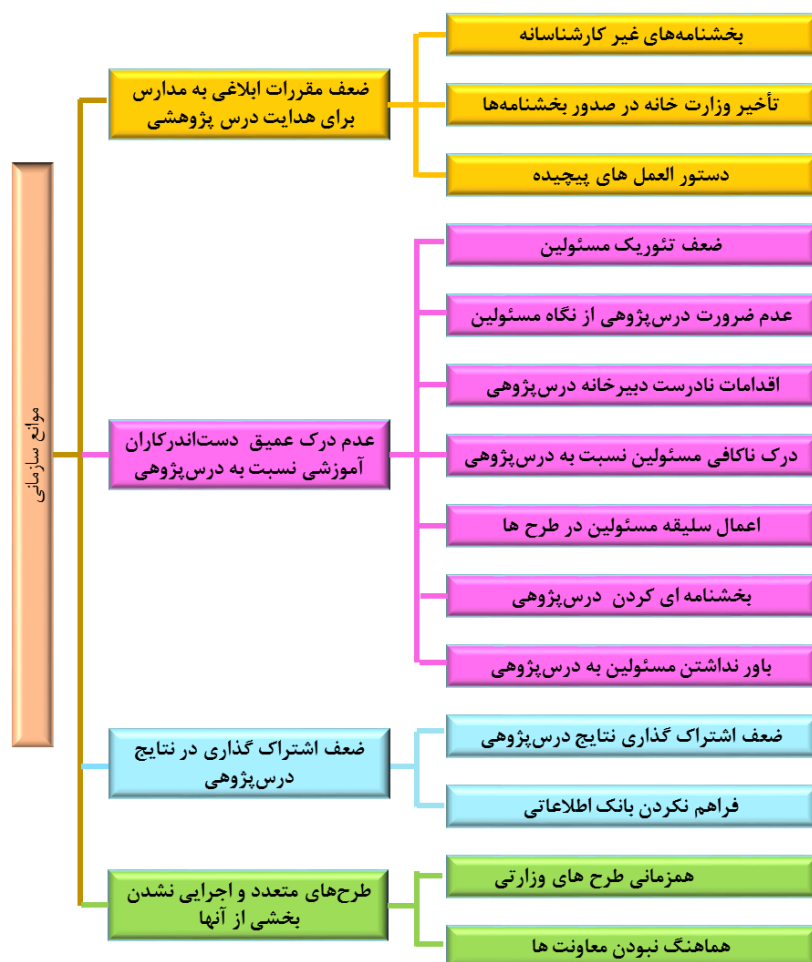
خبری ندارم که داره چه اتفاقی می‌افته؟» (مصاحبه‌شونده ۱۱).

«دلیل اینکه وزارت‌خونه و یا ادارات نتایج درس پژوهی رو انتشار نمی‌دن عاملش می‌تونه جدی‌نگرفتن این کار باشه؛ وقتی جشنواره‌ای که خودشون تدارک می‌بینن جدی‌نگیرند، این مسائل پیش می‌یاد دیگه» (مصاحبه‌شونده ۱۲).

«رو معاونت‌ها هماهنگی وجود نداره. هر معاونتی باید دستورالعمل خودشو اجرا کنه. تا دی ماه تو همین استان ما از طرف معاونت‌های مختلف مثل پرورشی، ورزشی، آموزشی و ... حدود ۴۳ تا طرح و برنامه قبل از درس پژوهی رسیده بود» (مصاحبه‌شونده ۱۵).

ب- موانع سازمانی: در بعد سازمانی مقولاتی شامل ضعف مقررات ابلاغی به مدارس برای هدایت درس پژوهی، عدم درک عمیق دست‌اندرکاران آموزشی نسبت به درس پژوهی، ضعف اشتراک‌گذاری در نتایج درس پژوهی، ترافیک طرح‌های متعدد آموزش و پرورش و اجرایی نشدن بخشی از آنها به‌عنوان موانع درس پژوهی بیان شده‌اند (شکل ۲). در ذیل به بخش‌هایی از مصاحبه با کارگزاران آموزشی که مقوله و زیر مقوله‌های موانع سازمانی از آنها استخراج شده‌اند، اشاره شد.

«اولین مشکل درس پژوهی اینکه فهم درست و برداشت مشترکی از کلاس درس توسط افراد دست‌اندرکار درس پژوهی وجود نداره. تو این در بسته و تو این اتاق من می‌شینم بخشنامه می‌دم و از کف کلاس



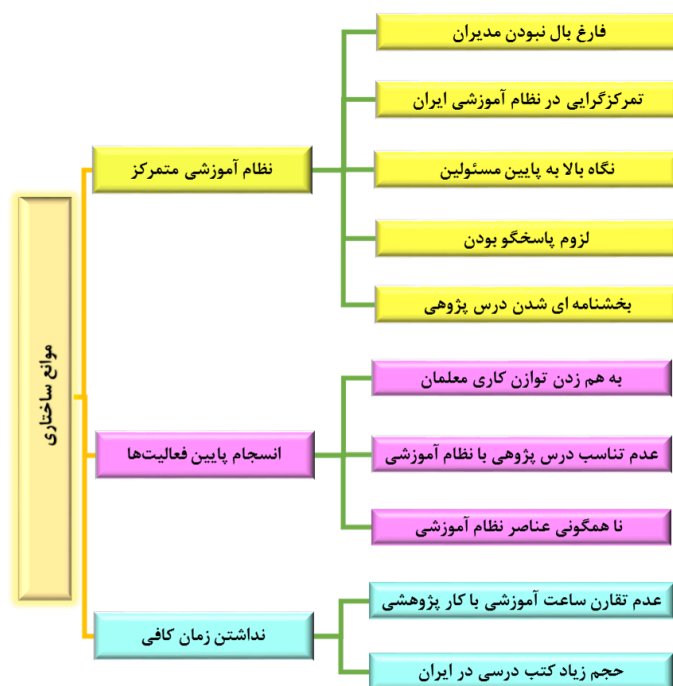
شکل ۲. موانع سازمانی فرایند درس پژوهی

«بودجه‌بندی یادگیری ما چگونه؟ در سوئد تعداد صفحه کتاب اول ریاضی‌شون در حد ۱۶ صفحه است. شبیه سرفصل هست. این گوی و این میدان. هر کاری که معلم می‌خواد بکنه آزاده. در ایران چی؟ اصلاً ساعت خالی نداره که تیم تشکیل بده، ساعت خالی نداره که تحلیل بکنه. جاهایی این کارو می‌کنند که معلم اگر ده ساعت تدریس می‌کنه، ۲۰ ساعت فرصت پژوهش داره» (مصاحبه‌شونده ۹).

«لزوماً بهترین بودن به معنای خوب بودن نیست. ما هم اومدیم بدون توجه به تحلیل بافت و زمینه، به حساب خودمون بهترین‌ها رو انتخاب می‌کنیم، بعد می‌خوایم یه ماشینی بسازیم که اصلاً حرکت نمی‌کنه» (مصاحبه‌شونده ۱۹).

