



## طراحی الگوی برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان)

<p>شيوه استناددهی: قربانی، زهرا، بقایی، حسین، و حجتی، سید عبدالله. (۱۴۰۴). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان). یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۳(۴)، ۳۰-۱.</p>	<p>تاریخ چاپ: ۱ آبان ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۲۶ مهر ۱۴۰۴ تاریخ بازنگری: ۲۱ مهر ۱۴۰۴ تاریخ ارسال: ۲۸ مرداد ۱۴۰۴</p>	<p>زهرا قربانی<sup>۱</sup> حسین بقایی<sup>۲</sup> سید عبدالله حجتی<sup>۳</sup></p>
---	--	--

## چکیده

هدف این پژوهش طراحی الگوی جامع و بومی برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده متناسب با مأموریت‌ها و الزامات دانشگاه فرهنگیان است. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از حیث روش‌شناسی کیفی است که با استفاده از تحلیل محتوای کیفی قیاسی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۳ نفر از اساتید و صاحب‌نظران حوزه برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و تکنولوژی آموزشی در دانشگاه‌های فرهنگیان، دولتی و آزاد استان‌های آذربایجان شرقی و غربی بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با بهره‌گیری از معیارهای اطمینان‌پذیری، باورپذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری اعتباربخشی شدند. تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی ۱۷۴ کد باز شد که در قالب عناصر اصلی برنامه درسی شامل مبانی، منطق و چرایی، اصول، اهداف آموزشی، محتوای آموزشی، تجارب و فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، صلاحیت‌های مدرسان، منابع و مواد آموزشی، زمان و فضا، گروه‌بندی یادگیرندگان و ارزشیابی سازمان‌دهی گردید. الگوی نهایی بر پیوند نظام‌مند پژوهش و عمل، مسئله‌محوری، تأمل حرفه‌ای، و توسعه شایستگی‌های پژوهشی معلمان آینده تأکید دارد. الگوی پیشنهادی می‌تواند به‌عنوان چارچوبی کارآمد برای بازنگری و ارتقای برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در راستای تربیت معلمان پژوهنده مورد استفاده قرار گیرد.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی، معلم پژوهنده، اقدام‌پژوهی، دانشگاه فرهنگیان، آموزش معلمان

## مشخصات نویسندگان:

- دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی، گروه علمی مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران
- گروه علمی مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران
- استادیار، گروه برنامه ریزی درسی، واحد بناب، دانشگاه آزاد اسلامی، بناب، ایران

پست الکترونیکی: iau.ir@5198416959

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به



نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.



## Designing a Curriculum Model for Educating Research-Oriented Teachers (Case Study: Farhangian University)

Zahra Ghorbani <sup>1</sup> Hossein Baghaei <sup>2*</sup> Seyyed Abdollah Hojjati <sup>3</sup>	Submit Date: 19 August 2025 Revise Date: 13 October 2025 Accept Date: 18 October 2025 Publish Date: 23 October 2025	<b>How to cite:</b> Ghorbani, Z., Baghaei, H., & Hojjati, S. A. (2025). Designing a Curriculum Model for Educating Research-Oriented Teachers (Case Study: Farhangian University). <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 3(4), 1-30.
--	--	--

### Abstract

This study aimed to design a comprehensive and context-based curriculum model for educating research-oriented teachers aligned with the mission of Farhangian University. This applied study adopted a qualitative research design using deductive qualitative content analysis. Participants consisted of 13 faculty members and experts in curriculum studies, educational management, and educational technology from Farhangian, public, and private universities in East and West Azerbaijan provinces, selected through purposive and snowball sampling. Data were collected via semi-structured interviews and validated using credibility, dependability, confirmability, and transferability criteria. Data analysis yielded 174 open codes, which were systematically categorized into key curriculum elements, including foundations, rationale, principles, educational objectives, content, learning activities and experiences, teaching strategies, instructor competencies, learning resources, time and space organization, learner grouping, and evaluation. The resulting model emphasizes the integration of research and practice, problem-centered learning, reflective professionalism, and the development of teachers' research competencies. The proposed model provides a robust framework for revising teacher education curricula at Farhangian University with a focus on fostering research-oriented teachers.

**Keywords:** *Curriculum design, research-oriented teacher, action research, Farhangian University, teacher education*

### Authors' Information:

[5198416959@iau.ir](mailto:5198416959@iau.ir)

1. PhD Student in Curriculum Planning, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Mara.C., Islamic Azad University, Marand, Iran
2. Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Mara.C., Islamic Azad University, Marand, Iran
3. Assistant Professor, Department of Curriculum planning, Bon.C., Islamic Azad University, Bonab, Iran



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

## مقدمه

در دهه‌های اخیر، «پژوهش» به‌عنوان موتور محرک توسعه پایدار، نوآوری نهادی و ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی، جایگاهی محوری در سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی یافته است. بسیاری از تحلیل‌گران توسعه بر این باورند که سطح پیشرفت علمی، فرهنگی و اقتصادی هر جامعه، رابطه‌ای مستقیم با میزان نهادینه‌شدن فرهنگ پژوهش در آن جامعه دارد و بدون سرمایه‌گذاری هدفمند در آموزش پژوهش‌محور، امکان دستیابی به توسعه انسانی و اجتماعی متوازن فراهم نخواهد شد (Zivari et al., 2011). در این میان، نظام آموزش و پرورش به‌دلیل نقش بنیادین خود در تربیت نسل‌های آینده و انتقال ارزش‌ها، هنجارها و دانش، یکی از کلیدی‌ترین بسترها برای تقویت فرهنگ پژوهش به‌شمار می‌رود. از این منظر، توجه به پژوهش نه به‌عنوان فعالیتی حاشیه‌ای، بلکه به‌مثابه مؤلفه‌ای درونی و جدایی‌ناپذیر از فرایند یاددهی-یادگیری، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (Ministry of Education, 2011c).

در قلب نظام آموزش و پرورش، «معلم» به‌عنوان کنشگر اصلی فرایند تعلیم و تربیت، نقشی تعیین‌کننده در تحقق یا عدم تحقق اهداف پژوهش‌محور ایفا می‌کند. تجربه‌های جهانی نشان می‌دهد که اصلاحات آموزشی پایدار، بیش از آنکه متکی بر تغییرات ساختاری یا بخشنامه‌ای باشند، نیازمند تحول در نگرش، شایستگی‌ها و هویت حرفه‌ای معلمان‌اند (Miller, 2017). در این چارچوب، گذار از الگوی سنتی «معلم انتقال‌دهنده دانش» به الگوی «معلم فکور، تأمل‌گر و پژوهشگر» به‌عنوان یکی از مهم‌ترین تحولات پارادایمی در آموزش معاصر مطرح شده است (Saki, 2012). معلم پژوهنده نه تنها مصرف‌کننده دستاوردهای پژوهشی دیگران نیست، بلکه با تکیه بر موقعیت واقعی کلاس درس و مدرسه، به تولید دانش بومی و حل مسئله‌های آموزشی می‌پردازد (Johnson, 2019).

مفهوم «معلم پژوهنده» پیوندی عمیق با رویکرد اقدام‌پژوهی دارد؛ رویکردی که در آن پژوهش و عمل به‌صورت هم‌زمان و در تعامل با یکدیگر معنا می‌یابند. اقدام‌پژوهی، معلم را در مقام پژوهشگری قرار می‌دهد که از دل مسائل واقعی آموزشی، پرسش پژوهشی استخراج می‌کند، راهکارهای عملی را می‌آزماید و از طریق تأمل نظام‌مند بر عمل خود، به بهبود مستمر فرایند تدریس و یادگیری دست می‌یابد (Koshy, 2010; Mills, 2011). این رویکرد با تأکید بر پراکسیس، یعنی وحدت نظریه و عمل، از منظر فلسفی نیز با دیدگاه‌های پراگماتیستی و نظریه‌های یادگیری سازنده‌گرا همخوانی دارد (Asmandareh & Bakht, 2022; Doosti Irani et al., 2011).

با وجود این، شواهد پژوهشی در ایران نشان می‌دهد که اجرای برنامه‌های معلم پژوهنده و اقدام‌پژوهی با چالش‌ها و موانع متعددی مواجه است. پژوهش‌های مختلف به ضعف مهارت‌های پژوهشی معلمان، محدودیت‌های انگیزشی، نبود حمایت‌های سازمانی، فقدان فرهنگ پژوهش در مدرسه و نگرش‌های ابزاری به اقدام‌پژوهی اشاره کرده‌اند (Matin, 2012; Namdari-Pazhman et al., 2013; Rezaei, 2016). افزون بر

این، برخی مطالعات حاکی از آن‌اند که اقدام‌پژوهی در عمل، گاه به فعالیت‌های صوری و گزارش‌محور تقلیل می‌یابد و از کارکرد اصلی خود در بهبود واقعی آموزش فاصله می‌گیرد (Ghaderi & Gholami, 2015; Ghasemi Pouya, 2013).

در واکنش به این چالش‌ها، بسیاری از صاحب‌نظران بر این نکته تأکید دارند که ریشه بخش مهمی از ناکامی‌ها را باید در «برنامه‌های درسی تربیت معلم» جست‌وجو کرد. اگر برنامه درسی دانشگاه‌های تربیت معلم، پژوهش را صرفاً در قالب واحدهای نظری و مجزا آموزش دهد و فرصت تجربه عملی، تأمل انتقادی و حل مسئله واقعی را برای دانشجویان فراهم نکند، نمی‌توان انتظار داشت که معلمان آینده، در عمل به پژوهشگری حرفه‌ای تبدیل شوند (Abedini Alavi et al., 2021; Jafaripour Yasari & Jafaripour Yasari, 2020). از این رو، بازاندیشی در برنامه‌های درسی تربیت معلم، به‌ویژه با تمرکز بر تربیت معلم پژوهنده، ضرورتی راهبردی محسوب می‌شود.

در ایران، دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان نهاد اصلی تأمین و تربیت نیروی انسانی آموزش و پرورش، جایگاهی محوری در تحقق این تحول دارد. اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت، از جمله «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، «برنامه درسی ملی» و «مبانی نظری تربیت رسمی و عمومی»، به‌صراحت بر توسعه شایستگی‌های پژوهشی معلمان، ترویج تفکر نقادانه و ارتقای نقش معلم به‌عنوان عامل تحول آموزشی تأکید کرده‌اند (Ministry of Education, 2011a, 2011b, 2011c). همچنین اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، این دانشگاه را متعهد به تربیت معلمان توانمند، خلاق و پژوهشگر در تراز جمهوری اسلامی ایران می‌داند (Farhangian University, 2011).

با این حال، بررسی مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد که میان اهداف اسناد تحولی و وضعیت واقعی برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان، نوعی شکاف معنادار وجود دارد. برخی پژوهش‌ها حاکی از آن‌اند که آموزش پژوهش در این دانشگاه همچنان مبتنی بر الگوهای سنتی، نظری و غیرمسئله‌محور است و کمتر به تلفیق پژوهش با عمل حرفه‌ای معلمی توجه شده است (Elhamian et al., 2019; Sadaqat, 2022). این مسئله موجب شده است که بسیاری از دانشجویان معلمان، درک عمیق و کاربردی از مفهوم معلم پژوهنده و اقدام‌پژوهی کسب نکنند و پژوهش را فعالیت مجزا از حرفه معلمی تلقی نمایند (Farashi, 2017; Fayyaz et al., 2019).

در سطح بین‌المللی نیز، ادبیات پژوهش بر اهمیت طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر یادگیری فعال، مسئله‌محوری، تفکر تأملی و توسعه شایستگی‌های قرن بیست‌ویکم در تربیت معلم تأکید دارد. مطالعات نشان می‌دهند که برنامه‌های موفق تربیت معلم پژوهنده، معمولاً از راهبردهایی چون یادگیری مبتنی بر پروژه، جامعه‌های یادگیری حرفه‌ای، دوستی انتقادی، و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی استفاده می‌کنند (Bognar & Krumes, 2017; Bognar & Mompoin-Gaillard, 2017; Osmanovic & Maksimovic, 2020). همچنین توجه به اخلاق پژوهش، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر، از مؤلفه‌های کلیدی این برنامه‌ها به‌شمار می‌رود (Khalafi et al., 2016; Yousefi, 2016). (Aghdam, 2013).

از منظر نظری، تربیت معلم پژوهنده بر بنیان‌های فلسفی و روان‌شناختی متعددی استوار است. دیدگاه‌های پراگماتیستی با تأکید بر حل مسئله و تجربه زیسته، نظریه‌های سازنده‌گرایی فردی و اجتماعی با تمرکز بر ساخت فعال دانش، و رویکردهای انسان‌گرایانه با توجه به رشد همه‌جانبه فرد، همگی پشتوانه‌های نظری مهمی برای برنامه‌های درسی پژوهش‌محور محسوب می‌شوند (Gootk, 2017; Peschl et al., 2020; Seyf, 2020). افزون بر این، نظریه «نظریه زنده» و پژوهش کنشگرانه انتقادی، معلم را نه ناظری بی‌طرف، بلکه کنشگری فعال در تغییر اجتماعی و آموزشی می‌دانند (Potts, 2014; Whitehead, 2020).

در سال‌های اخیر، تحولات فناوریانه و ظهور رویکردهایی مانند یادگیری غوطه‌ور، هوش مصنوعی و آموزش مبتنی بر داده نیز افق‌های جدیدی را پیش روی تربیت معلم پژوهنده گشوده‌اند. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری می‌تواند فرصت‌های تازه‌ای برای توسعه مهارت‌های پژوهشی، تحلیل داده و تأمل حرفه‌ای معلمان فراهم آورد (Mahmoud & Al-Sainidi, 2025; Mohan & Somashekar, 2025; Velmurugan et al., 2025). با این حال، تحقق این ظرفیت‌ها مستلزم بازطراحی برنامه‌های درسی و همسوسازی آن‌ها با نیازهای آینده حرفه معلمی است.

