

Assessment of practicum Curriculum-4 in Farhangian University Based on Tyler's target-based assessment Model

H. Almasi^{1*}, E. Zaree Zavaraki², M.R. Nili³, A. Delavar⁴

1. Ph.D. student in the field of Educational Technology, Allameh Tabataba'i University, Tehran; 2. Associate Professor in Educational Group Department of Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; 3. Mohammadreza Nili, associate Professor in Educational Group Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; 4. Professor in assessment & measurement group, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان براساس مدل ارزشیابی هدف‌محور تایلر

حجت‌اله الماسی^۱، اسماعیل زارعی زوارکی^{۲*}

محمدرضا نیلی^۳، علی دل‌آور^۴

۱. دانشجوی دکتری رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران؛ ۲. دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران؛ ۳. دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران؛ ۴. استاد گروه سنجش و اندازه‌گیری تحصیلی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

Abstract

Purpose: The aim of the current research was to evaluate "practicum curriculum-4" based on predicted goals, accomplishment of goals of high-level documents, ability of design and execution of learning unit within frame of lesson-study and strengthening of professional action in communicated operational program.

Method: The research method is a mixed method from model type of triangle of convergence. Data collection was performed by use of author-based questionnaire for quantitative data, and a half-structured interview for qualitative data. Statistical society of the research included lecturers of Farhangian University campuses of Kermanshah province. Considering limited volume of statistical society, 52 lecturers were selected as research samples by census. Also, 12 lecturers of practicum lesson were selected by targeted method.

Analysis of data obtained from quantitative method was performed by one sample t-test and for quantitative data; it was performed by quantitative analyses method in analyses of interview.

Findings: Findings showed practicum curriculum-4 has been desirable relatively concerning obtaining predicted goals in high-level documents, but it was undesirable concerning part of designing and executing learning unit through lesson study in order to strengthen practical and professional skills of students-teacher. Therefore, it can be resulted that, rethinking and reviewing educational designing, processes and content of practicum curriculum-4 will be effective to affect preparing students-teacher in order to enter in education field in schools and preventing waste of material and human resources.

Keywords: Practicum, Professional Action, Teacher Training, Learning Unit, Lesson Study

چکیده

هدف: هدف از این پژوهش ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار براساس اهداف پیش‌بینی شده، تحقق اهداف اسناد بالادستی، توانایی طراحی و اجرای واحد یادگیری در قالب درس‌پژوهی و تقویت عمل حرفه‌ای در برنامه عملیاتی ابلاغی بوده‌است.

روش: روش پژوهش حاضر آمیخته و از نوع طرح مثلث‌سازی مدل همگرا می‌باشد. جمع‌آوری داده‌های کمی با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته و داده‌های کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختار یافته، انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل مدرسان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کرمانشاه بود. با توجه به حجم محدود جامعه آماری، تعداد ۵۲ نفر به‌عنوان نمونه تحقیق به روش سرشماری انتخاب شدند. همچنین حجم نمونه در بخش کیفی تعداد ۱۲ نفر از مدرسان درس کارورزی با استفاده از روش هدفمند انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از روش کمی از طریق آزمون تی تک نمونه‌ای و داده‌های کیفی با استفاده از روش تحلیل کمی در تحلیل مصاحبه انجام شده است.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد وضعیت برنامه درسی کارورزی چهار در خصوص دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده در اسناد بالادستی نسبتاً مطلوب بوده است، اما در بخش طراحی و اجرای واحد یادگیری از طریق فرایند درس‌پژوهی برای تقویت مهارت‌های عملی و حرفه‌ای دانشجو معلمان، نامطلوب می‌باشد، بنابراین براین اساس می‌توان نتیجه گرفت؛ بازنگری در طراحی آموزشی، فرایندها و محتوای برنامه درسی کارورزی چهار براساس اهداف اسناد بالادستی، جهت تأثیر بر آماده‌سازی دانشجو معلمان برای ورود به عرصه تعلیم و تربیت در مدارس و جلوگیری از اتلاف منابع مادی و انسانی مؤثر خواهد بود.