ج- موانع ساختاری: در بعد ساختاری مقولاتی شامل نظام آموزشی متمرکز، هماهنگی و انسجام پایین فعالیت‌ها در سیستم نظام آموزشی، نداشتن زمان به‌عنوان موانع درس پژوهی بیان شده‌اند (شکل ۳). در ذیل به بخشی از مصاحبه با کارگزاران آموزشی که مقوله و زیر مقوله‌های موانع ساختاری از آنها استخراج شده‌اند، اشاره شد.

«کشور ما متمرکز هست و یک شخص تو کشور ما نقش اساسی داره و می‌تونه تصمیم اصلی رو بگیره. این مدل درس پژوهی رو من قبول ندارم. ولی خب چون نظام ما بوروکراتیک هست باید به آن عمل کنم» (مصاحبه‌شونده ۷).



شکل ۳. موانع ساختاری فرایند درس پژوهی

«من رفتم تو به مدرسه‌ای، به خانوم می‌گه حالا که شما اومدی تو کلاس ما برای درس پژوهی، فهمیدم که من اصلاً کلاس داری بلد نیستم. اینو به من می‌گه. به مدیرش می‌ترسه بگه» (مصاحبه‌شونده ۲۱).

«این قابلیت‌ها و این پتانسیل‌هایی که می‌توانست درس پژوهی داشته باشه، تو ایران نداره. عواملش یکیش می‌تونه ضعف مدیران آگاه باشه. مدیران مدرسه ما تو درس پژوهی فقط دنبال امتیازن. تا اون سودمندی‌ها رو درک نکنند، تمایلی برای اداره کارش ندارند» (مصاحبه‌شونده ۶).

«ایرادی که بر ما وارده اینه که وزارت خونه اینو جشنواره‌ای می‌کنه و این یک سم مهلک و کشنده برای توانمندسازی معلمان هست. جشنواره، چالش‌های فرهنگی رو دو چندان کرد. ما خواستیم به چیزی رو درست کنیم، از اون ور دیوار افتادیم پایین. درس پژوهی از به جوشش درونی برخورداره. اصلاً درس پژوهی در جشنواره نمی‌گنجه و اگر شما رقابتی کردی، یعنی کلاً ذبحش کردی» (مصاحبه‌شونده ۱).

د- موانع حرفه‌ای: از جمله مواردی که به عنوان موانع حرفه‌ای درس پژوهی قلمداد می‌شود می‌توان به عدم مهارت‌های پژوهشی معلمان، عدم مهارت‌های مدیران در هدایت پژوهش‌ها در مدرسه و کلاس درس، ضعف در ایجاد انگیزه، ضعف اجرایی درس پژوهی، کیفیت پایین راهبری حرفه‌ای معلمان توسط راهبران آموزشی، ساختاری عمل کردن درس پژوهی، ضعف در داوری اثربخش آموزه‌های تدریس، رقابتی بودن درس پژوهی اشاره کرد (شکل ۴). در ذیل به بخشی از مصاحبه با کارگزاران آموزشی که مقوله و زیر مقوله‌های موانع حرفه‌ای از آنها استخراج شده‌اند، اشاره می‌شود.

«اینکه معلمی می‌گه درس پژوهی مثل زنجیری می‌مونه که به پای من معلم بسته شد، اگر فلسفه حاکم بر این روش رو درک کرده باشه، هرگز اینو زنجیر تلقی نمی‌کنه. آنقدر ضمیمه اصل شد بر متن که دغدغه من عکس یادگاری شده، صورت جلسه شده، مستندات شده، اصلاً کلاً یادم رفت که فلسفه درس پژوهی چی بوده» (مصاحبه‌شونده ۹).



شکل ۴. موانع حرفه‌ای فرایند درس پژوهی

سیستمی نسبت به درس پژوهی، تأکید بر انگیزش درونی، اقدامات کارگزاران آموزشی در سطح کلان در هدایت و توسعه درس پژوهی، ارائه روایت‌گونه گزارش درس پژوهی، ضرورت رهبری اخلاقی مدیران، کیفیت‌بخشی به شورای معلمان، توجه به مبانی (نظری) در طراحی الگوی بومی درس پژوهی، تمرکززدایی سیاست‌های درس پژوهی، تأکید درس پژوهی بر فرایند یاددهی-یادگیری است (شکل ۵). در ذیل به بخش‌هایی از چند نمونه از مصاحبه‌ها که مقوله و زیر مقوله‌های تمهیدات از آنها استخراج شده‌اند، اشاره گردیده است.

«به قول حافظ که از خلاف آمد آداب طلب کام که من/ کسب جمعیت از آن زلف پریشان کردم. معلم

تمهیدات لازم برای رفع موانع درس پژوهی به‌منظور یافتن نتایج مربوط به تمهیدات ضروری برای رفع موانع، داده‌ها در مقوله‌های اصلی و فرعی دسته‌بندی شدند و تمهیداتی برای رفع موانع پیش روی درس پژوهی در قالب ۱۲ مقوله اصلی که بر اساس بیشترین نقاط اشتراک مشارکت‌کنندگان در پژوهش به دست آمده است، ارائه شد. مقولات به‌دست‌آمده شامل ایجاد فرصت یادگیری گروهی، ضرورت ایجاد شرایط واقعی در کلاس درس، رویکرد کلاس‌محوری در انتخاب مسئله، تأکید بر بازخورد سازنده در حین درس پژوهی، ضرورت توجه به بافت و بستر نظام آموزشی کشور در طراحی و اجرای درس پژوهی، در نظر گرفتن درس پژوهی به‌عنوان فرایندی دیربازده، داشتن رویکرد

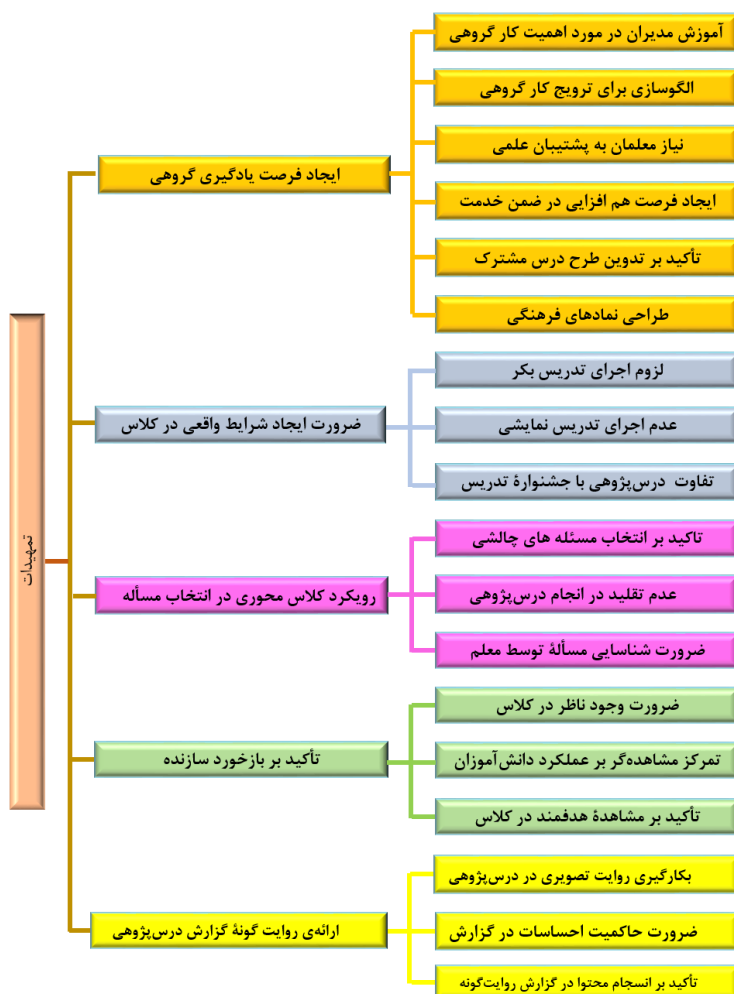
برطرف بکنه. اون راهنما می‌تونه یه راهبر باشه. حتی اون راهنما می‌تونه یه کسی باشه که از مدرسه دیگه انجام داده می‌تونه دو تا مدرسه رو یا دو تا موضوع رو با هم لینک بده. معلم ایرانی حتماً نیاز به یک راهبر و یک پشتیبان علمی و آموزشی داره» (مصاحبه‌شونده ۵).