با جمع‌بندی مباحث پیش‌گفته، می‌توان گفت که اگرچه مفهوم معلم پژوهنده در سطح نظری و اسنادی مورد تأکید قرار گرفته است، اما در سطح برنامه‌ریزی درسی، به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان، هنوز به‌الگویی منسجم، بومی و مبتنی بر شواهد پژوهشی نیاز است؛ الگویی که بتواند مبانی نظری، الزامات قانونی، نیازهای حرفه‌ای معلمان آینده و اقتضانات فرهنگی-اجتماعی نظام آموزشی ایران را به‌صورت یکپارچه در نظر گیرد (Athman & Monroe, 2020; Ramzi et al., 2022; Sirafi et al., 2021). فقدان چنین الگویی، یکی از موانع اساسی در مسیر نهادینه‌سازی پژوهشگری معلمان به شمار می‌رود.

بر این اساس، پژوهش حاضر با تمرکز بر دانشگاه فرهنگیان و با بهره‌گیری از دیدگاه‌های صاحب‌نظران حوزه برنامه‌ریزی درسی و تربیت معلم، در پی طراحی الگویی جامع برای برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده است تا بتواند زمینه‌ساز تحول کیفی در آموزش معلمان و تقویت نقش پژوهش در عمل حرفه‌ای آنان باشد.

هدف این مطالعه، طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده در دانشگاه فرهنگیان است.

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف «پژوهش کاربردی» به لحاظ روش اجرا از نوع «کیفی» است. جامعه مورد مطالعه شامل اساتید و صاحب‌نظران رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و تکنولوژی آموزشی در دانشگاه‌های سراسری، آزاد و فرهنگیان استان‌های آذربایجان شرقی و غربی بودند که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی اقدام به انتخاب ۱۳ نفر از آنها گردید و از روش کتابخانه‌ای، فیش‌برداری و مصاحبه

نیمه ساختاریافته برای گردآوری داده‌ها از مطلعان اقدام شده است. با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع قیاسی اقدام به تحلیل داده‌ها شده است. برای اطمینان از اعتبار یافته‌ها با مد نظر قرار دادن معیارهای چهارگانه «اطمینان‌پذیری<sup>۱</sup>» شامل تحلیل، طبقه‌بندی و بازیابی چندباره کدهای استخراج شده با مشارکت پژوهشگران و حتی نظرخواهی از آنان در خصوص کم و کیف مدل، «باورپذیری<sup>۲</sup>» شامل مطالعه مکفی پیشینه، سه‌سوسازی داده‌ها (دیدگاه‌های صاحب‌نظران و مطلعان از رشته‌های مختلف)، تحلیل مقایسه‌ای مستمر داده‌ها، یادداشت‌برداری و ضبط صدای مصاحبه‌شوندگان، «تأییدپذیری<sup>۳</sup>» شامل نگه‌داری یادداشت‌ها، چک‌لیست‌های تحلیل مصاحبه و توضیحات و نظرات اصلاحی و تکمیلی و حتی توصیه‌های بازخوردی برخی از مشارکت‌کنندگان و رعایت معیار «انتقال‌پذیری<sup>۴</sup>» با انجام توصیف عمیق و بررسی موردهای چندگانه که به شیوه هدفمند انتخاب شده و ثبت و نمایش نکات کلیدی در مرحله‌ی کدگذاری و مستندسازی مفاهیم استخراج شده با ارجاع به متن مصاحبه‌ها سعی گردیده است اعتبار مدل طراحی شده به شیوه پژوهش‌های کیفی تأمین گردد.

## یافته‌ها

در تحلیل متن نظرات مشارکت‌کنندگان در کل ۶۷۵ کد شناسایی گردید. با توجه به این که بسیاری از کدها تکراری بوده و یا قابلیت ادغام در کدهای مشابه را دارا بودند، اقدام به تحلیل مقایسه‌ی مستمر داده‌ها با یکدیگر گردید و با حذف کدهای تکراری و ادغام کدهای مشابه در نهایت ۱۷۴ کد مستقل استخراج گردید. به این ترتیب، اقدام به جایگذاری کدهای نهایی در مقابل عناصر برنامه‌ی درسی گردیده است و در ادامه، به توصیف آنها اقدام شده است.

طبق جدول (۱)، مبانی برنامه‌ی درسی تربیت معلم پژوهنده از چهار مؤلفه «مبانی قانونی» با ۶ ویژگی، «مبانی فلسفی» با ۴ ویژگی، «مبانی روان‌شناختی» با ۵ ویژگی و «مبانی جامعه‌شناختی» نیز با ۲ ویژگی تشکیل شده است.

### جدول ۱. عنصر مبانی در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، ویژگی‌های و منبع استخراج آنها

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱)؛ (۳)؛ (۵)؛ (۶)؛ (۹)؛ (۱۰)؛ (۱۱)؛ (۱۲)؛ (۱۳)؛ کلیات معماری برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (۲)؛ (۹)؛ (۱۲)؛ زیرنظام تربیت نیروی انسانی رهنامه مبانی نظری تربیت رسمی و عمومی (۴)؛ (۶)؛ (۹)؛ تأکیدات برنامه درسی ملی بر پژوهشگری (۵)؛ (۶)؛ (۹)؛ (۱۳)؛ تأکیدات شیوه‌نامه مدارس تراز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۶)؛ (۷)؛ (۱۱)؛ شرح وظایف معلمان (۸)؛ (۹)؛ (۱۱)؛	مبانی قانونی
پراکسیس (۱)؛ (۳)؛ (۴)؛ (۶)؛ (۱۰)؛ (۱۲)؛ (۱۳)؛ فلسفه پراگماتیسم (۱۱)؛ (۱۲)؛ (۱۳)؛ نظریه زنده (۷)؛ (۹)؛ (۱۰)؛ فلسفه پست مدرنیسم (۵)؛ (۷)؛	مبانی فلسفی

1. Dependability
2. Credibility
3. Confirmability
4. Transformability

مبانی روان شناختی	نظریه میدانی کورت لوین (۲)؛ (۸)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / ساختن‌گرایی فردی (۴)؛ (۵)؛ (۶)؛ (۱۰)؛ (۱۳) / ساختن‌گرایی اجتماعی (۱)؛ (۶)؛ (۱۰)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / روان‌شناسی انسان‌گرا (۲)؛ (۷)؛ (۸) / روان‌شناسی شناختی (۳)؛ (۵)؛ (۱۰)؛
مبانی جامعه‌شناختی	نظریه انتقادی (۱)؛ (۳)؛ (۴)؛ (۸)؛ (۹)؛ (۱۳) / نظریه بازسازی اجتماعی (۵)؛ (۷)؛ (۱۱)؛ (۱۳)؛

در ارتباط با مبانی قانونی این برنامه درسی در خصوص مؤلفه «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» مصاحبه‌شونده (۱) اظهار داشته است: «با توجه به این که دانشگاه فرهنگیان به صورت تنگاتنگ با آموزش و پرورش در ارتباط هست و زمانی نیز زیرمجموعه این وزارتخانه بوده است، به نظر می‌رسد توجه به سند تحول بنیادین و به ویژه راهکارهای مربوط به توسعه پژوهش در بین معلمان می‌تواند یک الزام یا قانونی مطرح برای این برنامه‌درسی باشد.» و نیز به شکل صریح نیز در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۳) در هدف ۲۳ آن بر «توسعه ظرفیت پژوهش و نوآوری، نظریه‌پردازی و مستندسازی تجربیات تربیتی بومی» اشاره نموده و در راهکارهای ذیل آن به ویژه در راهکار ۱-۲۳ بر «استفاده بهینه از ظرفیت‌های موجود برای گسترش فرهنگ تفکر و پژوهش در بین مدیران، معلمان و تأمین پژوهشگر مورد نیاز نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی کشور» تأکید نموده است. همچنین مصاحبه‌شونده (۲) اظهار داشته است: «توجه به استلزامات مطرح در کلیات معماری برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان که به صراحت به امر آموزش پژوهش به دانشجو معلمان تأکید نموده است می‌تواند از پایه‌های قانونی این برنامه درسی لحاظ گردد.» همچنین در کلیات معماری برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر تأمین و تربیت معلمان و مربیان پژوهشگر مؤمن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در تراز جمهوری اسلامی ایران مطابق با هدف‌های مطرح در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰) به صراحت اشاره شده است.

در مبانی نظری تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰: ۳۸۷-۳۸۶) نیز ضمن مطرح کردن این موضوع که مأموریت اصلی این زیرنظام ایجاد زمینه‌ها و فرایندهایی است که از طریق آن معلمان قادر به تشخیص موقعیت، نقاط قوت و ضعف، سطح بلوغ فکری و روانی خود باشند و بتوانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی و دستیابی دانش‌آموزان به مراتب حیات طیبه فراهم نمایند، بر سیاستگذاری، پشتیبانی، نظارت و ارزشیابی از کلیه فعالیت‌هایی که برای جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء منابع انسانی آموزش و پرورش تأکید و در ادامه بر موضوع ارزشیابی از عملکرد دانشگاه‌ها و مراکز علمی - پژوهشی و به ویژه دانشگاه فرهنگیان را که به عنوان عوامل سهیم در جریان تربیت مسئولیت تربیت، آماده‌سازی و به روز نگه‌داری منابع انسانی مورد نیاز نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند تأکید صریح شده است. لذا می‌توان گفت با در نظر گرفتن این که دانشگاه فرهنگیان نیز با جذب، تربیت و آماده‌سازی دانشجو معلمان در راستای این زیر نظام قرار می‌گیرد، بی‌شک تأکیدات مطرح در خصوص سیاستگذاری بر آماده‌سازی و ارتقاء دانشجو معلمان نیز در ذیل این زیرنظام

قابل بحث و پیگیری می‌باشد و در «زیرنظام تربیت نیروی انسانی رهنامه مبانی نظری تربیت رسمی و عمومی» به عنوان یکی از مؤلفه‌های مبانی قانونی این برنامه درسی مصاحبه شونده (۴) اظهار داشته است: «به نظر می‌رسد از آن جایی که دانشگاه فرهنگیان نیز جزو مجموعه آموزش و پرورش کشور می‌باشد و نیز خروجی‌های این دانشگاه در آموزش و پرورش به کار مشغول خواهند شد، لذا توجه به اسناد بالادستی آموزش و پرورش به ویژه بخش زیرنظام تربیت نیروی انسانی در بخش رهنامه مبانی نظری تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران.» در خصوص «تأکیدات برنامه درسی ملی بر پژوهشگری»، به عنوان یکی دیگر از مبانی برنامه درسی، در بخش اصول برنامه درسی ملی (۱۳۹۰) گذشته از این که با عنوان «اعتبار نقش مرجعیت معلم» تأکید شده است که برنامه‌های درسی در همه سطوح بایستی زمینه ارتقاء صلاحیت‌ها و شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی معلم را در نظر گرفته و ارتقا دهد در بخش «اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری» توصیه شده است که آموزش به دانش‌آموزان صرفاً انتقال دانش نبوده و بلکه موقعیت کلاسی، زمینه تولید دانش و علم از طریق کاوشگری و فعالیت معلم و دانش‌آموزان است و معلمان بایستی همگام با دانش‌آموزان در زمینه‌های پژوهشگری اقدام به توسعه شایستگی‌های مربوط به این حوزه را در اولویت قرار دهند. هم چنین مصاحبه‌شونده (۵) نیز اظهار داشته است: «بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه‌درسی ملی که به تربیت معلم پژوهنده و پژوهندگی در مدارس تأکید شده است و می‌توان از آنها به عنوان مبانی یاد نمود.»

همچنین در بخش هدف‌های اجرای الگوی مدرسه تراز سند تحول (وزارت آموزش و پرورش، ۱۴۰۳) از برخورداری معلمان از شایستگی‌های حرفه‌ای سطح بالا در حوزه‌های مختلف به ویژه در پژوهش به منظور تحقق مدرسه صالح با ویژگی‌های مدرسه یادگیرنده، پژوهنده و هویت‌ساز یاد شده است. در ارتباط با مؤلفه «شرح وظایف معلمان» مصاحبه‌شونده (۸) نیز اظهار داشته است: «شرح وظایف معلمان در رابطه با وظایف قانونی آنان برای بهبود آموزش و یادگیری و مدیریت کلاس وجه ابتدایی و قانونی پرداختن به برنامه درسی معلم پژوهنده می‌تواند باشد.» در ارتباط با «مبانی فلسفی» این برنامه درسی عمده تأکیدات مصاحبه‌شوندگان بر «پراکسیس» بوده است. در این خصوص مصاحبه‌شونده (۱) اظهار داشته است: «پراکسیس در اقدام پژوهی و یا هر نوع پژوهشی که توسط معلم در کلاس درس انجام شود یک نوع پیوند بین تئوری یعنی آموخته‌های قبلی معلم و دانش بشری و عمل کردن به آن در موقعیت است و این دو، چون در اقدام پژوهی توأمان هستند، بهترین موقعیت برای توجه به پراکسیس به عنوان یک مبانی فکری برای اقدام پژوهی است.»

در خصوص «فلسفه پراگماتیسم» مصاحبه‌شونده (۱۱) به این شکل موضوع را مطرح نموده است: «با توجه به این که به لحاظ تاریخی می‌توان پژوهشگری و حل مسئله را به دیدگاه‌های جان دیوئی و پیروان وی نسبت داد به نظر می‌رسد به نحوی پراگماتیسم و پراکسیس می‌تواند پایه‌های فلسفی این برنامه درسی را تشکیل دهد.» در واقع، مراحل اقدام پژوهی بسیار به حل مساله دیوئی شباهت دارد؛ مشارکت جویی و

تعامل با دیگران در پژوهش در عمل، به دموکراسی مورد نظر دیوئی نزدیک است؛ کمک به رفع مشکلات موجود و مشکلات دیگران در اقدام پژوهی با عقیده دیوئی مبنی بر این که فلسفه و فیلسوفان باید به حل مسائل انسان‌ها بپردازند، هم خوانی دارد؛ به دست آوردن نتایج مثبت از عمل در معلم پژوهنده با حقیقت‌یابی جیمز<sup>۱</sup> هم خوانی دارد؛ دانش شخصی حاصل از اقدام پژوهی، شبیه تجربه است که در پراگماتیسم بر آن تأکید می‌شود؛ خودارزشیابی به معنای بصیرت و توجه نسبت به اعمال در اقدام پژوهی با آموزه‌های پیرس<sup>۲</sup> درباره معنا همانند می‌باشد؛ ایجاد سازگاری بین نظریه و عمل در معلم پژوهنده، از اصول پراگماتیسم است.