کلید واژه‌ها: کارورزی، عمل حرفه‌ای، تربیت معلم، واحد یادگیری، درس‌پژوهی

Accepted Date: 2016/10/11

Received Date: 2017/07/04

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۲۴

پژوهی مقاله: ۱۳۹۶/۴/۱۳

Email: Ezaraii@yahoo.com

* نویسنده مسئول:

مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

مقدمه و بیان مسأله

باور عمومی در عصر کنونی این است که دانش و مهارت‌های کسب شده در مؤسسات آموزش عالی نقش مهمی در توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشورها دارد (UNESCO science report, 2015). از این‌رو، آموزش عالی به‌عنوان نهاد محوری و توسعه‌دهنده منابع انسانی تخصصی در مسیر دستیابی به توسعه پایدار، در جایگاه حساسی نقش‌آفرینی می‌کند.

از بین مؤسسات آموزش عالی، دانشگاه فرهنگیان نقشی متفاوت از سایرین به عهده دارد؛ ارتقاء شایستگی‌های عمومی دانشجویان برای تربیت شهروندان تحصیل کرده دانشگاهی از یک طرف و فراهم نمودن زمینه دستیابی دانشجویان خود به شایستگی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی از سوی دیگر، جایگاه این دانشگاه را در جامعه به‌خوبی نشان می‌دهد، لذا می‌توان این دانشگاه را از جمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت دانست، چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام آموزشی، منوط به ایجاد توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای لازم در معلمان است که به واقع مجریان اصلی برنامه‌ها در محیط واقعی تعلیم و تربیت هستند.

صاحب‌نظران تعلیم و تربیت در ژاپن معتقدند: شایستگی هر نظام آموزشی، به اندازه شایستگی معلمان تربیت شده در آن نظام است. شایستگی معلمان، به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه یکپارچه دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود به‌طوری‌که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلمی تجلی یابد (Nij Volt, Bijardo, 1394, Cited by Karami and Silane, 2005).

معلم، کارگزار اصلی نظام تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می‌شود. آن‌چه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی و اخلاقی و معنوی معلمان است (Abdollah, Dadjuy & Gholamali, 2014). از این جهت سرمایه‌گذاری در بخش تربیت معلم، بیشتر از هر چیز دیگری می‌تواند عملکرد علمی و عملی دانش‌آموزان را توسعه دهد (Darling Hammond, 2003, Cited by Molaie Nejad, 2012). با این توصیف می‌توان ادعا کرد که؛ دستیابی به ارتقاء کیفیت نظام رسمی آموزش و پرورش کشور، از مسیر توسعه و تقویت برنامه تربیت معلم کشور می‌گذرد.

تربیت حرفه‌ای دانشجو معلمان، از شناخت حرفه و یادگیرندگان آغاز می‌شود و به روش‌های یاددهی- یادگیری و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان راه می‌یابد و تا خودآموزی، خودسنجی، جستجوگری، خود انگیزشی، نگرش‌ها، جسارت تغییر در خود و موضوعات اساسی دیگر که چارچوب حرفه معلمی را تشکیل می‌دهد، مربوط می‌شود (Rauf, 2008).

سال‌ها برنامه‌ریزان و مجریان نظام آموزشی، تربیت معلم را در انتقال دانش معلمی می‌دیدند، البته دانش از نوع دانش بیانی و اطلاعات کلامی فرض شده بود و انتظار می‌رفت دانشجو معلم با کسب این چنین دانشی آمادگی لازم را جهت ادای وظیفه معلمی کسب کند، امانت‌ایج تحقیقات نشان می‌دهد که نظام آموزشی تربیت معلم، در این خصوص دارای ضعف‌های مشهود است، چرا که تا قبل از تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه آموزشی در چنین نظامی پیرو رویکردی بود که فهم عمیق از موضوع مهارت‌های معلمی ایجاد کند نه شایستگی و صلاحیت‌های حرفه معلمی. در مقابل چنین رویکردی و براساس تفکر دیویی می‌توان معلم را عنصری متفکر و توانمند در نظام آموزشی فرض کرد، و در برنامه درسی پیش‌بینی شده برای چنین عنصری، باید به جای این‌که او را پیرو و مجری صرف اصول و تئوری‌های از پیش تعیین شده توسط متخصصان بدانیم، باید او را مربی‌ای فرض کرد که تئوری‌ها و اصول آموزشی را در موقعیت‌های منحصر به فرد و غالباً پیش‌بینی نشده، در خود خلق کند (Hosseinzadeh, 2015).