«ما هر استانمون یه کشور واسه خودش داره. هیچ‌وقت نمی‌شه درس پژوهی که تو مناطقی مثل سیستان، خوزستان، ایلام... داره اجرا می‌شه به همون شکلی باشه که در استان‌هایی مثل تهران، خراسان، همدان و اصفهان ... داره اجرا می‌شه؛ یعنی می‌خوام بگم که باید به اینا پرداخته بشه که اون جهات مختلف این مدل اجرایی در مدرسه مثلاً ۲۰ تا باکس داشته باشه. این یک طیف رشد حرفه‌ای معلمه» (مصاحبه‌شونده ۳).

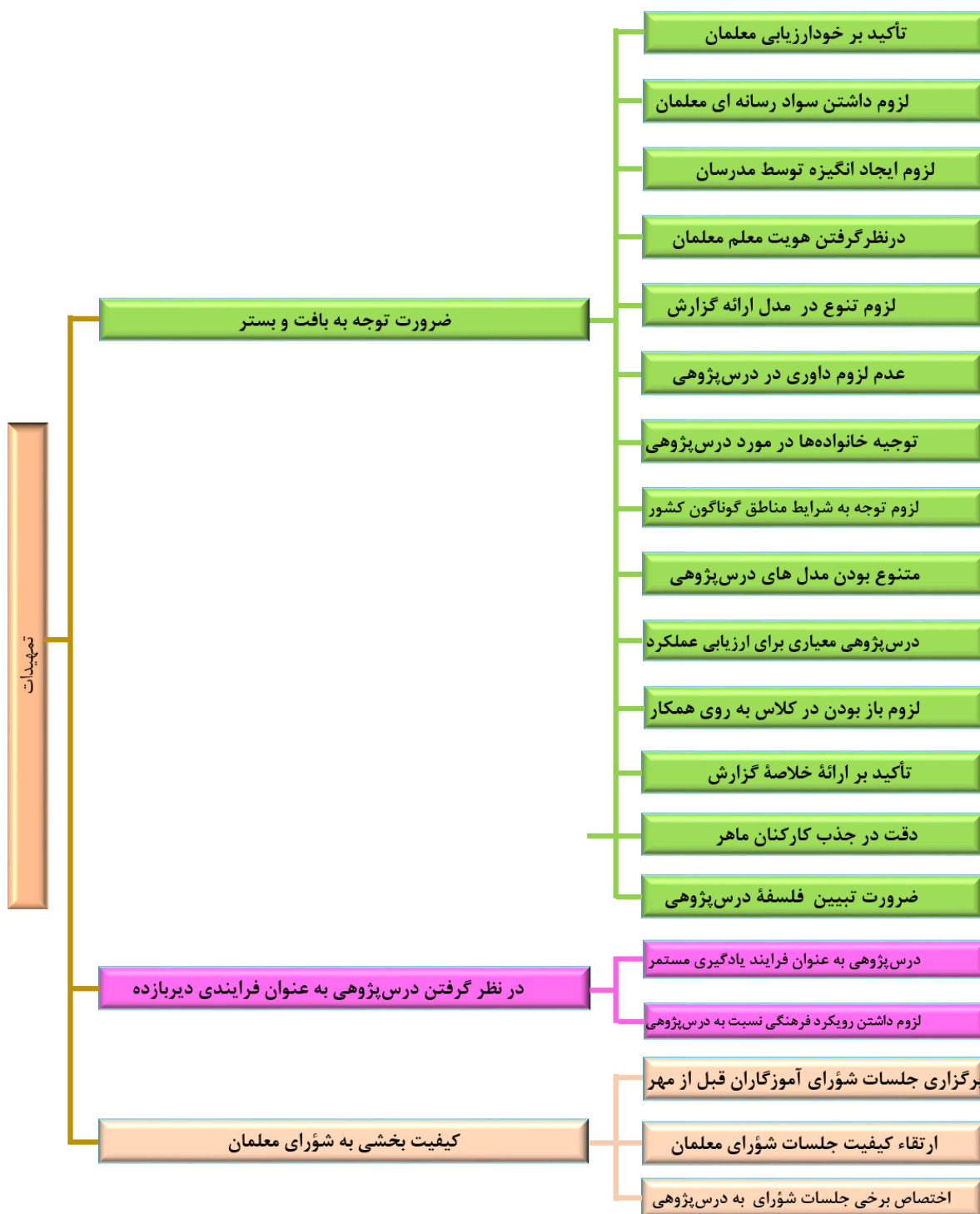
کسی است که در دریا بتونه خلاف جهت شنا کنه. اگر مسئله‌های خوب و واقعاً چالشی نه جشنواره‌ای و تکراری و باری به هر جهت باشه، حداقل می‌تونه یه راحل‌های خوب و تکنیکی به خود اون معلم یاد بده» (مصاحبه‌شونده ۱۹).

«بحث هویت معلم تو درس پژوهی خیلی مهمه. پذیرفتن اینکه این صحبت‌ها، محوریتش شخصیت معلم نیست. محوریتش همون تغییراتی هست که به نفع کل تیم درس پژوهی هست. باید ببینیم که چه کارهایی انجام بدیم تا هویت معلمان تغییر پیدا کنه» (مصاحبه‌شونده ۴).