عنصر دیگر برنامه‌ی درسی تربیت معلم پژوهنده، «منطق و چرایی» است که از سه مؤلفه «تغییرات بین‌المللی در رویه‌های تعلیم و تربیت»، «ضرورت‌های تغییر و تحول نقش معلم» و «کارکردها و سودمندی‌های اقدام پژوهی و پژوهشگری معلم» تشکیل شده است. این اهمیت هم مورد تأکید متخصصان و صاحب‌نظران مشارکت‌کننده در پژوهش حاضر بوده است.

## جدول ۲. عنصر منطق و چرایی در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، ویژگی‌های و منبع استخراج آنها

ضرورت‌های جهانی و علمی معاصر در خصوص پژوهشگری معلم (۳)؛ (۶)؛ (۱۱) / تأکیدات رویکرد پژوهش	تغییرات بین‌المللی در رویه‌های تعلیم
محوری در تعلیم و تربیت (۵)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۱۳) / تأکیدات رویکرد حل مسئله در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (۲)؛ (۵)؛ (۶)؛ (۷) / مدرسه به عنوان سازمان یادگیرنده و نیاز به تأمل و حل مسائل (۳)؛ (۵)؛ (۷) / ضرورت پیشرفت تحصیلی معنادار دانش‌آموزان (۲)؛ (۶)؛ (۱۲)؛ (۱۱)؛	و تربیت
ضرورت حرکت از تدریس عادی به معلم فکور (۱)؛ (۳)؛ (۱۲) / ضرورت مواجهه انتقادی و تحلیلی معلمان در حل مسائل موقعیتی خود (۴)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / ضرورت نقش‌آفرینی معنادار معلمان در بهبود امور مدرسه (۱)؛ (۲)؛ (۱۱) / تأثیرگذاری پژوهش معلمان در تغییر ساختارهای قدرت غالب از بالا به پایین (۱)؛ (۶)؛ (۱۱) / ضرورت رشد و تحول ذهنی دانشجو معلمان (۷)؛ (۱۰)؛ (۱۱) / توسعه حرفه‌ای بهینه معلمان از طریق اقدام پژوهی (۶)؛ (۸)؛ (۱۰)؛	ضرورت‌های تغییر و تحول نقش معلم
کارکردها و سودمندی‌های اقدام پژوهی و پژوهشگری معلم	کاستی‌های منابع علمی آکادمیک در حل مشکلات آموزشی (۲)؛ (۳)؛ (۴) / اجتناب‌ناپذیری از اقدام پژوهی به دلیل وجود همیشگی مشکلات آموزشی (۲)؛ (۶)؛ (۹)؛

در خصوص مؤلفه‌ی «تغییرات بین‌المللی در رویه‌های تعلیم و تربیت» عنصر «منطق و چرایی برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده» ویژگی‌های استخراج شده شامل ضرورت‌های جهانی و علمی معاصر در خصوص پژوهشگری معلم، تأکیدات رویکرد پژوهش محوری در تعلیم و تربیت، تأکیدات رویکرد حل مسئله در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، مدرسه به عنوان سازمان یادگیرنده و نیاز به تأمل و حل مسائل و ضرورت پیشرفت تحصیلی معنادار دانش‌آموزان در دیدگاه‌های صاحب‌نظران به شکل صریح و موکدی مطرح شده است. در این راستا مشارکت‌کننده (۶)

1 . William James

2 . Pierce

نیز اظهار داشته است: «چرایی و ضرورت برنامه درسی معلم پژوهنده را بایستی از ابعاد مختلف آن در نظر گرفت. اولاً حرکت علمی جهانی به توجه بیشتر به موضوع پژوهش تأکید دارد و هم اکنون دولت‌ها و حتی در سطح بین‌المللی اعتبارات هنگفتی را به موضوع پژوهش اختصاص می‌دهند و در این بین نیز دانشگاه‌های تربیت معلم هم برای پژوهشگر شدن معلمان تحت فشار قرار دارند؛ چرا که برنامه‌های درسی سنتی و غیرفعال مدارس با انتقادهای صریح مواجه شده و پژوهش محوری در نظام‌های آموزشی مورد حمایت سیاستگذاران آموزشی است از نمونه‌های بارز این نظام‌های آموزشی هم می‌توان به ژاپن، فنلاند، سنگاپور اشاره نمود. حتی این فرایند با تغییر برنامه‌های درسی این دانشگاه‌ها نیز همراه است و به نحوی بر آن تأکید می‌کند. این امر با تأمل در نمرات نهایی دانش‌آموزان ایرانی بیشتر و بیشتر ضرورت پیدا می‌کند. آیا می‌توان به سادگی از این افت و اتلاف تحصیلی گذشت، بی‌شک نه و لذا توجه به پژوهشگری معلم یک امر ضروری جهانی ملی است.»

در مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) در زیرنظام پژوهش و ارزشیابی به کسب و توسعه شایستگی‌های مرتبط با پژوهش از سوی کارگزاران و مربیان از سطح ستاد تا سطح مدرسه و ایجاد فضای مناسب برای تحقق، توسعه و تعالی این جریان در ابعاد و مؤلفه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی و نیز گسترش، تقویت تربیت مربی و متربی پژوهنده به عنوان یک رویکرد جهانی و ضروری در تعلیم و تربیت کنونی تأکید شده است. در این خصوص مشارکت‌کننده (۱) اظهار داشته است: «معلم فکور و یا کارگزار فکور، اصطلاحاتی است که در ادبیات تعلیم و تربیت ما در دو دهه اخیر از سوی متخصصان مطرح و مورد تأکید قرار گرفته است. در این حالت هست که تأمل و تفکر معلم می‌تواند منجر به یک نوع کاوشگری پژوهشی در جهت کسب بینش نسبت به مسائل آموزشی و تربیتی و ژرف اندیشی برای حل آن به صورت عملی باشد. برای تحقق این امر ضرورت ایجاد می‌کند که معلمان به توانمندی‌های مرتبط با پژوهش مجهز شوند و در عمل آنها را اجرا کنند. از این رو تبدیل شدن دانشجو معلمان به معلمان آگاه، نقاد و فکور در حرفه معلمی یک ضرورت مهم نه تنها در سطح ملی بلکه در سطح بین‌المللی است و این موضوع را می‌توانید در دیدگاه‌های اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت و در بسیاری از منابع علمی داخلی و خارجی مشاهده نمایید. در این مسیر انتظار بر این است که معلم از نقش سنتی خود که صرفاً آموزنده یک سری مباحث به دانش‌آموزان هست دوری گزیند و یک فرد تأثیرگذار و محوری در رفع مسائل و حرکت به سمت بهبود، پیشرفت و ارتقاء در مدرسه باشد. در این شکل و صورت است که روابط سنتی از بالا به پایین قدرت در سطح مدرسه تغییر می‌کند و رهبری بر افراد به رهبری با افراد تغییر می‌کند.» همچنین، مشارکت‌کننده (۱۰) اظهار داشته است: «با توجه به استقبال روزافزون از پژوهش به شیوه اقدام پژوهی آن هم در بین معلمان و نظام‌های آموزشی، بالطبع ضرورت ایجاد می‌کند که برای رشد و تحول دانشجو معلمان که معلمان آینده هم هستند به فکر آموزش پژوهشگری به آنان بود و شواهد متعدد پژوهشی هم وجود دارد که پژوهشگری معلم و به ویژه اقدام پژوهی با مهارت‌های

خرد و کلان خود به توسعه حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند.» در خصوص مؤلفه‌ی «کارکردها و سودمندی‌های اقدام پژوهی و پژوهشگری معلم» عنصر «منطق و چرایی برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده» با ویژگی‌های کاستی‌های منابع علمی آکادمیک در حل مشکلات آموزشی و اجتناب‌ناپذیری از اقدام‌پژوهی به دلیل وجود همیشگی مشکلات آموزشی مطلعان و صاحب‌نظران در دیدگاه‌های خود به این ویژگی‌ها اشاره نموده‌اند. برای نمونه مشارکت‌کننده (۲) اظهار داشته است: «... البته قابلیت‌هایی که اقدام پژوهی در حل مسائل خرد و موقعیتی دارد در سایر انواع پژوهش‌ها وجود ندارد سایر انواع پژوهش‌ها هم چون پژوهش‌های بنیادی، توسعه‌ای و حتی کاربردی نمی‌توانند به طور کامل و اثرگذار بر حل مسائل معلمان کمک‌کننده باشند کلی‌گویی و تعمیم نتایج به جمعیت زیاد نمی‌تواند به معلم در استفاده از آنها به اندازه اقدام پژوهی کمک کند و این قابلیت به نحوی خود را برای استفاده معلمان برای حل مشکلات آموزشی دیکته می‌کند. یعنی معلم در این عصر و زمان نمی‌تواند از قابلیت‌های اقدام پژوهی در شغل خود اجتناب کند.»

اصول برنامه‌ی درسی تربیت معلم پژوهنده از ۱۰ ویژگی تشکیل شده است.

### جدول ۳. عنصر اصول در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، ویژگی‌های و منبع استخراج آنها

تسهیل حرکت از نگاه عقلانی به تأمل و شهود در حل مسائل (۱)؛ (۴)؛ (۱۳) / تسهیل بهره‌گیری از نظریه‌ها و ایجاد قابلیت برای فراتر رفتن از آنها برای حل مسائل (۳)؛ (۹)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / واضح نمودن ارزش‌های و هدف‌های تربیتی و آموزشی برای مقایسه و کشف مسائل واقعی (۲)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / کمک به دانشجو معلمان در درک دانش‌آموزان و رفتارهای آنها در کلاس (۵)؛ (۷)؛ (۱۲) / ارائه فرصت برای ایجاد و بکارگیری مدل‌های خلاقانه و ابتکاری از سوی دانشجویان (۶)؛ (۱۰)؛ (۱۲) / انعطاف‌پذیر بودن برنامه درسی در ارائه و بهره‌گیری از مدل‌های تکنیک‌های مختلف (۷)؛ (۸)؛ (۱۰) / مشارکت و فعالیت حداکثری دانشجو معلمان (۵)؛ (۷)؛ (۱۰) / رعایت اصول پژوهش‌های کیفی و کمی (۵)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / ادغام پژوهش و اقدام در برنامه درسی (۶)؛ (۷)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / توسعه قابلیت‌های دانشجو معلمان برای تبدیل شدن به پژوهشگر آموزشی (۶)؛ (۷)؛ (۱۳)؛

مشارکت‌کننده (۱) اظهار داشته است: «یک اصل مهم در این برنامه درسی این موضوع می‌تواند باشد که ضمن این که به دانشجو آموزش می‌دهد که از نظریه‌ها کمک بگیرد بایستی وجهی از تأمل و شهود را نیز در آنان برانگیزد که بتوانند از یک نگاه عقلانی و مکانیکی به یک نگاه تأملی و شهودی در شناسایی و حل مسائل حرکت کنند.» در همین راستا در مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) در بخش اصول زیرنظام پژوهش و ارزشیابی با اشاره به اصل تنوع و کثرت در پژوهش، توجه همزمان به روش‌های پژوهش کمی و کیفی و انواع و مدل‌های مختلف پژوهش در این اصل تأکید شده است. در هر برنامه‌ی درسی، عنصر «هدف‌های آموزشی» از ابتدایی‌ترین مقوله‌ها هستند که تهیه و تدارک صحیح آنها می‌تواند سایر اقدامات و مراحل برنامه‌ی درسی را تسهیل کند. بر اساس نتایج این پژوهش، این عنصر برنامه درسی از چهار مؤلفه «هدف‌های آموزشی کلی»، «هدف‌های شناختی»، «هدف‌های مهارتی» و «هدف‌های نگرشی» تشکیل شده است.

## جدول ۴. عنصر هدف‌های آموزشی در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، ویژگی‌های و منبع استخراج آنها

متمركز نمودن دانشجویان به مشکلات شخصیتی، رفتاری و یادگیری دانش‌آموزان (۱)؛ (۵)؛ (۱۲) / متمركز نمودن دانشجویان به چگونگی مشارکت در حل مسائل (۱)؛ (۵)؛ (۱۳) / کسب و توسعه مهارت‌های پژوهشی مرتبط با اقدام پژوهی و تبدیل شدن به پژوهشگر آموزشی (۲)؛ (۴)؛ (۵)؛ (۶)؛ (۸)؛ (۱۱)؛ (۱۲) / پرورش و اشاعه نوآوری و ابتکار معلمان (۱)؛ (۲)؛ (۱۳) / بهبود و ارتقاء تفکر تأملی دانشجو معلمان در مورد عمل خود از طریق یک فرایند نظاممند (۳)؛ (۷)؛ (۱۰)؛ (۱۱) / متمركز نمودن دانشجویان به موضوع پیشینه فرهنگی و اجتماعی مشکلات دانش‌آموزان (۳)؛ (۱۳) / یادگیری نحوه پیوند دادن نظریه‌های علمی و عمل در محیط واقعی (۲)؛ (۴)؛ (۱۰) / کسب و توسعه مهارت‌های فناوری مرتبط با اقدام پژوهی (۲)؛ (۴)؛ (۱۱) / یادگیری ملاحظات اخلاقی در فرآیند اقدام پژوهی (۴)؛ (۸)؛ (۱۱) / متمركز نمودن دانشجویان به مشکلات اجرای برنامه‌های درسی مدرسه‌ای (۳)؛ (۵)؛ (۹)؛	هدف‌های اصلی برنامه درسی (۱۰)
آگاهی دانشجویان از مبانی و پارادایم‌های فکری مرتبط با اقدام پژوهی (۳)؛ (۵)؛ (۱۳) / آگاهی دانشجویان از ماهیت و هدف‌های مربوط به پژوهندگی معلم (۳)؛ (۵)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۱۳) / آگاهی دانشجویان از چرخه‌های اصلی و مراحل اقدام پژوهی (۱)؛ (۵)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / آگاهی دانشجویان از ساختار گزارش‌دهی علمی اقدام پژوهی (۱)؛ (۶)؛ (۵)؛	هدف‌های شناختی (۴)
کسب توانایی شناسایی مسائل قابل حل در قالب اقدام پژوهی (۳)؛ (۴)؛ (۷) / کسب توانایی اجرای عملی گام‌های اقدام پژوهی (۲)؛ (۳)؛ (۴)؛ (۶) / کسب مهارت در دستیابی به داده‌ها میدانی و علمی مکتوب و برخط و استفاده از آنها (۱)؛ (۴)؛ (۶) / کسب توانایی برای تدوین گزارش یافته‌های اقدام پژوهی (۲)؛ (۴)؛ (۶)؛ (۱۳) / کسب توانایی نقد و ارزیابی گزارش‌های اقدام پژوهی (۲)؛ (۳)؛ (۶)؛	هدف‌های مهارتی (۵)
افزایش علاقه‌مندی به فاصله گرفتن از نظریه‌های کلان و اجبارهای تئوریک آنها (۱)؛ (۷)؛ (۱۳) / تقویت نگرش تولید علم و راه حل‌های محلی ابتکاری برای حل مسائل (۱)؛ (۲)؛ (۷)؛ (۱۳) / نگرش مثبت به کار مشارکتی در پژوهش (۳)؛ (۴)؛ (۷)؛	هدف‌های نگرشی (۳)