کسب شایستگی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان پس از دوره آموزش پیش از خدمت در برنامه درسی تربیت معلم، براساس اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین، ضروری اعلام شده است. از آن‌جا که بخش اعظم شایستگی‌های حرفه‌ای در تجارب آموزشی، در حین عمل آموزش و یادگیری به دست می‌آید، لذا فراهم نمودن بستری که امکان رسیدن به حداکثر شایستگی‌های مذکور ایجاد شود از اولویت‌های اصلاح برنامه آموزشی و درسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان می‌باشد.

نظام تربیت معلم برای این‌که این اطمینان را به جامعه بدهد که فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان در سال‌های اول تدریس، آمادگی لازم را برای موفقیت در عرصه تعلیم و تربیت دانش‌آموزان دارند، باید زمینه‌هایی در برنامه درسی خود فراهم نماید که دانشجو معلم به آستانه شایستگی حرفه‌ای معلمی برسند؛ آنها باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را در دوره پیش از خدمت با شایستگی‌های مورد انتظار و تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس کشورهای توسعه یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه، برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه‌های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده‌اند.

به نظر می‌رسد برای رسیدن دانشجومعلم‌ان به آستانه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی، تلفیق نظریه و عمل در برنامه درسی از اولویت‌ها محسوب می‌شود. امروزه گرایش‌ها از سمت الگویی که براساس آن، یادگیرندگان ابتدا علوم را به صورت نظری یاد می‌گرفتند و سپس به صورت عملی از آن استفاده می‌کردند به سمت الگویی کشیده شده است که در آن یادگیری نظری و عملی به صورت متناوب و توأمان انجام شود. عیناً به این معنا که بخش دوره‌های نظری باید بر تجربیات عملی

متمرکز باشد تا بتوان شاخه‌های دیگر آن را مشخص کرد و آنها را در طول آموزش تلفیق کرد (Molaei Nejad, 2012).

طرفداران دیدگاه فوق در کنار فهم عمیق دانش موضوعی و مهارت‌های عملی، پژوهش و تحقیق را نیز به‌عنوان یکی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم قرن حاضر معرفی می‌کنند. "معلم به‌عنوان محقق" مضمونی است که در سه چهار دهه اخیر، هم در اسناد سیاست آموزشی و هم در ادبیات حرفه‌ای معلمان به کرات یافت می‌شود. از اوایل دهه ۱۹۹۰ جنبش برتری آموزش فکورانه و کنش‌پژوهی، اهمیت این امر را به‌عنوان ابزاری در تغییر عملکردهای کلاسی معلم نشان داد و محملی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ایجاد کرد. این امر باعث شد تا دانش بیرونی تبدیل به دانش درونی شود و درکی پیچیده و چند لایه از یادگیرنده و برنامه درسی برای معلمان ایجاد کند (Johanson&Golmbek, 2002, mattson et al. 2011, Cited by Hossein Zadeh, 2015).

برای دستیابی به شایستگی موردنظر، پس از دستیابی به اصول آموزشی و کسب مفاهیم نظری لازم، کارورزی و درگیری عملی با جریان آموزش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کارورزی، مرحله آغازین معلمی و به عبارتی تمرین عملی دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم برای ورود به این شغل است. این بخش، از مهم‌ترین اجزای برنامه‌ی درسی تربیت معلم است. فرض بر این است که کارورزی نوعی مشارکت برای یادگیری حرفه‌ای دانشجو معلمان است.

فرایند کارورزی در تربیت معلم برحسب شرایط و ویژگی‌های کشورها، زمینه‌ها و سیستم‌ها، سازماندهی‌های متفاوتی به خود می‌گیرد (Helgevold et al , 2015).