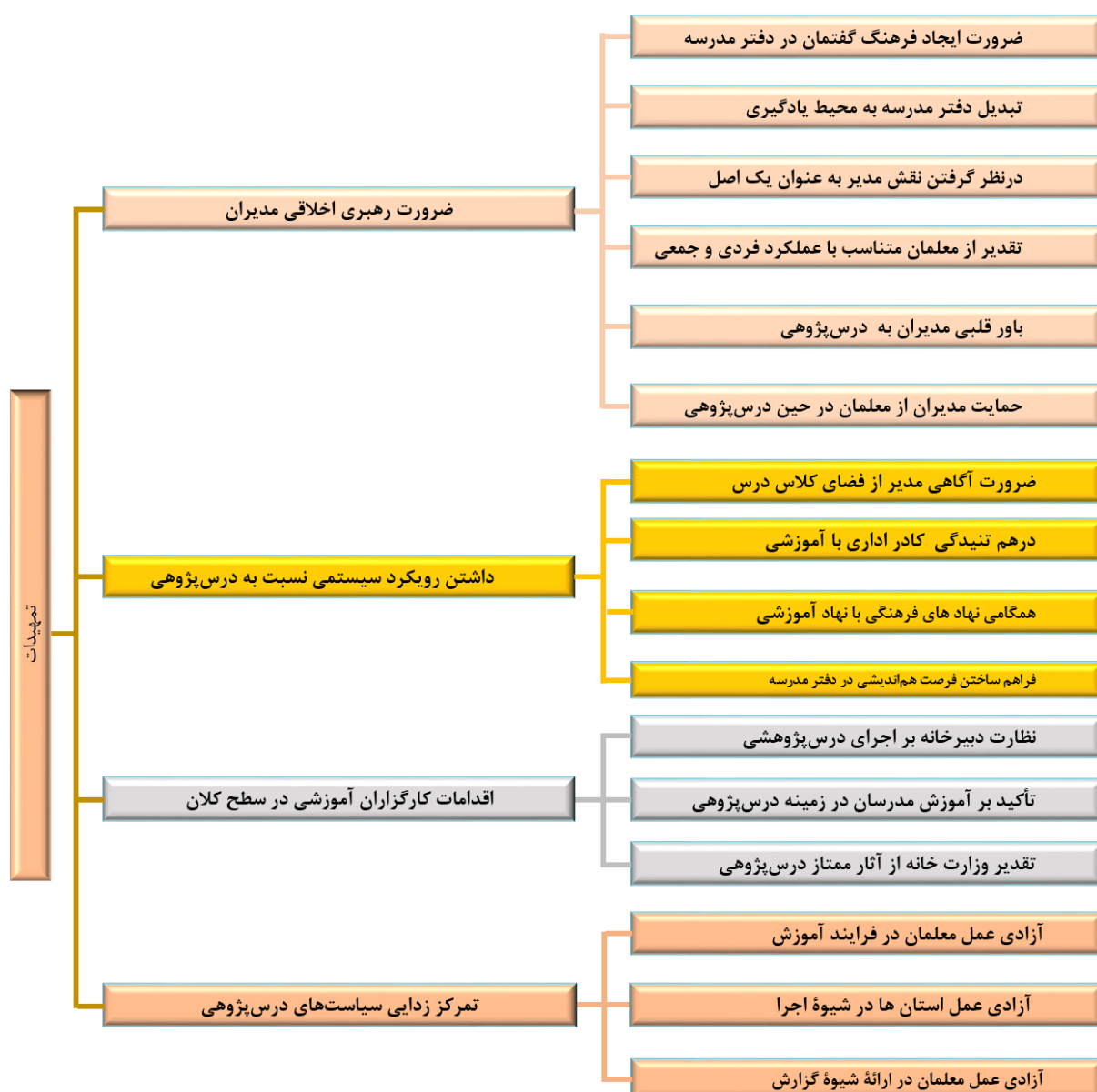
«کنار هم قرار دادن مهره‌های قوی، متوسط و ضعیف می‌تونه اون چالش ضعف دانشی معلمان رو



شکل ۵. تمهیدات رفع چالش‌های درس پژوهی



ادامه شکل ۵



ادامه شکل ۵

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف کنکاش تجارب کارگزاران آموزشی در ارتباط فرایند درس پژوهی و موانع و چالش‌های مربوط به درس پژوهی انجام شد. طبق نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها از نظر کارگزاران آموزشی موانع درس پژوهی در چهار بعد فرهنگی، سازمانی، ساختاری و حرفه‌ای وجود دارند. در بعد فرهنگی مقوله‌هایی شامل نبود فرهنگ یادگیری سازمانی، ضعف کار تیمی و همکاری، وجود برخی کاستی‌ها در هویت معلمان

ایرانی، غیربومی بودن درس پژوهی به‌عنوان موانع اجرای درس پژوهی بیان شده است. در نظر گرفتن بعد فرهنگی به‌عنوان یکی از موانع درس پژوهی با نتایج پژوهش‌های (SarkarArani, 2016)؛ (Naraghi, 2006)؛ (Mon & Stephens & Ebaequin, 2017)؛ (Navratilova, 2017)؛ (et al, 2016)؛ (McSweeney & Gardner, 2018)؛ (2015) هم‌راستا است. آموزش و یادگیری فعالیت‌های عمیق فرهنگی هستند و در نظر گرفتن آن به‌عنوان یک مدل ساده برای رشد حرفه‌ای معلمان، نشان‌دهنده درک

عمده مشارکت‌کنندگان با این مطلب موافق‌اند که نهادهای نداشتن فرهنگ یادگیری مستمر یک از علل بروز مقاومت معلمان در انجام طرح درس پژوهی است؛ به‌زعم آنها اگر در دل فرایند جامعه‌پذیری به این مهم اهتمام ورزیده می‌شد، هرآینه از سهم مقاومت معلمان در برابر یادگیری کاسته می‌شد؛ به‌عبارت‌دیگر از آنجاکه اهمیت و ضرورت موضوع یادگیری مستمر برای معلمان هنگام استخدام از طرف نظام آموزش و پرورش مشخص نمی‌شود، آنها بر این تصور هستند که تا پایان خدمت باید یک کار دائمی و ثابت انجام دهند و در نتیجه به وضع موجود و شیوه‌های جاری کار خو می‌گیرند. در همین راستا برخی از مشارکت‌کنندگان عنوان می‌کنند که بسیاری از ضعف‌های موجود در زمینه کاربست درس پژوهی ریشه در باورهای غلط در مورد این روش و همچنین سطح پایین تعهد معلمان دارد. آنها معتقدند به‌منظور افزایش کاربرد درس پژوهی، باید به موارد فرهنگی در بعد مدرسه و خانواده توجه شود. از این‌رو لازم است معلمان و خانواده‌ها در مورد اهمیت و تأثیر درس پژوهی بر روی وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان اطلاعات کافی داشته باشند تا رغبت کافی در استفاده از آن را از خود نشان دهند (کدهای ۶، ۹، ۱۷، ۱۸، ۲۱).

موانع دیگر اجرای درس پژوهی، در بعد سازمانی است. از جمله مواردی که به‌عنوان موانع سازمانی درس پژوهی قلمداد می‌شود می‌توان به ضعف مقررات ابلاغی به مدارس برای هدایت درس پژوهی (Hairon & Tan, 2016)؛ (Moradi, 2016)؛ (AmirPour & et al, 2018) عدم درک عمیق دست‌اندرکاران آموزشی نسبت به درس پژوهی (Navratilova, 2017)؛ (Ogegbo & et al, 2019)؛ (Niknami, 2008)؛ ضعف اشتراک‌گذاری در نتایج درس (Sobhaniasl, 2019)؛ (Najafzadeh, 2017)؛ (Soleymani & Ahmadi, 2017) طرح‌های متعدد آموزش و پرورش و اجرایی نشدن بخشی از آنها (Ogegbo & et al, 2019)؛ (Mon & et al, 2016)