در تبیین و تفسیر نتیجه‌ی حاصل می‌توان چنین گفت که اصولاً یک برنامه‌ی درسی به قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اجرا می‌شود، این تغییرات را همان هدف‌های برنامه می‌نامند. در واقع، هدف‌ها، انتظارات واقعی را از دانش‌آموزان مشخص کرده و به تمام فعالیت‌ها جهت داده و گام‌های دستیابی به مقصد را مشخص می‌سازد. مصاحبه‌شونده (۱) عنوان کرده است: «هدف این برنامه درسی می‌تواند تلنگری برای متفاوت بودن دانشجو معلمان از طریق خلاقیت و نوآوری باشد. باید که این برنامه درسی با توسل به پژوهشی که در عنوان خود دارد، بتواند خلاقیت و ابتکار در حل مسائل را در دانشجو معلمان تقویت و ارتقا دهد. هدف این برنامه درسی می‌تواند متمركز نمودن دانشجویان به مشکلات دانش‌آموزان هم چون اضطراب، استرس، خجالتی بودن، اختلال یادگیری، تقلب، اهمال‌کاری و ده‌ها مورد دیگر به عنوان موانع تدریس و یادگیری و همچنین چگونگی رفع آنها با کمک گرفتن از دیگران می‌تواند باشد.» در تأیید ویژگی‌های مذکور در مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰: ۴۱۱) در زیرنظام پژوهش و ارزشیابی به اخلاق‌گرایی در پژوهش و به ویژه در رعایت کرامت و حقوق شرکت‌کنندگان و مراقبت از شئون اخلاقی در انجام و اجرای پژوهش تأکید شده است. همچنین در این زیرنظام بر موضوع پرورش خلاقیت، نوآوری و ابتکار در معلمان از مسیر آموزش و اجرای پژوهش و حمایت از آنها در محیط‌های آموزشی به عنوان یک ضرورت مطرح گردیده است.

هدف‌های برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، دارای انواع «شناختی»، «مهارتی» و «نگرشی» می‌باشد. در این راستا مشارکت‌کننده (۵) نیز اظهار داشته است: «به طور دقیق‌تر و جزیی‌تر می‌توان در برنامه درسی معلم پژوهنده اقدام به دانش‌افزایی در خصوص مبانی و اندیشه‌های نظری مرتبط با اقدام پژوهی و خود اقدام پژوهی که چیست و چه کارکرد و هدفی دارد نمود. هم چنین می‌توان مطابق با ماهیت و اصل و اساس اقدام پژوهی اقدام به آموزش گام‌های اقدام پژوهی با جزییات مربوط به آنها نمود. اینها می‌توانند به عنوان هدف‌هایی در حوزه شناختی در این برنامه درسی دنبال شوند. البته یک بخش از هدف‌ها هم می‌تواند نحوه نوشتن و تدوین گزارش اقدام پژوهی باشد که از این طریق دانشجویان با چارچوب‌های متداول گزارش دهی هم آشنا شوند.» در خصوص «هدف‌های مهارتی» مشارکت‌کننده (۲) اظهار داشته است: «از عمده‌ترین توانایی‌هایی که دانشجویان می‌توانند کسب کنند توانایی پیاده‌سازی و اجرای عملی مراحل اقدام پژوهی در عمل و موقعیت واقعی می‌تواند باشد. توانایی یا مهارت دیگر، مهارت نگارش و تدوین گزارش فرایند و یافته‌های اقدام پژوهی متناسب با ساختارهای رایج است. توانایی دیگری که می‌توان مطرح کرد، توانایی و مهارت نقادی است. یعنی دانشجو بتواند یک گزارش اقدام پژوهی را به شیوه علمی و منطقی نقد و ارزیابی کند. اینجاست که می‌توان گفت دانشجو به خوبی یادگرفته است.» در خصوص هدف‌های نگرشی مشارکت‌کننده (۱) اظهار داشته است: «بخش دیگری از هدف‌ها می‌تواند در حیطه نگرشی باشد. این برنامه درسی بایستی در وهله نخست در دانشجویان این نگرش را ایجاد کند که بایستی سعی کند از اجبار و دیکته نظریه‌های کلان در حل مسائل فاصله بگیرد. در مقابل نگرش تولید علم و راه حلی لوکال و محلی برای حل مسائل را در دانشجویان تقویت نماید. برای این منظور تقویت نگرش‌های خلاقانه و ابتکاری دانشجویان نیز ضروری است.»

عنصر «محتوای آموزشی» از چهار مؤلفه «ویژگی‌های محتوا»، «موضوعات قابل طرح در محتوا»، «سازماندهی محتوا» تشکیل شده است.

#### جدول ۵. عنصر محتوای آموزشی در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، ویژگی‌های و منبع استخراج آنها

انطباق محتوا با یافته‌های علمی جدید (۴)؛ (۸)؛ (۱۳)؛ (۱۰) / تناسب محتوا با منطق و چرایی (۲)؛ (۶)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / تناسب محتوا با هدف‌های برنامه درسی (۲)؛ (۶)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / مسئله محوری بودن محتوا (۳)؛ (۵)؛ (۷)؛ (۹) / همسویی با دستوالعمل‌های اقدام پژوهی وزارت آموزش و پرورش (۱)؛ (۳)؛ (۱۲) / تناسب محتوا با اصول برنامه درسی (۶)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / سادگی و پرهیز از بکاربردن اصطلاحات مبهم (۱)؛ (۶)؛ (۷) / تمایز یک برنامه اقدام و یک پژوهش و نحوه ادغام آنها در اقدام پژوهی (۳)؛ (۶)؛ (۹) / وجود مباحث تئوریک و عملی به صورت توأمان (۳)؛ (۶)؛ (۱۱) / فعال، ایجادکننده درگیری ذهنی و چالش‌برانگیز بودن محتوا (۳)؛ (۵)؛ (۱۳) / وجود نمونه‌ها و مثال‌های واقعی و عینی (۱)؛ (۵)؛ (۶) / انسجام و یکپارچگی مطالب (۵)؛ (۶)؛ (۹)؛	ویژگی‌های محتوای (۱۲)
روش‌های پژوهش کمی، کیفی و آمیخته و تفاوت‌های مبانی این سه نوع پژوهش (۷)؛ (۹)؛ (۱۰) / سیر تاریخی، و نظریه‌ها و پارادایم‌های مطرح (۱)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۱۲) / تعاریف و ماهیت اقدام پژوهی و تفاوت آن با سایر انواع پژوهش‌ها (۱۰)؛ (۳)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۹) / آموزش اشکال و مدل‌های اقدام پژوهی (۷)؛ (۱۲) / محدوده‌های کار اقدام پژوهی (۹)؛ (۱۱) / نحوه برنامه‌ریزی یک پروژه درسی (۱۷)؛ (۶)؛ (۱۱) / چرخه و مراحل اقدام پژوهی (۳)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۱۰)؛ (۱۱)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / طرح نیازها و مسائل مختلف و نحوه شناسایی موضوع و عنوان‌بندی آن (۵)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۱۱) / نحوه جستجو و تحلیل و طبقه‌بندی داده‌ها و پیشینه مطالب	موضوعات مطرح در برنامه درسی (۱۷)

(۷)؛ (۹) / چگونگی ثبت و ضبط مستندات در اقدام پژوهی (۱)؛ (۱۳) / فرایندهای کسب اعتبار در اقدام پژوهی و نحوه ارزیابی گزارش‌های اقدام پژوهی (۲)؛ (۹)؛ (۱۱) / نحوه علمی نویسی، تدوین گزارش و تبدیل آن به مقاله علمی و انتشار (۴)؛ (۷)؛ (۱۱)؛ (۱۲) / ارائه گزارش‌های اقدام پژوهی معتبر به عنوان نمونه (۷)؛ (۱۰) / نقش مشورت، مشارکت و گروه نقاد در اقدام پژوهی (۱)؛ (۱۱)؛ (۹)؛ (۱۳) / ارائه نمونه‌هایی از مشکلات عملی و واقعی معلمان (۶)؛ (۸) / نحوه تولید دانش مرتبط با زمینه واقعی معلمان (۸)؛ (۱۰) / اخلاق پژوهش به ویژه رعایت حقوق دانش آموزان در پژوهش (۱)؛ (۱۰)؛

رعایت توالی و ترتیب مطالب متناسب با مراحل اقدام پژوهی (۴)؛ (۸)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / سازماندهی از ساده به مشکل (۲)؛ (۶)؛ (۱۱) / سازماندهی مسئله محور (۱)؛ (۳)؛ (۹)؛ (۱۳) / سازماندهی تلفیقی (۵)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۸)؛ (۱۱) / سازماندهی ماریجی (۵)؛ (۷)؛ (۱۰) / سازماندهی بین رشته‌ای (۵)؛ (۱۱)؛

سازماندهی  
محتوای (۶)

در خصوص ویژگی‌های محتوا، مشارکت‌کننده (۲) چنین گفته که: «از مهم‌ترین ویژگی‌های محتوای برنامه درسی معلم پژوهنده می‌توان به تناسب محتوا با منطق و چرایی و هدف‌های برنامه درسی و رعایت اصول مطرح در این برنامه درسی اشاره نمود. این ویژگی‌ها بديهيات هر محتوا می‌باشد.»

در خصوص مؤلفه «موضوعات قابل طرح در محتوا» مشارکت‌کننده (۱) اظهار داشته است: «موضوع مهم مبانی فلسفی، اجتماعی و شناختی اقدام پژوهی به شکل تاریخچه‌ای آن می‌توان باشد تا این که دانشجویان از روند تحولات پارادایم‌های مربوط به این حوزه آگاه شوند. موضوع دیگر در محتوا می‌تواند نحوه تعامل با دیگران و کمک گرفتن از آنها در طراحی پژوهش و اجرای اقدامات باشد. یعنی دانشجو را به این فهم برساند که هر چه قدر وجود دیگران در اقدام پژوهی پررنگ‌تر باشد کیفیت کار بهتر خواهد شد. موضوع دیگر نحوه ثبت و ضبط مستندات در اجرای اقدام پژوهی و نحوه مستندسازی آن می‌باشد. یعنی شواهد کار چگونه ایجاد و به کار گرفته و نگهداری می‌شوند. با توجه به این که موضوع اخلاق یعنی اخلاق کاربردی در حوزه پژوهش هم تسری پیدا نموده و روز به روز در محافل علمی به آن تأکید و پیگیری می‌شود، به نظر می‌رسد یک موضوع اصلی در محتوای برنامه درسی بایستی اخلاق پژوهش در برنامه درسی معلم پژوهنده در بخش‌های مختلف آن از استناددهی علمی، انتشار یافته‌ها مطابق با دستورالعمل‌های اخلاقی ارائه و نشر، حفظ محرمانگی اسامی و تصاویر شخصی شرکت‌کنندگان، رهنمودهای مربوط به رعایت جلب نظر دانش آموز، والدین و اعضای مدرسه، جلوگیری از پنهان کاری و اغراق در تجزیه و تحلیل داده‌ها ارائه اطلاعات صحیح و به روش درست در اختیار شرکت‌کنندگان، فاش نکردن جزئیات مربوط به مکان و شرایط شرکت‌کنندگان، نحوه تدوین فرم رضایت نامه مشارکت در پژوهش تا حفظ حقوق مشارکت‌کنندگان به ویژه کودکان را شامل شود.»

در مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) و در بخش فلسفه تربیت رسمی و عمومی به موضوع جهت‌گیری کل‌نگر و تلفیقی در برنامه‌های درسی نیز اشاره شده است. در خصوص سازماندهی محتوا، مشارکت‌کننده (۸) اظهار داشته است: «با در نظر گرفتن این که اقدام پژوهی در یک الگوی چند مرحله‌ای انجام می‌یابد بهتر است در اولویت اول سازماندهی محتوا

متناسب با ترتیب و توالی مراحل اقدام پژوهی، اقدام به تنظیم و سازماندهی محتوا شود و در داخل این توالی در صورت امکان موضوعات و مراحل اقدام پژوهی با سایر موضوعات پداگوژیکی تلفیق گردد. با توجه به این که مراحل اقدام پژوهی ترتیب خاص خود را دارد، از این رو ضروری است در سازماندهی محتوا ترتیب و توالی مطالب در اولویت قرار گیرد. «همچنین مشارکت کننده (۱۱) نیز اظهار داشته است: «به نظر می‌رسد برای اینکه دانشجو در ابتدا بتواند با این برنامه درسی ارتباط برقرار کند بایستی محتوا به شکل ساده و آسان ارائه گردد و در ادامه مباحث ثقیل و مشکل ارائه گردد. هم چنین می‌توان با توجه به ماهیت اقدام پژوهی به شیوه تلفیقی و بین رشته‌ای هم اقدام به ساماندهی محتوای این برنامه درسی نمود.» مشارکت کننده (۱۲) نیز اظهار داشته است: «به نظر می‌رسد اولویت سازماندهی محتوا بایستی سازماندهی بر حسب ترتیب گام‌های اقدام پژوهی باشد تا دانشجو معلم بتواند به یک دید منسجم و منطقی از اقدام پژوهی برسد.»

جدول (۶) مشخصات عنصر «تجارب و فعالیت‌های یادگیری» را در برنامه‌ی درسی تربیت معلم پژوهنده نشان می‌دهد.