درس کارورزی یکی از شاخصه‌های عمده تربیت معلم نو و احیاشده است. علت این امر این است که درس کارورزی "درس تمرین مهارت‌های عملی و اجرایی است" و قادر است شخصیت حرفه‌ای معلمان را شکل دهد؛ پیروان و مهارت‌های آنها را تا مرزهای حرفه‌مندی هدایت کند. این درس می‌تواند توانمندی‌های فردی معلمان را بارور سازد؛ قوام دهد؛ دوام بخشد و تا آنجا پیش روند که در سخت‌ترین شرایط کاری، ثمربخش‌ترین شیوه‌ها و راهکارهای ممکن را بچوبند و به کار گیرند. از این‌رو درس کارورزی در تربیت معلم سابق تا آنجا اهمیت یافته است که آن را تنها عنصر محوکننده شکاف بین دانستن و توانستن قلمداد می‌کنند. رؤف (Rauf, 2008) معتقد است؛ معلم بدون صلاحیت، به کسی اطلاق می‌شود که به اندازه کافی مهارت‌های تدریس را تمرین نکرده باشد یا از تجربه‌های عملی محروم مانده باشد. در این راستا دانشگاه فرهنگیان باید از الگوهای آموزشی‌ای استفاده نماید که توانمندی‌های دانشجو معلمان را در فنون یاددهی - یادگیری تقویت نماید. امروزه بسیاری از مراکز تربیت معلم در سراسر جهان چنین الگوهایی را برای تربیت معلم به خدمت گرفته‌اند. الگوهایی که در حرفه‌آموزی، به تجربه و عمل، بیشترین بها را می‌دهند و محور اصلی تمام فعالیت‌های آموزشی آنها، درس تجربی و عملی "کارورزی" شده است.

بدین جهت سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان اهدافی را به شرح زیر در برنامه عملیاتی کارورزی چهار گنجانده و به پردیس‌های استانی تابعه ابلاغ نموده است:

(الف): تأمین انتظارات سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی از برنامه درسی تربیت معلم: در این راستا دانشگاه فرهنگیان براساس هدف عملیاتی ۱۱ سند تحول بنیادین^۱ که در آن بر باز تنظیم برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان با مقتضیات الگوی برنامه درسی و همچنین استقرار ساز و کارهایی که منجر به تقویت حرفه‌ای معلمان بشود، اقدام به بازطراحی برنامه درسی کارورزی نموده است. استقرار کارآموزان در محیط‌های کاری، کوششی است جهت التیام شکاف بین نظام آموزش رسمی با آنچه در عرصه عمل می‌گذرد تا بخشی از خلأ آموزشی آشنایی با حرف و مشاغل را ترمیم نموده، به توسعه نگرش دانشجویان نسبت به نظام شغلی و حرفه‌ای بیانجامد.

(ب): طراحی یک واحد یادگیری با رویکرد طراحی معکوس: در فرایند برنامه‌ریزی درسی، مرحله طراحی برنامه از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. اگر معلم توانایی انجام چنین کاری را کسب کند، نه تنها فرایند تدریس او اثربخش‌تر خواهد شد، بلکه او به درک عمیق‌تری از برنامه درسی و اهداف آن دست خواهد یافت. این توانایی به معلم کمک می‌کند که دیگر در نقش مجری برنامه درسی حاضر نشود، بلکه برنامه‌ای اجرا کند که خود نقش به‌سزایی در طراحی آن داشته است. یک واحد یادگیری عبارت است از چند رویداد یادگیری به هم مرتبط و معنادار که با ارائه آن می‌توان به پیامد عقلانی مهمی دست یافت. پیامدی که اغلب اوقات نمی‌توان از طریق درس‌هایی که به‌صورت پراکنده و به‌صورت روزانه ارائه می‌شوند، به آن نائل شد. افزون بر آن، هدف از طراحی یک واحد یادگیری آن است که یادگیرنده بتواند از آنچه یاد می‌گیرد معنای تازه بسازد و آنچه آموخته است را با استقلال و اثربخشی روز افزون در موقعیت‌های پیچیده جهان واقعی به‌کار ببرد. در این شیوه از طراحی، طراح از تغییراتی (دگرگونی‌هایی) که می‌خواهد در نهایت در یادگیرنده پدید آید به‌سوی عقب حرکت می‌کند. برای این کار به دقت به شواهد یادگیری فکر می‌کند تا از طریق آن‌ها مطمئن شود یادگیری محقق شده است. پس از آن به شناسایی رویدادهای یادگیری و تدریس می‌پردازد (4-practical manual of training program).

۱. «بازمهندسی سیاست‌ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه‌درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش». استقرار سازوکارهای ارتقای توان‌مندی‌های معلمان برای مشارکت مؤثر آنان در برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه، به ویژه سازوکارهایی که به تقویت هویت حرفه‌ای آنان می‌انجامد (سند تحول بنیادین، صص ۶-۱۱).