و برداشت اشتباه از این مفهوم است (Fujita, 2014; Yoshida, 2012). قطعاً جنبه‌های از درس پژوهی وجود دارد که به آسانی توسط معلمان در کشور میزبان پذیرفته نمی‌شود (M Ebaegu & Stephens, 2014). یکی از مواردی که باید برای بومی‌سازی فرهنگ درس پژوهی به آن توجه نمود، در نظر گرفتن هویت معلمان ایرانی است. (Naraghi, 2006) برخی از ویژگی‌های ایرانی‌ها را برمی‌شمارد. یکی از این خصوصیات، همه‌چیزدانی ایرانی‌هاست. ایشان در کتاب خود نقل می‌کند که کمتر هم‌وطنی را ملاحظه می‌کنید که هنگامی که در مقابل سؤالی قرار بگیرد و پاسخ آن را نمی‌داند از کلمه "نمی‌دانم" استفاده کند. به قول سعدی شیرین‌سخن: "گر از بسیط زمین عقل منعدم گردد/ به خود گمان نبرد هیچ‌کس که نادانم". دانای کل دانستن بخشی از هویت معلمان ایرانی است که سبب مقاومت آنان در مقابل تغییر و یادگیری خواهد شد. (SarkarArani, 2016) عنوان کرد، لازمه معلمی استمرار یادگیری است معلمی که خود را بی‌نیاز از یادگیری می‌داند، در عمل توانایی کافی برای آموزش هم نخواهد داشت. به‌طورکلی نهادهای نداشتن فرهنگ یادگیری مستمر، یکی از علل بروز زمینه مقاومت معلمان در مقابل یادگیری خواهد بود. (محمدیان، ۱۳۹۳) در پژوهش خود بیان می‌دارد که آنچه در عمل به اجرای "واقعی" سیاست می‌انجامد، تغییر فرهنگ سازمانی است. سیاست‌ها ابلاغ می‌شوند، اما اجرای آنها توسط کارگزاران و کارکنان سازمان و در ارتباط با محیط آن دنبال می‌شود و این کار وقتی باکیفیت به انجام می‌رسد که دست‌اندرکاران به "اختیار" به آن روی آورند؛ به‌عبارت‌دیگر توانمندسازی در خلأ صورت نمی‌گیرد و به‌بستر مناسب فرهنگی نیاز دارد تا کارکنان به لحاظ روانی آماده پذیرش مسئولیت شوند و میل به یادگیری مستمر در آنها ایجاد گردد. هرچند در این مورد شاید نتوان به قطع و یقین سخن گفت، اما

اشاره کرد. گروهی از کارگزاران آموزشی مانند رؤسای تکنولوژی استان‌ها و راهبران آموزشی، تأکید عمده‌ای بر روی موانع سازمانی اجرای درس‌پژوهی داشتند. برخی از این مشارکت‌کنندگان مانند رؤسای تکنولوژی استان‌ها (کد ۷، ۸، ۹، ۱۰) معتقدند که همواره منبع به وجود آورنده مقاومت در مقابل یادگیری، مربوط به نیروی انسانی نیست، بلکه این منبع گاه می‌تواند ناشی از ضعف مقررات ابلاغی و یا فشارهای بیرونی باشد. گاه پاره‌ای از قوانین و آیین‌نامه‌هایی که از بیرون برای اجرا به مدارس ابلاغ می‌شوند، مقاومت‌برانگیز هستند؛ یعنی به‌زعم این گروه از کارگزاران، کار کارشناسی روی آن صورت نگرفته و دائم‌التغییر هستند؛ در نتیجه بعضاً در افرادی که قصد اجرای آن برنامه را دارند، حساسیت و مقاومت ایجاد می‌کند. در صورتی که برخی دیگر از این مشارکت‌کنندگان مانند راهبران آموزشی (کد ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷) بر ضعف اشتراک‌گذاری در نتایج درس و طرح‌های متعدد آموزش و پرورش تأکید بیشتری نمودند و آن دو را به‌عنوان موانع عمده سازمانی در اجرای درس‌پژوهی معرفی کردند. در پژوهش (Mon & et al, 2016) عدم حمایت مسئولان مدارس و همچنین عملکرد نادرست اداره‌های آموزش و پرورش ناحیه و استان به‌عنوان چالشی برای اجرای درس‌پژوهی ذکر شده است. با ملاحظات فوق باید توجه کرد، در شرایط کنونی که یادگیرنده بودن سازمان‌ها، ضامن بقاء آنهاست به نظر می‌رسد، مهم‌ترین مسئولیت مسئولان آموزشی امروز کشور، درک دقیق چالش‌ها و تدوین سیاست‌هایی برای ارتقای نظام آموزشی کشور به سازمان یادگیرنده (Learning Organization) باشد.

از موانع دیگر اجرای درس‌پژوهی، موانع ساختاری است. از جمله این موارد را می‌توان به نظام آموزشی متمرکز (Soleymani & Ahmadi, 2017)؛ (Hairon & Tan, 2016)؛ (Safari & et al, 2017)؛ (Kolayi & et al, 2019)؛ (Naghdi & et al, 2017)؛ (al, 2019)؛ (Stephens & Ebaegu, 2015)؛ (SarkarArani, 2016)؛ (Moradi, 2016) هماهنگی و انسجام پایین فعالیت‌ها در سیستم نظام آموزشی (Ogegbo & et al, 2019)؛ (AmirPour & et al, 2018)؛ (Navratilova, 2017)؛ (M Ebaegu & Stephens, 2014)؛ (AmirPour & et al, 2018)؛ (McSweeney & Gardner, 2018)؛ (Mon & et al, 2016)؛ (Lewis & Hurd, 2011)؛ (Yeap & et al, 2015) اشاره کرد. از نگاه کارگزاران آموزشی، وجود سلسله‌مراتب سازمانی و فقدان حس مشارکت در تصمیم‌گیری‌های سازمانی همگی از موانع اجرای درس‌پژوهی است. حکایت سیاست‌های مدیران، در برخی مواقع، حکایت ابر بهاری است؛ به سرعت می‌رسند، سایه‌ای لذت‌بخش می‌گسترانند و بلافاصله ناپدید می‌شوند (محمدیان، ۱۳۹۳). آرمان‌ها و اهداف را آموزش و پرورش تدوین و بر اساس دستورالعمل‌ها و شیوه‌نامه‌هایی به مدارس ابلاغ می‌شود. این شیوه عملکرد سازمان‌های سنتی است که اهداف و آرمان‌های آن از طریق مدیران ارشد و رهبران تعیین و اعضای سازمان در بهترین شکل با تمکین و ایجاب، آن را می‌پذیرند و در چارچوب قوانین و دستورات برای حصول آنها تلاش می‌کنند. نتیجه این روش خمودگی روحیه اعضا و روزمرگی در کارهاست (Qadamgahi & Ahanchian, 2005). در همین راستا، گروهی از رؤسای تکنولوژی استان‌ها اساساً با این مطلب موافق‌اند که مناطق مختلف هر کشوری از لحاظ شرایط جغرافیایی و امکانات علمی، آموزشی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و... با هم تفاوت‌هایی دارند. لذا نمی‌توان در سطح یک کشور یک نظام تصمیم‌گیری در مورد درس‌پژوهی را برای کل مناطق در نظر گرفت. همچنین، با وجود چنین ساختاری به دلیل اینکه متصدیان و مجریان در مناطق آموزشی مجبور به اجرای بی‌چون‌وچرای برنامه ابلاغ‌شده از مرکز هستند، ضمن اینکه ابتکار و خلاقیت