#### جدول ۶. عنصر تجارب یادگیری در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، ویژگی‌های و منبع استخراج آنها

نحوه محدود نمودن و تدوین موضوع در قالب عناوین اقدام پژوهی (۱)؛ (۶)؛ (۱۱)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / انجام پروژه‌های کوچک فردی و گروهی متناسب با مراحل اقدام پژوهی (۷)؛ (۹)؛ (۱۰)؛ (۱۱) / فعالیت‌های مرتبط باگردآوری داده‌ها و تبدیل آنها به اطلاعات مؤثق (۱)؛ (۶)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / فعالیت‌های مرتبط با علمی‌نویسی (۳)؛ (۶)؛ (۸)؛ (۹)؛ (۱۳) / فعالیت‌های مرتبط با مهارت‌های فناوری و تحلیل داده‌های کیفی و کمی با استفاده با نرم افزار (۳)؛ (۵)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۸)؛ (۹)؛ (۱۳) / شناسایی مشکل آموزشی مبتنی بر مشاهدات و تجارب (۱)؛ (۸)؛ (۱۱) / فعالیت‌های مرتبط با نحوه استخراج یافته‌های علمی و طبقه‌بندی راهکارهای متناسب با مسائل (۱)؛ (۶)؛ (۸)؛ (۱۲) / فعالیت‌های مربوط به نحوه تعامل با افراد متخصص و تشکیل گروه نقاد (۲)؛ (۶)؛ (۱۳) / فعالیت‌های مرتبط با تعامل با اعضای مدرسه، والدین و دانش آموزان (۲)؛ (۶)؛ (۱۳) / فعالیت‌های مرتبط با تحلیل فرایندهای آموزشی، یادگیری، پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان (۴)؛ (۶)؛ (۱۳) / فعالیت‌های مرتبط با ارزیابی و نقادی گزارش‌های اقدام پژوهی سال‌های گذشته معلمان (۱)؛ (۶)؛ (۸)؛
--

این ویژگی‌ها نشانگر این امر می‌تواند باشد که فعالیت‌های انتخابی برای دانشجو معلمان در این برنامه درسی بایستی آنها را در جریان پژوهش و انجام عمل پژوهش مطابق با مراحل و استلزامات اقدام پژوهی قرار دهد و از ارائه صرف اطلاعات و محفوظات جلوگیری نماید. در واقع، از بستر انجام پژوهش و به شکل فعالانه می‌توان انتظار داشت که یادگیری پژوهش در دانشجو معلمان می‌تواند تحقق یابد. مشارکت کننده (۳) نیز اظهار داشته است: «فعالیت‌هایی مربوط به نحوه تدوین مقدمه و کلیات طرح، رعایت ساختار در بخش‌های مختلف پژوهش صحت مستندات علمی و رفرنس دهی، کار با محیط ورد، اکسل، در رایانه می‌تواند به یادگیری دانشجویان کمک بسزایی کند.» داده‌های جدول (۷) نیز ویژگی‌های عنصر «راهبردهای تدریس» را در برنامه‌ی درسی تربیت معلم پژوهنده نشان می‌دهد.

جدول ۷. عنصر راهبردهای آموزشی در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، ویژگی‌های و منبع استخراج آنها

روش توضیحی همراه با مثال‌ها (۱)؛ (۴)؛ (۶)؛ (۸)؛ (۱۰)؛ (۱۱) / روش پروژه (۲)؛ (۵)؛ (۷)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / حل مسئله (۱)؛ (۳)؛ (۹)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / پرسش و پاسخ کلاسی (۱)؛ (۶)؛ (۱۰)؛ (۱۳) / بحث کلاسی (۱)؛ (۳)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / استفاده از پیش‌سازمانده‌ها (۱)؛ (۷)؛ (۱۳) / روش یادگیری در حد تسلط (۴)؛ (۱۰)؛ (۱۲) / روش‌های آموزشی مهارت محور با تمرین‌های متعدد (۵)؛ (۷)؛ (۹) / روش تدریس سخنرانی همراه با ارائه و تشریح تجربیات واقعی استاد (۶)؛ (۸)؛

در خصوص ویژگی‌های به دست آمده مشارکت‌کننده (۱) بیان کرده است: «با توجه به ماهیت این برنامه درسی، بایستی در یک بخش دانشجوی معلمان مباحث تئوریک و علمی را در خصوص پژوهندگی آموزش ببینند و در بخش دیگر به صورت عملی اقدام به فعالیت نمایند. با این اوصاف در بخش نخست به نظر می‌رسد روش‌هایی مانند روش توضیحی؛ پرسش و پاسخ کلاسی؛ بحث کلاسی؛ حل مسئله؛ استفاده از پیش‌سازمانده‌ها می‌تواند مفید واقع گردد.» همچنین مشارکت‌کننده (۱۳) نیز اظهار داشته است: «استفاده از روش‌های مختلف می‌تواند برای این برنامه درسی مثمرتر باشد. از روش پروژه و روش حل مسئله تا روش‌هایی هم چون استفاده از پیش‌سازمانده‌ها و پرسش و پاسخ و بحث کلاسی می‌توان استفاده نمود.»

جدول (۸) صلاحیت‌های استاد در برنامه درسی را در سه حیطه‌ی صلاحیت‌های دانشی، صلاحیت‌های نگرشی و صلاحیت‌های مهارتی را نشان می‌دهد.

جدول ۸. عنصر صلاحیت‌های مدرسان در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، ویژگی‌های و منبع استخراج آنها

آگاهی انواع روش‌های پژوهش به ویژه اقدام پژوهی (۵)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۸)؛ (۹)؛ (۱۱)؛ (۱۲)؛ (۱۳) / آگاهی از فناوری اطلاعات و ارتباطات و کار با سامانه‌های اینترنتی مرتبط با و نرم افزارهای تحلیل داده‌ها (۱)؛ (۵)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۱۳) / آگاهی از مبانی فلسفی، اجتماعی و روان‌شناختی مرتبط با اقدام پژوهی (۱)؛ (۸)؛ (۱۱)؛ (۱۲) / آگاهی از مبانی و انتظارات نظام آموزشی موجود در خصوص توسعه پژوهش (۲)؛ (۹)؛ (۱۱) / آگاهی از منابع علمی و دانشگاهی مرتبط با پژوهندگی معلم (۲)؛ (۶)؛ (۹)؛ (۱۱)؛	صلاحیت‌های دانشی (۵)
برخورداری از نگرش علمی و پژوهشی به جای برخورد قهری و یا عادی (۱)؛ (۸)؛ (۶)؛ (۱۰) / متعهد نسبت به رعایت اخلاق پژوهش (۴)؛ (۹)؛ (۱۲) / دارای روحیه مشارکتی برای کار با دانشجویان در اجرای برنامه درسی و نقدپذیری (۲)؛ (۷)؛ (۸)؛ (۱۲) / علاقه‌مندی به کشف مسائل و ارائه راهکارهای ابتکاری (۳)؛ (۹)؛ (۱۰)؛	صلاحیت‌های نگرشی (۴)
توانایی برقراری ارتباط، مشاوره‌دهی، تشویق و انگیزه‌بخشی به دانشجویان (۷)؛ (۸)؛ (۱۰)؛ (۱۱) / مهارت کار با فناوری اطلاعات و ارتباطات و نرم افزارهای آماری و تحلیلی (۲)؛ (۸)؛ (۹)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / مهارت‌های پژوهشگری مرتبط با اقدام پژوهی (۱)؛ (۸)؛ (۹)؛ (۱۲) / برخورداری از مهارت‌های تفکر تأملی، حل مسئله و انتقادی (۳)؛ (۸)؛ (۹)؛	صلاحیت‌های مهارتی (۴)

اصولاً راهبردها و شیوه‌های تدریس پایه و اساس بهبود عملکرد مدرس و نتایج یادگیری دانشجویان است و تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار دارد. بنابراین، استاد مدرس اقدام پژوهی نیز بایستی از دانش، نگرش و مهارت لازم برخوردار باشد. در این رابطه شرکت‌کننده اول پژوهش

بیان داشته است که: «برخورداری از دانش و آگاهی از مباحث نظری اقدام پژوهی برای مدرسان ضروری است. این دانش‌ها می‌تواند شامل آگاهی از مبانی فلسفی، اجتماعی و روان‌شناختی مرتبط با اقدام پژوهی یکی از ضروریات برای مدرس این برنامه درسی می‌تواند باشد. هم‌چنین بایستی از سایت‌ها و منابع اینترنتی مرتبط به اقدام پژوهی و نحوه ارائه خدمات آنان نیز آشنا باشد.» مشارکت‌کننده (۵) نیز اظهار داشته است: «مدرسان این برنامه درسی باید با انواع روشهای پژوهش و نرم‌افزارهای تحلیل داده‌ها آشنایی داشته باشند.» هم‌چنین مشارکت‌کننده (۶) نیز اظهار داشته است: «در خصوص آگاهی‌ها و دانش‌های مورد نیاز می‌توان به دانش در خصوص انواع روش‌های پژوهش، کار با رایانه و نرم‌افزارهای مرتبط، کتاب‌ها و منابع علمی چاپ شده در خصوص اقدام پژوهی اشاره نمود.»

مشارکت‌کننده (۸) در خصوص صلاحیت‌های مهارتی مدرسان اظهار داشته است: «پژوهش و پژوهشگری نمی‌تواند در خلاء انجام یابد و بی‌شک با دیگران در ارتباط است. مدرسی که به امر آموزش پژوهش آن هم در دانشگاه فرهنگیان می‌پردازند، بایستی از روحیه کار جمعی و مشارکتی برخوردار باشد و در این جمع پذیرای انتقادات و پیشنهادات حتی از سوی دانشجویان تازه کار باشد تا آنها هم این روحیه مشارکتی و نقدپذیری استاد را ببینند و الگو قرار بدهند. هم‌چنین از آنجایی که پژوهش امری است که به کشف مسائل می‌پردازد و در ادامه ابتکاراتی را طرح ریزی و آن مسئله حل می‌شود لذا علاقه به شناسایی مسائل و ابتکار به خرج دادن برای حل آن نیز زمینه‌ای است که اساتید باید داشته باشند. در خصوص مهارت‌های مورد نیاز می‌توان گفت، کار با دانشجویان جوان نیازمند دوستی و برقراری ارتباطی کارآ و مؤثر با آنان است. از این رو مدرسان بایستی از مهارت‌های ارتباطی و انگیزه دهی به دانشجویان برخوردار باشند. در ادامه نیاز هست که از یکسری از مهارت‌های تفکر هم چون حل مسئله و تفکر انتقادی برخوردار باشد.» هم‌چنین در خصوص صلاحیت‌های نگرشی، مشارکت‌کننده (۸) اظهار داشته است: «اساتیدی که برنامه درسی معلم پژوهنده را باید تدریس کنند، با توجه به ماهیت آن، بایستی از نگرش علمی و پژوهشی نسبت به رویدادهای آموزشی برخوردار باشند و از سطحی‌نگری و تک‌عاملی بودن اتفاقات و راهکارها به دور باشند.» مشارکت‌کننده (۷) نیز اظهار داشته است: «هم‌چنین با توجه به ماهیت پژوهش و به ویژه اقدام پژوهی، بهتر است مدرس در این برنامه درسی علاقه‌مند به مشارکت دانشجو معلمان باشد و با انگیزه دهی به آنان، مشارکت بیشتر آنان را در فرایند آموزش و یادگیری فراهم نماید.»

مواد و منابع آموزشی به امکاناتی که در کسب معرفت و یادگیری کمک نموده و استفاده از آن موجبات تسهیل آموزش و یادگیری محتوا می‌شود، مربوط است. در زمینه‌ی عنصر «مواد و منابع یادگیری»، نتایج پژوهش حاکی از این بود که این عنصر از دو مؤلفه «انواع مواد و منابع آموزشی» و «ویژگی‌های مواد و منابع آموزشی» تشکیل شده است.



استفاده از زمان‌های خارج از زمان رسمی آموزشی (۱)؛ (۸)؛ (۹)؛ (۱۲) / تناسب زمان آموزشی با نوع و تعداد هدف‌های آموزشی (۲)؛ (۹)؛ (۱۰)؛ (۱۱) / آموزش در دو ترم مجزا به صورت تئوری و عملی (۵)؛ (۹)؛ (۷)؛ (۱۳) / در نظر گرفتن زمان رسمی آموزشی (۱)؛ (۹)؛ (۱۲) / تناسب زمان آموزشی با حجم محتوا و فراوانی فعالیت‌های آموزشی (۲)؛ (۹)؛ (۱۱) / ایجاد فرصتی برای یادگیری از طریق اجرای فعالیت‌های علمی (۴)؛ (۹)؛ (۱۳) / ایجاد فرصتی برای اعمال ابتکار در استفاده از منابع و انجام پژوهش (۳)؛ (۹)؛ (۱۰) / واحد تئوری و ۲ واحد عملی (۱۰)؛ (۹)؛ (۱۱)؛

در تبیین ویژگی‌های به دست آمده می‌توان گفت عنصر «زمان آموزش» باید از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار بوده و ضمن هماهنگی با عناصر مهم برنامه درسی هم چون هدف‌ها و محتوا، به عنوان فرصتی برای اجرای برنامه درسی و هم فرصتی برای یادگیری عمیق و پایدار دانشجویان در نظر گرفته می‌شود و بایستی مجال انجام فعالیت و ابتکار را برای دانشجو معلمان در مواجهه با تکالیف و فعالیت‌ها در یادگیری اقدام پژوهی فراهم آورد. در واقع، وجود زمان برای اجرای برنامه درسی بایستی فرصتی برای تفکر، ابتکار و عمل برای یادگیری بهتر و درونی کردن فرایندهای اقدام پژوهی داشته باشد.

در خصوص عنصر «زمان آموزشی» شرکت‌کننده اول پژوهش گفته است که: «با توجه به ماهیت این برنامه درسی می‌توان گفت دانشجویان هم بایستی در زمان رسمی آموزشی به یادگیری این برنامه درسی اقدام کنند و هم در زمان غیر آموزشی به انجام تکالیف و فعالیت‌ها اقدام نمایند.» همچنین مشارکت‌کننده (۱۱) نیز اظهار داشته است: «اولین ویژگی عنصر زمان بایستی متناسب بودن آن با تعداد و اهمیت هدف‌ها باشد و گرنه نمی‌توان در زمان اجرای برنامه درسی تحقق همه هدف‌ها را انتظار داشت. در ادامه بایستی زمان با محتوای برنامه درسی که در این جا مملو خواهد بود از مباحث تئوریک و عملی را برخوردار باشد. همچنین با توجه به ماهیت پژوهش و نیز موضوع تعداد واحد آموزشی به نظر می‌رسد برنامه درسی معلم پژوهنده در قالب یک برنامه درسی ۳ واحدی (۱ واحد تئوری و ۲ واحد عملی) برای یک ترم مناسب باشد.» در واقع، زمان آموزش فراهم کردن فرصت لازم برای فرایند آموزش و یادگیری است. لذا زمان آموزش ضمن تناسب با خواست و نیاز یادگیرندگان باید هم برای آموزش‌های رسمی و هم آموزش‌های غیررسمی لحاظ شود. چراکه مباحث علمی و به ویژه مباحث اخلاق علمی به هر دو شکل رسمی و غیررسمی و در خارج از زمان آموزش رسمی (فوق برنامه) قابل آموزش هستند.

جدول (۱۱) نیز مشخصات عنصر «فضا و مکان آموزشی» را با ۵ ویژگی در برنامه‌ی درسی تربیت معلم پژوهنده نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. عنصر مکان و فضای آموزشی در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، ویژگی‌های و منبع استخراج آنها

کلاس درس دانشگاه (۴)؛ (۵)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۱۰)؛ (۱۱)؛ (۱۲) / بهره‌گیری از فضاهای با قابلیت استفاده از فناوری و پخش و تماشای فیلم آموزشی (۱)؛ (۱۰)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / محیط آموزشی با قابلیت تغییر چینش تجهیزات (۲)؛ (۱۰)؛ (۱۱)؛ (۸) / ظرفیت کتابخانه‌ها و بهره‌گیری از منابع علمی موجود آنها (۳)؛ (۴)؛ (۹)؛ (۱۲) / استفاده از ظرفیت کارورزی و کلاس‌های درس واقعی (۴)؛ (۶)؛ (۹)؛

در مورد عنصر «فضا و مکان آموزشی» مشارکت‌کننده چهارم پژوهش بیان کرده است که: «اولین و مؤثرترین محیط آموزشی برای این برنامه درسی محیط و کلاس درس دانشگاه می‌تواند باشد. اما می‌توان از سایر امکانات هم به عنوان فضای آموزشی برای اجرای این برنامه درسی استفاده نمود از جمله آنها کتابخانه‌ها و بخش مرجع و آرشیو دانشگاه می‌باشد که یک محیط آموزشی را می‌تواند برای دانشجویان لحاظ گردد یا در بیرون از دانشگاه در مدارس و در زمان‌های دوره‌های کارورزی می‌توان از کلاس درس مدارس برای بخش‌های مختلف آموزش اقدام پژوهی به ویژه شناسایی موضوعات پژوهی و یا سایر مراحل استفاده نمود.» در تحلیل این یافته‌ی پژوهش گفتنی است که عنصر «محیط آموزش و یادگیری»،

عنصر «گروه‌بندی» در برنامه‌ی درسی تربیت معلم پژوهنده از ۷ ویژگی برخوردار است.

#### جدول ۱۲. عنصر گروه‌بندی در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، ویژگی‌های و منبع استخراج آنها

گروه‌بندی بر اساس نوع فعالیت‌های یادگیری (۲)؛ (۴)؛ (۵)؛ (۷)؛ (۱۰)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / تشکیل و کار در گروه‌های کوچک دو تا سه نفره (۲)؛ (۳)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۸)؛ (۱۲) / گروه‌بندی دانشجویان در گروه‌های کوچک نامتجانس (۱)؛ (۲)؛ (۹)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / گروه‌بندی دانشجویان در گروه‌های کوچک متجانس (۲)؛ (۹)؛ (۱۳) / گروه‌بندی بر اساس علایق و نیازهای دانشجویان (۴)؛ (۶)؛ (۱۰) / گروه‌بندی دانشجو معلمان با معلمان اقدام پژوهش (۶)؛ (۷)؛ (۸) / گروه‌بندی بر اساس میزان مهارت پژوهشگری دانشجویان (۲)؛ (۴)؛ (۱۰)؛ (۱۱)؛
---

گروه‌بندی در برنامه درسی به تکمیل و تسهیل عملکرد آموزش و یادگیری کمک نموده و نقش مهمی در مدیریت زمان، انجام فعالیت‌های جمعی و یادگیری بیشتر دارد. در این خصوص، شرکت‌کننده (۲) اظهار داشته است که: «برای گروه‌بندی دانشجویان می‌توان با توجه به نوع فعالیت‌ها و به ویژه فعالیت‌های عملی نیز تصمیم به گروه‌بندی دانشجویان نمود. همچنین به نظرم هر چه گروه کوچک باشد، کیفیت کار بهتر می‌شود لذا تشکیل گروه‌های کوچک از دانشجویان با حداکثر سه نفر عضو کفایت می‌کند. این گروه‌ها را هم می‌توان با دانشجویانی که در سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی هستند درست کرد و ترکیب‌های مختلفی از گروه‌بندی به دست می‌آید. دانشجویان قوی در یک گروه و دانشجویان متوسط در گروه دیگر و حتی می‌توان به شکل خلاقانه‌ای دانشجویان متوسط و قوی را هم با هم ترکیب کرد و یا یکی دو نفر دانشجوی ضعیف را با یک دانشجوی قوی برای انجام فعالیت‌ها در یک گروه قرار داد. به نظرم فرایندهای مختلف پژوهشگری، همچنین ظرفیت را می‌تواند بپذیرد و مشکلی هم پیش نیاید. اما به یک شیوه دیگر هم می‌توان گروه‌بندی دانشجویان را انجام داد و آن این که پس از یکی دو جلسه آموزشی و ارزیابی استاد از مهارت‌های دانشجویان استاد متوجه خواهد شد که هر یک از دانشجویان از چه نوع و چه میزانی از مهارت‌های مرتبط با پژوهش کم و بیش برخوردارند، لذا می‌تواند در ادامه دانشجویان را با توجه به توانمندی‌شان از این مهارت‌ها در کنار

یکدیگر قرار بدهد و گذشته از این که دانشجویان با کمک یکدیگر فعالیت‌ها را انجام دهند یاد بگیرند که در پژوهشگری می‌توان از افراد متخصص هم کمک گرفت و از آنان هم تجربه آموخت.»

جدول (۱۳) ویژگی‌های عنصر «ارزشیابی» را در برنامه‌ی درسی تربیت معلم پژوهنده نشان می‌دهد. این عنصر از سه مؤلفه «ملاحظات و تأکیدات ارزشیابی»، «انواع ارزشیابی» و «ابزارها و روش‌های ارزشیابی» تشکیل شده است.

جدول ۱۳. عنصر ارزشیابی در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده، ویژگی‌های و منبع استخراج آنها

ملاحظات و تأکیدات	توجه به فعالیت دانشجویان به جای ارزشیابی از محفوظات آنان (۱)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۱۰) / ارزشیابی برای یادگیری (۱)؛ ارزشیابی (۴)
انواع ارزشیابی (۳)	ارزشیابی آغازین (۱)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۱۳) / ارزشیابی تکوینی و مستمر (۱)؛ (۴)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۱۳) / ارزشیابی پایانی (پایان ترم) (۱)؛ (۴)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۱۳)؛
ابزارها و روش‌های ارزشیابی (۷)	آزمون‌های کتبی تشریحی بازپاسخ (۳)؛ (۷)؛ (۸)؛ (۹)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / آزمون‌های عملکردی (۱)؛ (۲)؛ (۵)؛ (۶)؛ (۷)؛ (۹)؛ (۱۰)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / چک‌لیست خودارزیابی (۱)؛ (۱۱)؛ (۱۲)؛ (۱۳)؛ (۸) / آزمون چهارگزینه‌ای (۳)؛ (۸)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / تشکیل پوشه کار فعالیت‌های کلاسی (۲)؛ (۵)؛ (۱۰)؛ (۱۲) / ارزشیابی گروهی (۱۰)؛ (۱۱)؛ (۱۳) / پرسش‌های شفاهی (۴)؛ (۹)؛ (۱۱)؛

در ارتباط با ویژگی‌های عنصر ارزشیابی، صاحب‌نظران توضیحات و استدلال‌های متعددی را مطرح نموده‌اند. برای نمونه مشارکت‌کننده (۱) اظهار داشته است: «در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان در این برنامه درسی بایستی ارزشیابی از ارزشیابی فرایند محور و محصول محور بهره گرفت. یعنی هم در فرایند یادگیری مراحل ارزشیابی نقش داشته باشد و هم محصول پژوهش که اقدام پژوهی هست حتی نقد و ارزیابی گزارش‌های اقدام پژوهی دیگران هم می‌تواند به عنوان ارزشیابی محصول در نظر گرفته شود. برای ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانشجو معلمان در این برنامه درسی می‌توان به طرق مختلف عمل نمود. برای نمونه مدرس می‌تواند در ابتدای سال تحصیلی اقدام به یک ارزشیابی آغازین برای کشف نقطه شروع تدریس نماید. هم چنین در طول فرایند آموزش نیز می‌توان اقدام به ارزشیابی نمود. برای مثال در هر جلسه و یا در تعدادی از جلسات دانشجو معلمان پس از توصیف و تشریح هر گام از اقدام پژوهی از سوی مدرس، یک نمونه ارزیابی از کار در همان گام را انجام داده و در جلسه بعد به مدرس ارائه نمایند و مدرس مربوطه نیز به تناسب نحوه ارزیابی و توجه به ملاک‌ها و معیارهای هر گام نمره برای آن بخش اختصاص دهد. شاید بتوان گفت یک نوع ارزشیابی تکوینی و مستمر مطرح است. هم چنین با توجه به این که بایستی دانشجو معلمان پس از اتمام کلاس بتوانند پژوهشگری به شیوه اقدام پژوهی را انجام دهند، به نظر می‌رسد فرایندی از خودارزیابی از سوی دانشجویان نیز بخشی از فرایند ارزشیابی در این برنامه درسی باشد که می‌تواند به در قالب چک‌لیست خودارزیابی در این برنامه درسی مورد استفاده قرار گیرد. هم چنین یک ارزشیابی مهم که می‌توان در این خصوص انجام داد، انجام یک ارزشیابی در پایان ترم از کل محتوای آموزشی

و هدف‌های آموزشی و فعالیت‌های دانشجویان می‌تواند باشد. اما نکته مهم در خصوص ارزشیابی در این برنامه درسی نباید ارزشیابی از یادگیری باشد بلکه ارزشیابی در خدمت یادگیری دانشجو معلمان باشد یعنی به وسیله ارزشیابی پیشرفت و نکات ضعف در هر مرحله از اقدام پژوهی مشخص و سپس متناسب با نکات ضعف آموزش‌ها و بازخوردهای لازم ارائه گردد تا دانشجو به پیشرفت مناسب در پژوهش برسد. همچنین برای این‌که دانشجو به چشم یک درس حفظ کردنی به این برنامه درسی نگاه نکند بهتر است از ارزشیابی‌هایی که عمل و فعالیت دانشجو را می‌سنجد استفاده کرد برای مثال آزمون‌های عملکردی. در ادامه مشارکت‌کننده (۱۱) نیز اظهار داشته است: «ارزشیابی عملی در این برنامه درسی در اولویت می‌باشد. اما می‌توان با توجه به ماهیت مطالب و نیاز از شیوه‌های دیگر ارزشیابی همچون پرسش شفاهی خودارزیابی، ارزیابی گروهی و آزمون‌های تشریحی و چهارگزینه‌ای هم استفاده نمود.»

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که طراحی الگوی برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده در دانشگاه فرهنگیان مستلزم نگاهی نظام‌مند به مجموعه‌ای از عناصر به‌هم‌پیوسته شامل مبانی، منطق و چرایی، اصول، اهداف آموزشی، محتوای آموزشی، فعالیت‌ها و تجارب یادگیری، راهبردهای تدریس، صلاحیت‌های مدرسان، منابع و مواد آموزشی، سازماندهی زمان و فضا، گروه‌بندی یادگیرندگان و ارزشیابی است. استخراج ۱۷۴ کد مستقل و سازمان‌دهی آن‌ها در قالب عناصر برنامه درسی بیانگر آن است که تربیت معلم پژوهنده پدیده‌ای تک‌بعدی یا صرفاً مهارتی نیست، بلکه فرایندی چندسطحی و مبتنی بر پیوند نظریه و عمل حرفه‌ای معلمی است. این نتیجه با دیدگاه‌هایی همسو است که بر ضرورت درک پژوهش به‌عنوان بخشی از هویت حرفه‌ای معلم و نه فعالیتی جانبی یا اداری تأکید دارند (Johnson, 2019; Saki, 2012).

در سطح مبانی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مبانی قانونی، فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده دارند. تأکید بر اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش و مأموریت دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان پایه‌های قانونی، با مطالعاتی همسو است که بر ضرورت هم‌راستایی برنامه‌های درسی تربیت معلم با سیاست‌ها و اسناد بالادستی تأکید کرده‌اند (Elhamian et al., 2019; Farhangian University, 2011; Ministry of Education, 2011c). در بعد فلسفی، برجسته‌شدن مفاهیمی چون پراکسیس، پراگماتیسم و نظریه زنده، نشان می‌دهد که اقدام پژوهی و معلم پژوهنده بر وحدت اندیشه و عمل و یادگیری مبتنی بر تجربه زیسته استوارند؛ امری که با تحلیل‌های نظری ارائه‌شده در پژوهش‌های مرتبط با اقدام پژوهی همخوانی دارد (Asmandareh & Bakht, 2022).

(Doosti Irani et al., 2011; Whitehead, 2020).

در بعد روان‌شناختی، یافته‌ها حاکی از نقش محوری رویکردهای سازنده‌گرایی فردی و اجتماعی، روان‌شناسی شناختی و انسان‌گرایی در تبیین یادگیری پژوهش‌محور معلمان است. این نتیجه با دیدگاه‌هایی همسو است که یادگیری را فرایندی فعال، مبتنی بر تعامل با محیط و تأمل در تجربه می‌دانند و پژوهش را بستری برای رشد شناختی، مهارتی و نگرشی معلمان تلقی می‌کنند (Miller, 2017; Seyf, 2020). در سطح جامعه‌شناختی نیز تأکید بر نظریه انتقادی و بازسازی اجتماعی نشان می‌دهد که پژوهش معلم، فراتر از حل مسائل خرد کلاسی، می‌تواند به آگاهی‌بخشی، تغییر روابط قدرت و بهبود ساختارهای آموزشی منجر شود؛ نتیجه‌ای که با تحلیل‌های ارائه‌شده در ادبیات اقدام‌پژوهی انتقادی هم‌راستا است (Osmanovic & Maksimovic, 2020; Potts, 2014).