اشاره کرد. گروهی از کارگزاران آموزشی مانند رؤسای تکنولوژی استان‌ها و راهبران آموزشی، تأکید عمده‌ای بر روی موانع سازمانی اجرای درس‌پژوهی داشتند. برخی از این مشارکت‌کنندگان مانند رؤسای تکنولوژی استان‌ها (کد ۷، ۸، ۹، ۱۰) معتقدند که همواره منبع به وجود آورنده مقاومت در مقابل یادگیری، مربوط به نیروی انسانی نیست، بلکه این منبع گاه می‌تواند ناشی از ضعف مقررات ابلاغی و یا فشارهای بیرونی باشد. گاه پاره‌ای از قوانین و آیین‌نامه‌هایی که از بیرون برای اجرا به مدارس ابلاغ می‌شوند، مقاومت‌برانگیز هستند؛ یعنی به‌زعم این گروه از کارگزاران، کار کارشناسی روی آن صورت نگرفته و دائم‌التغییر هستند؛ در نتیجه بعضاً در افرادی که قصد اجرای آن برنامه را دارند، حساسیت و مقاومت ایجاد می‌کند. در صورتی که برخی دیگر از این مشارکت‌کنندگان مانند راهبران آموزشی (کد ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷) بر ضعف اشتراک‌گذاری در نتایج درس و طرح‌های متعدد آموزش و پرورش تأکید بیشتری نمودند و آن دو را به‌عنوان موانع عمده سازمانی در اجرای درس‌پژوهی معرفی کردند. در پژوهش (Mon & et al, 2016) عدم حمایت مسئولان مدارس و همچنین عملکرد نادرست اداره‌های آموزش و پرورش ناحیه و استان به‌عنوان چالشی برای اجرای درس‌پژوهی ذکر شده است. با ملاحظات فوق باید توجه کرد، در شرایط کنونی که یادگیرنده بودن سازمان‌ها، ضامن بقاء آنهاست به نظر می‌رسد، مهم‌ترین مسئولیت مسئولان آموزشی امروز کشور، درک دقیق چالش‌ها و تدوین سیاست‌هایی برای ارتقای نظام آموزشی کشور به سازمان یادگیرنده (Learning Organization) باشد.

از موانع دیگر اجرای درس‌پژوهی، موانع ساختاری است. از جمله این موارد را می‌توان به نظام آموزشی متمرکز (Soleymani & Ahmadi, 2017)؛ (Hairon & Tan, 2016)؛ (Safari & et al, 2017)؛ (Kolayi & et al, 2019)؛ (Naghdi & et al, 2017)؛ (al, 2019)؛ (Stephens & Ebaegu, 2015)؛ (SarkarArani, 2016)؛ (Moradi, 2016) هماهنگی و انسجام پایین فعالیت‌ها در سیستم نظام آموزشی (Ogegbo & et al, 2019)؛ (AmirPour & et al, 2018)؛ (Navratilova, 2017)؛ (M Ebaegu & Stephens, 2014)؛ (AmirPour & et al, 2018)؛ (McSweeney & Gardner, 2018)؛ (Mon & et al, 2016)؛ (Lewis & Hurd, 2011)؛ (Yeap & et al, 2015) اشاره کرد. از نگاه کارگزاران آموزشی، وجود سلسله‌مراتب سازمانی و فقدان حس مشارکت در تصمیم‌گیری‌های سازمانی همگی از موانع اجرای درس‌پژوهی است. حکایت سیاست‌های مدیران، در برخی مواقع، حکایت ابر بهاری است؛ به سرعت می‌رسند، سایه‌ای لذت‌بخش می‌گسترانند و بلافاصله ناپدید می‌شوند (محمدیان، ۱۳۹۳). آرمان‌ها و اهداف را آموزش و پرورش تدوین و بر اساس دستورالعمل‌ها و شیوه‌نامه‌هایی به مدارس ابلاغ می‌شود. این شیوه عملکرد سازمان‌های سنتی است که اهداف و آرمان‌های آن از طریق مدیران ارشد و رهبران تعیین و اعضای سازمان در بهترین شکل با تمکین و ایجاب، آن را می‌پذیرند و در چارچوب قوانین و دستورات برای حصول آنها تلاش می‌کنند. نتیجه این روش خمودگی روحیه اعضا و روزمرگی در کارهاست (Qadamgahi & Ahanchian, 2005). در همین راستا، گروهی از رؤسای تکنولوژی استان‌ها اساساً با این مطلب موافق‌اند که مناطق مختلف هر کشوری از لحاظ شرایط جغرافیایی و امکانات علمی، آموزشی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و... با هم تفاوت‌هایی دارند. لذا نمی‌توان در سطح یک کشور یک نظام تصمیم‌گیری در مورد درس‌پژوهی را برای کل مناطق در نظر گرفت. همچنین، با وجود چنین ساختاری به دلیل اینکه متصدیان و مجریان در مناطق آموزشی مجبور به اجرای بی‌چون‌وچرای برنامه ابلاغ‌شده از مرکز هستند، ضمن اینکه ابتکار و خلاقیت

می‌کنند همچنین هرکدام از اعضای گروه به دنبال خواسته‌ها و منافعی هستند که با سایر اعضای گروه برای رسیدن به آنها رقابت می‌کنند که همین امر مانعی در راستای تشکیل و توسعه گروه است. ضعف بنییه علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا، تمایل نداشتن به کار گروهی، نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی و یادگیری، نداشتن انگیزه، ادراک و باور معلمان را به‌عنوان موانع فردی رشد حرفه‌ای عنوان کرده‌اند. گروهی دیگر از مشارکت‌کنندگان (کد ۴، ۶، ۱۳، ۱۴، ۱۷) معتقدند برای توانمندسازی و رشد حرفه‌ای معلمان، آموزش امری حیاتی است؛ اما در نظام آموزشی ایران، معلمان در مقابل برنامه‌های آموزشی مقاومت می‌کنند. یکی از عوامل مقاومت، بی‌کیفیت بودن کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت، عدم نیازسنجی آموزشی، نگاه کاسب‌کارانه به آموزش است. وقتی نظام آموزشی از عملکرد مناسبی برخوردار نباشد، نمی‌توان انتظار داشت بستر مناسب برای پذیرش برنامه‌های تغییر در درون سیستم فراهم شود. استدلال عمده آنها در این بحث بر این است که اکثر کلاس‌های ضمن خدمت در زمینه درس پژوهی غیرمفید هستند و افرادی که در این کلاس‌های آموزشی شرکت می‌کنند مشتاق به یادگیری نیستند و معلمان آن را به‌عنوان یک امتیاز که گواهی آن صادر می‌شود، نگاه می‌کنند؛ به‌عبارت‌دیگر به آموزش در عمل توجه نشده و صرفاً به امتیاز و گواهی آن توجه شده است. از موانع دیگر درس پژوهی، عدم مهارت مدیران برای ایجاد و بسترسازی محیط یادگیرنده در مدارس است. برای ایجاد چنین بستری، مدیران آموزشی غیر پذیرفتن نقش مدیریت، باید به‌عنوان رهبران اخلاقی در مدارس عمل کنند و به اموری چون مشارکت دادن معلمان در امور مدرسه، تشویق آنان به یادگیری و تبادل دانش با یکدیگر، حمایت معلمان در حین انجام فرایند درس پژوهی بپردازند؛ بنابراین با توجه به نقش مهم

آنان نادیده گرفته شده و از مشارکت افراد آگاه در تهیه و تدوین چنین برنامه‌هایی عملاً جلوگیری می‌شود، همچنین ممکن است این سیاست‌های درس پژوهی با شرایط برخی از مناطق آموزشی کشور همخوانی نداشته باشد و به اجرای نادرست طرح و یا بی‌میلی متصدیان و مجریان برای مدیریت و اجرای درس پژوهی در آن مناطق منجر شود (کد ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰).