یافته‌های مربوط به عنصر «منطق و چرایی» برنامه درسی نشان داد که تغییرات جهانی در تعلیم و تربیت، ضرورت تحول نقش معلم و کارکردهای اقدام‌پژوهی، سه محور اصلی توجیه طراحی چنین برنامه‌ای هستند. این نتیجه با پژوهش‌هایی همخوانی دارد که تأکید می‌کنند نظام‌های آموزشی موفق، مدرسه را به‌عنوان سازمانی یادگیرنده و معلم را به‌عنوان عامل اصلی تحول می‌نگرند (Athman & Monroe, 2021; Lufungulo et al., 2021). همچنین همسویی این یافته با مطالعات داخلی نشان می‌دهد که ضعف برنامه‌های سنتی تربیت معلم و فاصله آن‌ها از مسائل واقعی مدرسه، یکی از دلایل اصلی ناکارآمدی برنامه معلم پژوهنده در عمل بوده است (Matin, 2012; Namdari, 2013; Pazhman et al., 2013; Rezaei, 2016).

در بخش اصول برنامه درسی، تأکید بر مسئله‌محوری، ادغام پژوهش و عمل، مشارکت فعال دانشجو معلمان و رعایت هم‌زمان اصول پژوهش‌های کیفی و کمی، بیانگر رویکردی انعطاف‌پذیر و حرفه‌ای به تربیت معلم پژوهنده است. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که نشان می‌دهند ناآشنایی معلمان با اصول اقدام‌پژوهی و نگاه صوری به آن، از موانع اصلی تحقق پژوهشگری معلم محسوب می‌شود (Ghaderi & Gholami, 2015; Ghasemi Pouya, 2013). همچنین مطالعات بین‌المللی نیز بر اهمیت آموزش اصول پژوهش به‌صورت کاربردی و در بستر مسائل واقعی تأکید دارند (Koshy, 2010; Mills, 2011).

در ارتباط با اهداف آموزشی، یافته‌های پژوهش نشان داد که اهداف شناختی، مهارتی و نگرشی باید به‌صورت هم‌زمان در برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده مورد توجه قرار گیرند. این نتیجه با پژوهش‌هایی همخوانی دارد که بر لزوم پرورش تفکر تأملی، توانمندی حل مسئله، مهارت‌های پژوهشی و نگرش مثبت به تولید دانش بومی در معلمان تأکید کرده‌اند (Abedini Alavi et al., 2021; Jafaripour Yasari & Jafaripour Yasari, 2020). به‌ویژه تأکید بر اهداف نگرشی، مانند فاصله‌گرفتن از نظریه‌زدگی افراطی و تقویت نگرش تولید راه‌حل‌های محلی، پاسخی مستقیم به نقدهایی است که پژوهش‌های پیشین درباره صوری‌شدن اقدام‌پژوهی مطرح کرده‌اند (Farashi, 2017; Fayyaz et al., 2019).

یافته‌های مربوط به محتوای آموزشی نشان داد که محتوا باید مسئله‌محور، تلفیقی از مباحث نظری و عملی، منطبق با یافته‌های علمی روز و همراه با مثال‌های واقعی از مسائل مدرسه باشد. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که بر ناکارآمدی محتوای صرفاً نظری در تربیت معلم پژوهنده تأکید کرده‌اند (Ramzi et al., 2022; Sirafi et al., 2021). همچنین سازماندهی محتوا بر اساس مراحل اقدام‌پژوهی و به‌صورت مارپیچی و بین‌رشته‌ای، با دیدگاه‌هایی همخوانی دارد که یادگیری پژوهش را فرایندی تدریجی و مبتنی بر تجربه می‌دانند (Flick, 2016; Temli-Durmus, 2016).

در بخش فعالیت‌ها و تجارب یادگیری، نتایج پژوهش نشان داد که انجام پروژه‌های واقعی، فعالیت‌های میدانی، تحلیل داده، علمی‌نویسی و کار گروهی نقادانه، نقش کلیدی در یادگیری پژوهش توسط دانشجومعلم‌ان دارند. این یافته با مطالعاتی همسو است که نشان می‌دهند یادگیری پژوهش زمانی معنادار می‌شود که یادگیرنده در فرایند واقعی پژوهش درگیر شود (Hosseini Yazdi & Sobhani Nejad, 2013; Yousefi Aghdam, 2013). همچنین تأکید بر تعامل با همکاران، دانش‌آموزان و والدین، با رویکردهای مشارکتی در اقدام‌پژوهی هم‌خوان است (Bognar & Krumes, 2017; Bognar & Mompoin-Gaillard, 2017).

یافته‌های مربوط به راهبردهای تدریس نیز نشان داد که استفاده از روش‌های متنوع مانند یادگیری مبتنی بر پروژه، حل مسئله، بحث کلاسی و بهره‌گیری از تجربیات واقعی استاد، برای آموزش پژوهش ضروری است. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که تنوع روش‌های تدریس را عامل افزایش انگیزش و درگیری شناختی دانشجومعلم‌ان می‌دانند (Dedaj, 2019; Rahimi et al., 2016). افزون بر این، توجه به صلاحیت‌های مدرسان، به‌ویژه تجربه عملی در اقدام‌پژوهی، با مطالعاتی همخوانی دارد که بر نقش الگوی حرفه‌ای استاد در شکل‌گیری هویت پژوهشی دانشجومعلم‌ان تأکید کرده‌اند (Moshtaghi & Sarhadi Moghaddam, 2025; Sadaqat, 2022).

در نهایت، یافته‌های این پژوهش در خصوص ارزشیابی نشان داد که ارزشیابی برنامه درسی تربیت معلم پژوهنده باید فرایندی، تکوینی و مبتنی بر شواهد واقعی پژوهش باشد، نه صرفاً نمره‌محور و پایانی. این نتیجه با دیدگاه‌هایی همسو است که ارزشیابی را بخشی از یادگیری و عامل تقویت تأمل حرفه‌ای معلم می‌دانند (Athman & Monroe, 2020; Khalafi et al., 2016). همچنین تحولات اخیر در تربیت معلم و ورود فناوری‌های نوین و هوش مصنوعی، ضرورت بازنگری در شیوه‌های ارزشیابی شایستگی‌های پژوهشی معلمان آینده را برجسته می‌سازد (Mahmoud & Al-Sainidi, 2025; Mohan & Somashekar, 2025; Velmurugan et al., 2025).

پژوهش حاضر با وجود دستاوردهای نظری و کاربردی، با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. نخست آنکه ماهیت کیفی پژوهش و استفاده از مصاحبه با تعداد محدودی از صاحب‌نظران، امکان تعمیم نتایج به همه دانشگاه‌ها و زمینه‌های تربیت معلم را محدود می‌سازد. دوم، تمرکز پژوهش بر دانشگاه فرهنگیان و زمینه آموزشی ایران، سبب می‌شود که الگوی ارائه‌شده نیازمند انطباق و بازتفسیر در سایر بافت‌های فرهنگی

و نهادی باشد. سوم، دسترسی محدود به برخی خبرگان و محدودیت زمانی در انجام مصاحبه‌های عمیق، می‌تواند بر گستره دیدگاه‌های گردآوری‌شده تأثیر گذاشته باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با رویکردهای ترکیبی (کیفی-کمی) به آزمون تجربی الگوی ارائه‌شده پرداخته و میزان اثربخشی آن را در عمل حرفه‌ای معلمان بررسی کنند. همچنین انجام مطالعات تطبیقی میان برنامه‌های تربیت معلم پژوهنده در ایران و سایر کشورها می‌تواند به غنای نظری و عملی این حوزه بیفزاید. بررسی دیدگاه دانشجوی معلمان و معلمان شاغل درباره کارآمدی این الگو و تحلیل طولی تأثیر آن بر توسعه حرفه‌ای معلمان نیز از دیگر مسیرهای پژوهشی پیشنهادی است.

در سطح عمل، توصیه می‌شود برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر مسئله‌محوری، تجربه عملی پژوهش و ادغام پژوهش با عمل معلمی بازنگری شوند. توانمندسازی مدرسان در حوزه اقدام‌پژوهی، ایجاد فضاهای حمایتی برای انجام پژوهش‌های کلاسی، و اصلاح نظام ارزشیابی دانشجوی معلمان به سوی ارزشیابی فرایندی می‌تواند به تحقق اهداف تربیت معلم پژوهنده کمک کند. همچنین تقویت پیوند دانشگاه و مدرسه و فراهم‌سازی بسترهای فناورانه برای یادگیری پژوهش، از اقدامات عملی مؤثر در این زمینه محسوب می‌شود.

## مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

## تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

## تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

## Extended Abstract

### **Introduction**

In contemporary educational systems, research is increasingly recognized as a central driver of quality improvement, professional learning, and sustainable reform. Educational development literature consistently emphasizes that systems capable of generating context-sensitive knowledge through practitioner inquiry are better positioned to respond to complex classroom realities and societal change. Within this framework,

teachers are no longer viewed merely as implementers of externally produced knowledge, but as reflective professionals who actively participate in the production of educational knowledge through systematic inquiry. This paradigm shift has given rise to the concept of the *teacher researcher*, which positions teachers as agents of change capable of integrating research with everyday teaching practice (Johnson, 2019; Saki, 2012).

Action research constitutes the methodological backbone of the teacher researcher movement. It is grounded in the idea that educational problems are best understood and addressed within the contexts in which they occur, through iterative cycles of planning, action, observation, and reflection (Koshy, 2010; Mills, 2011). From a philosophical perspective, action research draws on pragmatism and the concept of praxis, emphasizing the unity of theory and practice and valuing experiential knowledge generated in real-world settings (Asmandareh & Bakht, 2022; Doosti Irani et al., 2011). Recent theoretical developments, such as Living Theory research, further highlight the role of teachers as knowledge creators whose professional values and lived experiences form the basis of educational inquiry (Whitehead, 2020).

Despite the theoretical and policy-level endorsement of teacher research, empirical studies indicate that the implementation of teacher researcher programs faces persistent challenges. These include limited research competencies among teachers, weak institutional support, instrumental attitudes toward research, and the dominance of traditional, theory-heavy teacher education curricula that fail to connect research with classroom practice (Matin, 2012; Namdari-Pazhman et al., 2013; Rezaei, 2016). In many cases, action research is reduced to a formal reporting requirement rather than a meaningful professional learning process (Ghaderi & Gholami, 2015; Ghasemi Pouya, 2013).

In Iran, Farhangian University holds a strategic position as the primary institution responsible for preparing teachers for the national education system. Foundational policy documents, including the Fundamental Transformation Document of Education, the National Curriculum, and the Theoretical Foundations of Public Formal Education, explicitly emphasize the development of reflective, research-oriented teachers and the integration of research into professional practice (Ministry of Education, 2011a, 2011b, 2011c). The statute of Farhangian University similarly underscores the mission of educating competent, innovative, and research-capable teachers aligned with national educational values (Farhangian University, 2011).

Nevertheless, existing research suggests a noticeable gap between these policy aspirations and the actual structure and content of teacher education curricula. Studies report that research training at Farhangian University remains largely theoretical, fragmented, and detached from authentic school-based problems, limiting its impact on students' professional identity as future teacher researchers (Abedini Alavi et al., 2021; Elhamian et al., 2019; Sadaqat, 2022). International literature likewise emphasizes that effective preparation of teacher researchers requires curriculum models that are problem-centered, practice-oriented, collaborative, and supported by reflective and ethical frameworks (Bognar & Mompoin-Gaillard, 2017; Lufungulo et al., 2021; Osmanovic & Maksimovic, 2020).

Given these challenges, there is a clear need for a coherent, contextually grounded curriculum model that systematically integrates research into teacher education at Farhangian University. Addressing this gap, the present study seeks to design a comprehensive curriculum model for educating teacher researchers that aligns theoretical foundations, national policy requirements, and the practical realities of teaching.

### Methods and Materials

This study adopted an applied qualitative research design aimed at developing a curriculum model grounded in expert knowledge and contextual realities. The research population consisted of faculty members and experts in curriculum studies, educational management, and educational technology affiliated with Farhangian University, public universities, and private universities in East and West Azerbaijan provinces. Using purposive and snowball sampling strategies, thirteen participants with extensive experience in teacher education and curriculum design were selected.

Data were collected through semi-structured, in-depth interviews that allowed participants to articulate their perspectives on the foundations, objectives, content, instructional strategies, and evaluation mechanisms of a curriculum for educating teacher researchers. Interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and subjected to deductive qualitative content analysis. A structured analytical framework based on established curriculum elements guided the coding process.

To ensure rigor, the study employed standard trustworthiness criteria in qualitative research, including credibility through prolonged engagement and triangulation of perspectives, dependability through systematic coding and peer review, confirmability via documentation of analytic decisions, and transferability through rich description of the research context and findings.

### Findings

Data analysis initially yielded 675 preliminary codes. Through constant comparative analysis, removal of redundancies, and integration of conceptually similar codes, 174 distinct codes were retained and organized into a comprehensive curriculum framework. These codes were systematically classified into core curriculum elements.

The findings indicated that the curriculum model for educating teacher researchers should be grounded in four interrelated foundations: legal, philosophical, psychological, and sociological. Legal foundations emphasized alignment with national educational transformation documents and institutional mandates. Philosophical foundations highlighted pragmatism, praxis, and Living Theory as key orientations. Psychological foundations centered on constructivist, cognitive, and humanistic learning theories, while sociological foundations underscored critical and social reconstruction perspectives.

Analysis of the curriculum rationale revealed three primary drivers: global shifts toward research-oriented education, the evolving professional role of teachers as reflective practitioners, and the unique problem-solving capacity of action research in addressing classroom realities. The principles of the curriculum emphasized

problem-centeredness, integration of research and action, active learner participation, methodological pluralism, and flexibility.

The objectives of the curriculum were articulated across cognitive, skill-based, and attitudinal domains. Cognitive objectives included understanding research paradigms and action research cycles. Skill-based objectives focused on problem identification, data collection and analysis, report writing, and critical evaluation of research. Attitudinal objectives emphasized reflective thinking, collaborative inquiry, ethical responsibility, and a commitment to locally grounded knowledge production.