ازجمله مواردی که به‌عنوان موانع حرفه‌ای درس پژوهی قلمداد می‌شود می‌توان به عدم مهارت‌های پژوهشی معلمان (AmirPour & et al, 2018)؛ (Ogegbo & et al, 2019)؛ (Sadei, 2016)؛ (Mon & et al, 2016) عدم مهارت‌های مدیران در هدایت پژوهش‌ها در مدرسه و کلاس درس (M Ebaegu & et al, 2014)؛ (Stephens, 2014)؛ (SarkarArani, 2016)؛ (Yari, 2008)؛ (Sadei, 2016)؛ ضعف در ایجاد انگیزه (Mon & et al, 2017)؛ (Ambusaidi & Al-Farei, 2017)؛ (2016)؛ (Navratilova, 2017)؛ (Gun, 2012)؛ ضعف اجرایی درس پژوهی (Mon & et al, 2016)؛ (Farzanpour & et al, 2018)؛ (Soleymani & Ahmadi, 2017)؛ (al, 2018) کیفیت پایین راهبری حرفه‌ای معلمان توسط راهبران (Ogegbo & et al, 2019)؛ (Mon & et al, 2016) ساختاری عمل کردن درس پژوهی (Safikhani, 2014)؛ (Najafzadeh, 2017) ضعف در داوری اثربخش آموزه‌های تدریس (Navratilova, 2017)؛ رقابتی بودن درس پژوهی (AmirPour & et al, 2018)؛ (Najafzadeh, 2017) اشاره کرد. یکی از عواملی که باعث مقاومت معلمان در مقابل تغییر و یادگیری می‌شود، ضعف بنییه علمی آنها و بی‌کیفیتی برنامه‌های آموزشی است. گروهی از مشارکت‌کنندگان (کد ۲، ۳، ۴، ۶، ۱۹، ۲۰) اساساً با این مطلب موافق‌اند که بسیاری از معلمان ضعف‌هایی را از لحاظ آموزشی و شغلی در خود احساس می‌کنند ولی به دلیل عواقب بعدی و برچسب‌های احتمالی از مطرح کردن آنها خودداری

- مدیر در رشد حرفه‌ای معلمان، سبک رهبری اخلاقی مدیران می‌تواند بسیار اثرگذار باشد.
- نتایج پژوهش حاضر نشان داد اجرای درس‌پژوهی در نظام آموزشی کشورمان با موانعی از بعد فرهنگی، سازمانی، ساختاری و حرفه‌ای روبه‌روست. با این حال، همان‌طور که توسط ویگوتسکی در نظریه اجتماعی-فرهنگی بیان شده است، یادگیری مشارکتی، تجربه‌ای بسیار اثربخش برای رشد و توسعه قلمداد می‌شود. با نظر گرفتن فلسفه حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، اقتضات نظام آموزش و پرورش اسلامی ایران و همچنین معلم محور بودن به‌عنوان یک شرط مهم در تحقق اهداف تحول بنیادین در آموزش و پرورش و از سوی دیگر تحقق یک نظام آموزشی مبتنی بر الگوی مستقل ایرانی-اسلامی که هدفش تربیت انسان‌هایی در تراز جمهوری اسلامی ایران است، پرواضح است که در این حرکت تحولی، معلمان باید در درک و بهبود مداوم موقعیت خویش بر اساس نظام معیار اسلامی توانمند بوده و دارای صلاحیت‌های اخلاقی، اعتقادی، انقلابی توانمندی و ... باشند (Razi & et al, 2017)؛ بنابراین علی‌رغم چالش‌ها و محدودیت‌هایی که در اجرای درس‌پژوهی به دلیل شرایط زمینه‌ای و فرهنگی وجود دارد؛ تأثیر درس‌پژوهی بر رشد حرفه‌ای معلمان غیرقابل انکار است. از این‌رو مسئولین و متولیان امر باید درصدد باشند تا موانع اجرای درس‌پژوهی را برطرف کنند و تمهیداتی برای اجرا و گسترش آن در دوره ابتدایی به کار برند تا فرایند توسعه و اجرای درس‌پژوهی در مدارس ابتدایی با سهولت بیشتری ارائه شود و نتایج مناسب‌تری کسب شود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر به‌منظور توسعه و ترویج و بهبود فرایند درس‌پژوهی در نظام آموزشی، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:
- زمینه‌سازی و تقویت فرهنگ کار گروهی از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی
- ایجاد تابلوهای فرهنگی و آموزشی به‌منظور توسعه فرهنگ درس‌پژوهی در مدارس
- تمرکززدایی سیاست‌های درس‌پژوهی در مناطق گوناگون کشور
- آموزش خانواده‌ها در مورد اهمیت درس‌پژوهی بر روی رشد یادگیری دانش‌آموزان

منابع

- Ambusaidi, A., & Al-Farei, K. (2017). Investigating Omani science teachers' attitudes towards teaching sciences: The role of gender and teaching experiences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 71-88.
- AmirPour, A., FiniAli, A. S., Zainalipour, H., & Zainalipour, H. (2018). Explaining principles governing desirable lesson study practice: Case study of Mazandaran province. *Technology of Education*, 13(2), 229-239. [In Persian].
- Ayoubian, M. (2006). Teaching study vacancy. *The Growth of Mathematics Education*, 85, 9-19. [In Persian].
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on Teacher Practice: Uncovering connections. *An International Journal of Research and Studies* 26(3), 599-607.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D., & Xu, H. (2015). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: a collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education*, 30(2), 192-213.
- Coenders, F., & Verhoef, N. (2019). Lesson Study: professional development(PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217-230.
- Ebaegu, M. (2015). Promoting Teacher Growth through Lesson Study: A Culturally

- Embedded Approach. the University of Melbourne.
- Ebaegu, M., & Stephens, M. (2014). Cultural challenges in adapting lesson study to a Philippines setting. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 18-43.
- Erfani, N., Shabiri, M., & Saeed Sahabat, M. M. (2016). Effectiveness of the training lesson study course of knowledge and teaching skills in elementary teachers. *Research in Curriculum Planning*, 13(21), 10. [In Persian].
- Farzanpour, A., Nateghy, F., & Seify, M. (2018). Identify Factors Affecting the Application of Lesson Study of Mathematics In Elementary Schools Mazandaran Province. *Journal of Research in Teaching*, 6(2), 19. [In Persian].
- Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A U.S- Japan lesson study Collaboration Reveals Critical lenses for Examining Practice. *Teaching and Teacher Education*, 19, 171-185.
- Fujita, T. (2014). Implementing Japanese lesson study in foreign countries: Misconceptions revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 19.
- Glaubergnik, B. (2011). Investigating the effect of lessons on the critical thinking of teachers in areas. (Master), Payam Noor University, Ray. [In Persian].
- Grimaesth, G., & Hallas, B. O. (2015). Lesson study model: The challenge of transforming a global idea into local practice. *Policy Futures in Education*, 14(1), 109-122. doi: 10.1177/1478210315612649
- Gun, E. S. (2012). Attitudes of primary school teacher candidates towards the teaching profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 22-29.
- Habibzadeh, A. (2015). Lesson Study on teachers' self-efficacy perception. The results of the psychological journal. *Shahid Chamran University of Ahvaz*, 21(2), 23.
- Hairon, S., & Tan, C. (2016). Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai: Implications for Teacher Collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 13.
- Hokmizadeh, F., Irvani, M., Dehghan, N., Aliakbari, H., & Mozaffari, F. (2017). Extracting the themes and strategic components of the Islamic Republic of Iran in foreign overhead based on the jurisprudential discourse, constitution, general policies and outlook of 1404. *Quarterly journal of Interdisciplinary studies of strategic knowledge*, 28, 59-84. [In Persian].
- Kolayi, G., Zahed, A., Moinikia, M., & Rezayisharif, A. (2019). Modeling the leadership of school managers according to teachers' career satisfaction through school culture, empowerment, and job characteristics. *Management and Planning in Educational Systems*, 12((1)), 213-238.
- Lewis, C., & Hurd, J. (2011). Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction. *Portsmouth, NH: Heinemann*, 45(2), 13.
- Mahram, B., Saketi, P., Masudi, A., & Mehrmohammadi, M. (2007). The role of hidden curriculum components in students' academic identity. 3, 3-29. [In Persian].
- McSweeney, K., & Gardner, J. (2018). Lesson Study Matters in Ireland. *RURAL ENVIRONMENT. EDUCATION. PERSONALITY.*, 11(2), 12.
- Mon, C. C., Dali, M. H., & Sam, L. C. (2016). Issues Relating to the Implementation of Lesson Study in the Malaysian. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 6(3), 15.
- Moradi, S. (2016). Presenting a Model for Evaluating the Performance of Board of Trustees Schools at the Secondary Level based on Comprehensive School-Based Management Model; Iranian Islamic Approach. *Semnan University* [In Persian].
- Naghdi, E., Babyi, S., Alipour, V., & Mosallayi, F. (2017). *Journal of business management*

- Journal of business management, 9(2), 395-414. [In Persian].
- Najafzadeh, B. (2017). Tabriz elementary school teachers' perceptions and experiences on the effects of lesson study upon their performance. (master), Tabriz University. [In Persian].
- Naraghi, H. (2006). Familiar Sociology (Vol. 16). Akhtaran Publishing. [In Persian].
- Navratilova, H. (2017). Preparing to Become a Teacher Mentor: A Project of Professional Development of Preschool and Primary School Teachers in Czech Republic (31).pdf>. Social and Behavioral Sciences, 5(1), 15.
- Niknami, M. (2008). School-based management: Concepts, Theories, Strategies and Challenges. schools. [In Persian].
- Ogegbo, A. A., Gaigher, E., & Salagaram, T. (2019). Benefits and challenges of lesson study: A case of teaching Physical Sciences in South Africa. South African Journal of Education, 39(1), 1-9. doi: 10.15700/saje.v39n1a1680
- Qadamgahi, S. M., & Ahanchian, M. R. (2005). Assessment of Mashhad Schools Based on Learning Organization Characteristics (Peter Sange's View). Educational Innovation Quarterly, 14. [In Persian].
- Razi, J., Emam Jomea, Mohamad Reza., & Ahmadi, Golam Ali. (2017). Presenting a model for effective teacher and considering its proportionality with upper documents implications of Iran education system. Research in Curriculum Planning, 14 (2) continus 55. [in Persian].
- Roshanghias, E. (2014). Effect of Lesson study on the professional competence of elementary school teachers in a district of Sari. (M S), Mazandaran University. [In Persian].
- Sadei, A. (2016). Teachers as a Social Capitals in Tehran - with emphasis on looking inner and outer to Teacher's city. (Ph.D.), Islamic Azad University Central Tehran Branch. [In Persian].
- Safari, A., Abdolah, B., Nave-ebrahim, A., & Zinabadi, H. (2017). The Obstacles of Collaborative Professional Development of Teachers in Schools. Journal of School Administration, 5(1). [In Persian].
- Safikhani, H. (2014). Employee resistance to change: A phenomenological study. [In Persian].
- Sarkararani, M. R. (2006). Transnational Learning: The Integration of JugyouKenkyuu into Iranian Teacher Training. In M. Matoba, K. Krawford, & M. R. S. Arani (Eds.), Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice (Vol. 40, pp. 37-75): Educational Science Publishing House.
- Sarkararani, M. R. (2010). A Model Study for Improving Mathematical Discourse in Classroom: A Case Study of Fukuyah Shima High School Mathematics Quarterly. Journal of Educational and Vedic Research, 105(1), 61-35. [In Persian].
- SarkarArani, M. R. (2016). Lesson study A global solution for improving teaching and enhancing learning. Tehran: Meraat. [In Persian].
- Sarkaranim, M. (2011). Lesson Study model for improving mathematical discourse in the classroom: a case study high school math lessons foko Shima. Journal of Education, 105(2), 36-62.
- Shahvari, M., Kian, M., & Niknam, Z. (2017). Work and Technology: Teacher's Lived Experiences. Journal of Theory & Practice in Curriculum, 8(4), 159-180. [In Persian].
- Sobhaniasl, R. (2019). The experiences of teachers of Tabriz educational organization (district) from Lesson Study (A phenomenological study). (M.A), University of Tabriz, Tabriz. [In Persian].
- Soleymani, E., & Ahmadi, H. (2017). Identifying the Obstacles to Implementing Lesson-Study: A Case Study of Primary. Journal of Research in Teaching, 5(1), 14. [In Persian].

- Stedman, R. C. (2015). Ephesians: part 1: chapters 1-3: an 11-lesson study containing weekly commentary and daily study questions. Grand Rapids, MI Joy of Living Bible Studies,.
- Stephens, M., & Ebaegu, M. (2015). Teacher professional development through Lesson Study: Adaptation or cultural transition?. Paper presented at the East Asia Regional Conference on Mathematics Education Cebu City, Philippines!
- Yari, J. (2008). study of Learning organization building barriers in Iran Khodro's training Center. Educational Sciences, 1(4), 187- 223. [In Persian].
- Yeap, B., Foo, Z., & Soh, P. (2015). Enhancing Mathematics teachers' professional development through lesson study: A case study in Singapore. Series on Mathematics Education, 3(1).
- Yoshida, M. (2012). Mathematics lesson study in the United States: Current status and ideas for conducting high quality and effective lesson study. International Journal for Lesson and Learning Studies, 1(2), 12.