Content analysis demonstrated the necessity of integrating theoretical knowledge with practical applications, organizing content around the stages of action research, and employing spiral and interdisciplinary structures. Learning activities were found to be most effective when they involved real classroom-based projects, collaborative inquiry, data analysis workshops, and reflective writing. Instructional strategies highlighted project-based learning, problem-solving, discussion, and guided reflection, while evaluation was conceptualized as formative, process-oriented, and evidence-based.

### **Discussion and Conclusion**

The findings of this study underscore that educating teacher researchers requires a holistic curriculum model that transcends fragmented research courses and embeds inquiry within the professional formation of teachers. The proposed model conceptualizes research not as an external academic requirement, but as an integral dimension of teaching practice and professional identity. By grounding the curriculum in philosophical, psychological, and sociological foundations, the model provides a coherent framework that links educational theory with lived classroom experience.

The emphasis on praxis and reflective inquiry positions teachers as active knowledge producers capable of responding to complex and context-specific educational challenges. The integration of cognitive, skill-based, and attitudinal objectives ensures balanced professional development, fostering not only technical research competence but also ethical awareness, collaboration, and reflective judgment. Moreover, the focus on problem-centered content and authentic learning activities bridges the longstanding gap between theory and practice in teacher education.

From an institutional perspective, the model offers Farhangian University a structured pathway for aligning its curricula with national transformation goals while responding to contemporary global trends in teacher education. By adopting formative and process-based evaluation approaches, the curriculum supports continuous professional learning rather than episodic assessment.

In conclusion, this extended abstract presents a curriculum model that reconceptualizes teacher education through the lens of research-based professionalism. The model provides a theoretically grounded and practically oriented framework that can guide curriculum reform efforts aimed at cultivating reflective, research-capable teachers who contribute meaningfully to educational improvement.

## References

- Abedini Alavi, H., Nili Ahmadabadi, M. R., Niyestani, M. R., & Layeghdar, M. J. (2021). Clarifying the Objectives of the Curriculum Based on Teacher Researcher Training at Farhangian University. *Educational Technology*, 15(2), 395-408. [https://jte.sru.ac.ir/article\\_1470.html?lang=en](https://jte.sru.ac.ir/article_1470.html?lang=en)
- Asmandareh, A., & Bakht, M. (2022). Educational Management in the Perspective of Pragmatism. *A New Approach in Educational Sciences*, 4(1), 2-7. [https://journal.iocv.ir/article\\_131063\\_en.html](https://journal.iocv.ir/article_131063_en.html)
- Athman, J., & Monroe, M. (2020). *Elements of Effective Environmental Education Programs*. <https://eric.ed.gov/?id=ED463936>
- Bognar, B., & Krumes, I. (2017). Encouraging Reflection and Critical Friendship in Preservice Teacher Education. *CEPS Journal*, 7(3), 87-112. <https://doi.org/10.26529/cepsj.289>
- Bognar, B., & Mompoin-Gaillard, P. (2017). *Creating an Online Community of Action Researchers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16806ee44c>
- Dedaj, M. (2019). Akciona Istraživanja u Funkciji Refleksivne Prakse Vaspitača. *Sinteze*, 16, 87-94. <https://doi.org/10.5937/sinteze8-23676>
- Doosti Irani, M., Abdali, S., Parvizi, S., Seyed Fatemi, N., & Amini, M. (2011). Praxis: A Paradigm for Action Research. *Iranian Journal of Medical Education (Special Issue on Education Development and Health Promotion)*, 11(9), 1248-1254. <https://ijme.mui.ac.ir/article-1-2051-en.pdf>
- Elhamian, N., Haji Hosseini Nejad, G., Mousipour, N., & Kian, M. (2019). Designing a Model for Implementing a Teacher Training Curriculum Based on the Transformative Documents of the Islamic Republic of Iran's Education System. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 13(46), 145-161. [https://www.jiera.ir/article\\_101705.html?lang=en](https://www.jiera.ir/article_101705.html?lang=en)
- Farashi, L. (2017). Examining and Analyzing Studies and Research Conducted on the Implementation of the Teacher Researcher Plan and Action Research in Iran. Farhangian University. (2011). *Statute of Farhangian University*. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/805633>
- Fayyaz, I., Homayounfar, A., Sajadi, S. M., & Saki, R. (2019). Interpretive Phenomenology of the Horizons, Constraints, and Solutions of the Teacher Researcher Program as Action Research on Teacher Research. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 15(54), 91-117. [https://jep.atu.ac.ir/article\\_11077.html](https://jep.atu.ac.ir/article_11077.html)
- Flick, U. (2016). *An Introduction to Qualitative Research*. Tehran: Ney. [https://books.google.com/books/about/An\\_Introduction\\_to\\_Qualitative\\_Research.html?id=RR1tEAAAQBAJ](https://books.google.com/books/about/An_Introduction_to_Qualitative_Research.html?id=RR1tEAAAQBAJ)
- Ghaderi, M., & Gholami, K. (2015). Examining the Scientific Nature of Action Research Conducted by Elementary Teachers. *Teacher Professional Development*, 1(1), 85-105. [https://journals.cfu.ac.ir/article\\_403\\_fedf3867c7fe55b1ae705dd9c4eac2f1.pdf](https://journals.cfu.ac.ir/article_403_fedf3867c7fe55b1ae705dd9c4eac2f1.pdf)
- Ghasemi Pouya, I. (2013). *Guide for Teacher Researchers*. Tehran: Kaj. <https://www.gisoom.com/book/11064713/>
- Gootk, G. L. (2017). *Philosophical Schools and Educational Theories*. Tehran: Samt. <https://www.amazon.com/Philosophical-Ideological-Theoretical-Perspectives-Education/dp/0132852381>
- Hosseini Yazdi, A., & Sobhani Nejad, M. (2013). A Theoretical Framework for the Dimensions and Components of a Comprehensive Research-Oriented Attitude and the Design of Its General Elements in School Curricula. *Quarterly Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 1(2), 99-124. <https://ensani.ir/fa/article/348248>
- Jafaripour Yasari, H., & Jafaripour Yasari, F. (2020). Revisiting the Concepts of Teacher Researcher and Lesson Study from the Perspective of Educational Science Students. *Journal of Educational Research*, 6(22), 14-35. [https://researchbt.cfu.ac.ir/article\\_1180.html](https://researchbt.cfu.ac.ir/article_1180.html)
- Johnson, A. (2019). Action Research for Teacher Professional Development. <https://doi.org/10.1002/9781119399490.ch12>
- Khalafi, S., Javad Yeganeh, M. R., & Nobakhsh, M. (2016). Examining the Theoretical and Behavioral Conformity in the Scientific Ethics Norms of Students. *Journal of Cultural Research in Iran*, 9(3), 31-55. [http://www.jicr.ir/article\\_320.html](http://www.jicr.ir/article_320.html)
- Koshy, V. (2010). *Action Research for Improving Educational Practice: A Step-by-Step Guide*. Sage Publishing, Inc. <https://tms.iau.ir/file/download/page/1635850774-valsa-koshy-action-research.pdf>
- Lufungulo, E., Mambwe, R., & Kalinde, B. (2021). The Meaning and Role of Action Research in Education. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*, 4(1), 115-128. [https://www.academia.edu/82597867/The\\_Meaning\\_and\\_Role\\_of\\_Action\\_Research\\_in\\_Education](https://www.academia.edu/82597867/The_Meaning_and_Role_of_Action_Research_in_Education)
- Mahmoud, E., & Al-Sainidi, S. (2025). Developing future skills in teacher education: Insights from Omani pre-service teachers. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 14(3), 56-79. <https://doi.org/10.32674/jhh4r097>
- Matin, N. (2012). *Pathology and Ways to Promote and Develop the Teacher Researcher Program in the Education System of Tehran*. Tehran: Research Project of the Education Research Council of Tehran. [https://journals.iau.ir/article\\_699106\\_911aba1d4fcbaf9caf4301a39a8f11.pdf](https://journals.iau.ir/article_699106_911aba1d4fcbaf9caf4301a39a8f11.pdf)
- Miller, J. P. (2017). *Curriculum Theories*. Tehran: Samt. [https://www.academia.edu/97682010/Miller\\_J\\_P\\_The\\_Holistic\\_Curriculum\\_Toronto\\_University\\_of\\_Toronto\\_Press\\_2019\\_248\\_PP\\_42\\_95\\_paperback\\_ISBN\\_978\\_1\\_4875\\_2317\\_6](https://www.academia.edu/97682010/Miller_J_P_The_Holistic_Curriculum_Toronto_University_of_Toronto_Press_2019_248_PP_42_95_paperback_ISBN_978_1_4875_2317_6)
- Mills, G. E. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Boston: Pearson. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3517190>
- Ministry of Education. (2011a). *Fundamental Transformation Document of Education*. <https://en.oerp.ir/sites/en.oerp.ir/files/sandtahavol.pdf>
- Ministry of Education. (2011b). *National Curriculum*. <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014014/consolide>
- Ministry of Education. (2011c). *Theoretical Foundations of Public Formal Education in the Islamic Republic of Iran*. <https://dl.sahelbaratii.com/wp-content/uploads/%D9%85%D8%A8%D8%A7%D9%86%DB%8C-%D9%86%D8%B8%D8%B1%DB%8C->

- [https://books.google.com/books/about/TEACHER\\_EDUCATION\\_SECOND\\_EDITION.html?id=cnrNDwAAQBAJ](https://books.google.com/books/about/TEACHER_EDUCATION_SECOND_EDITION.html?id=cnrNDwAAQBAJ)
- Mohan, R., & Somashekar, T. (2025). *Teacher education*. PHI Learning Pvt. Ltd.
- Moshtaghi, M., & Sarhadi Moghaddam, M. (2025). Analyzing the Role of Performance Appraisal Systems in Enhancing the Quality of Teacher Education at Farhangian University. 21st National Conference on Management and Human Sciences Research in Iran, Tehran.
- Namdari-Pazhman, M., Ghanbari, S., & Mahmoudi, H. (2013). Identifying Barriers to the Implementation of the Teacher Researcher Program from the Perspective of Teacher Researchers and Experts: A Case Study of Hamadan Province. *Research in Education and Learning, 10*(2), 195-216. [https://journals.shahed.ac.ir/article\\_2360.html](https://journals.shahed.ac.ir/article_2360.html)
- Osmanovic, J., & Maksimovic, J. (2020). Contemporary Teachers' Action Research - Basis for the Development of Reflective Practice in Education. *Research in Pedagogy, 10*(2), 354-366. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2002354O>
- Peschl, H., Deng, C., & Larson, N. (2020). Entrepreneurial Thinking: A Signature Pedagogy for an Uncertain 21st Century. *The International Journal of Management Education, 19*(1), 100427. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100427>
- Potts, M. (2014). Living Global Citizenship: A New Pedagogy for Citizenship Education. *Educational Journal of Living Theories, 7*(2), 102-108. <https://actionresearch.net/writings/ejolsdec14/236.pdf>
- Rahimi, A., Madani, A., & Rahimi, H. (2016). University Teachers' Action Research: An Adventure into Uncharted Waters? *International Journal of Learning and Teaching, 8*(4), 262-272. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v8i4.374>
- Ramzi, F., Minifer, E., Shiyvandi Chelicheh, K., & Azareh, A. (2022). Validating the Problem-Based Curriculum Model in Elementary Mathematics Education. *Quarterly Journal of Behavioral Studies in Management, 13*(32), 1-24. [https://journals.iau.ir/article\\_698598.html](https://journals.iau.ir/article_698598.html)
- Rezaei, M. (2016). Examining the Barriers to Teacher Participation in the Teacher Researcher Program: A Case Study of Primary School Teachers in District 1 of Tehran. *Leadership and Educational Management, 10*(1), 29-46. <https://civilica.com/doc/1847862/>
- Sadaqat, A. R. (2022). Examining the Mission of Farhangian University in Training Effective Teachers.
- Saki, R. (2012). Teacher-Centered Research: A New Paradigm in Educational Research. *Quarterly Journal of Educational Strategies, 5*(3), 191-197. [http://edcbmj.ir/browse.php?a\\_id=229&sid=1&slc\\_lang=fa](http://edcbmj.ir/browse.php?a_id=229&sid=1&slc_lang=fa)
- Seyf, A. A. (2020). *Modern Developmental Psychology*. Tehran: Doran. <https://ravabook.ir/%D8%B1%D9%88%D8%A7%D9%86%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%B3%DB%8C-%D9%BE%D8%B1%D9%88%D8%B1%D8%B4%DB%8C-%D9%86%D9%88%DB%8C%D9%86-%D8%B1%D9%88%D8%A7%D9%86%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%B3%DB%8C-%DB%8C%D8%A7%D8%AF%DA%AF%DB%8C%D8%B1%DB%8C-%D9%88-%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%B4>
- Sirafi, H., Ghahramani, J., & Tahmasb Zadeh Sheikhlari, D. (2021). Designing and Validating an Optimal Model for the Music Education Curriculum. *Quarterly Journal of Curriculum Studies in Iran, 16*(60), 175-216. <https://www.sid.ir/paper/1052608/fa>
- Temli-Durmus, Y. (2016). Effective Learning Environment Characteristics as a Requirement of Constructivist Curricula: Teachers' Needs and School Principals' Views. *International Journal of Instruction, 9*(2), 183-198. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9213a>
- Velmurugan, R., Bhuvanawari, R., Kalimuthu, M., & Abey, J. (2025). The Role of AI in Immersive Learning in Teacher Education. 31-58. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9861-6.ch002>
- Whitehead, J. (2020). Contributing to Moving Action Research to Activism with Living Theory Research. *Canadian Journal of Action Research, 20*(3), 55-73. <https://doi.org/10.33524/cjar.v20i3.467>
- Yousefi Aghdam, R. (2013). The Impact of Organizational Culture in Educational Groups on Adherence to Scientific Ethics. *Quarterly Journal of the Iranian Higher Education Association, 6*(1), 107-134. [http://ihej.ir/browse.php?a\\_id=578&sid=1&slc\\_lang=fa](http://ihej.ir/browse.php?a_id=578&sid=1&slc_lang=fa)
- Zivari, M. E., Taheri Lari, M., Khayyat Moghadam, S., & Enayati, G. (2011). Examining the State of Research Culture in the Country from the Perspective of Academic Researchers. *Second National Conference on Research Management and Technology*. <https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1025112.html>