(ج): استفاده از فرآیند درس‌پژوهی به منظور ایجاد تحول در سطح مدرسه: درس‌پژوهی از جمله اجزای کارورزی چهار است. درس‌پژوهی شکل اولیه‌ای از توسعه حرفه‌ای معلمان می‌باشد که هدف عمده آن بهبود مستمر تدریس می‌باشد به گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند مطالب را به شیوه مؤثرتری بیاموزند. گروه درس‌پژوه تلاش می‌کند طرح درس خود را نقد و بررسی و به شیوه بهینه اصلاح نماید. برای معلم درس‌پژوه تمام کردن کتاب مهم نیست، یادگیری و فهمیدن دانش‌آموزان مهم است. درس‌پژوهی به معلمان یاد می‌دهد که در کلاس صرفاً یاددهنده نباشند بلکه یادگیرنده نیز باشند. ملاک سنجش در موفقیت درس‌پژوهی یادگیری معلمان است، نه تولید یک درس. تهیه طرح درس بهتر، نتیجه جانبی و ثانوی فرآیند است، نه هدف اولیه آن. منطق درس‌پژوهی ساده است: اگر می‌خواهید آموزش را بهبود بخشید، اثر بخش‌ترین جا برای چنین کاری، کلاس درس است. اگر شما این کار را با درس‌ها شروع کنید، مسأله چگونگی کاربرد نتایج تحقیق در کلاس درس ناپدید می‌شود. در این جا بهبود کلاس درس در درجه اول اهمیت است. مراحل اجرای درس‌پژوهی توسط یک گروه عبارت است از: انتخاب یک موضوع، برنامه‌ریزی برای تدریس درس، تدریس در جمع عمومی فراگیران، گزارش‌دهی مستند، بازاندیشی و تجدیدنظر براساس تفکر گروه، تدریس درس تجدیدنظر شده، مجدداً گزارش‌دهی مستند، ارائه گزارش پایانی (Hosseinzadeh, 2015).

هر چند که گفتمان حاکم بر دوره‌ی جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان با دوره سنتی هم در شکل و هم در محتوا کاملاً متفاوت است اما به منظور تبیین ابعاد موضوع به بعضی از پژوهش‌های مشابه داخلی و خارجی در این زمینه اشاره می‌شود:

داوودی، کشتی آرای و یوسفی (Davoudi, Arai & Yousefi, 2015) در پژوهشی با عنوان تبیین پدیدار شناسانه اصول برنامه درسی تجربه‌زیستی تدریس (کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان، به تبیین اصول برنامه درسی کارورزی پرداخته‌اند، از نه نفر از اساتید موفق دانشگاه‌ها و معلمان با تجربه مصاحبه به عمل آورده‌اند. جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از مصاحبه عمیق انجام شده و با روش کدگذاری موضوعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. از مجموع یافته‌های این پژوهش، ۳۵۸ کد مفهومی در زمینه اصول برنامه درسی کارورزی استخراج و در هشت مؤلفه اصلی: تعامل غم‌خوارانه و مهرورزانه، پویایی، تدبیر تدریس، خویش‌نگری، کنش متقابل، ایجاد موقعیت فکورانه، درک فرهنگی- هنری، بینش عملی و ۳۵ زیرمؤلفه دسته‌بندی شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که پایبندی به اصول فوق باعث بهبود رفتار اخلاقی و پایداری رفتار در فراگیران شده و می‌تواند اثربخشی فرایند یادهی - یادگیری را تضمین کند.

نتایج پژوهش ملایی‌نژاد (Molaei Nejad, 2012) در یک مطالعه تطبیقی که در منطقه آسیا پاسیفیک که در زمینه نظام آموزش معلمان در پنج کشور آسیای غربی (تایوان، ژاپن، هنگ کنگ، سنگاپور، چین)، استرالیا و آمریکا انجام شده، نشان داده است؛ علیرغم وجود تفاوت‌ها در برنامه

درسی تربیت معلم، شباهت‌های بسیاری در ماهیت مشکلات در این زمینه وجود دارد. از جمله این مشکلات، درباره برقراری توازن و ارتباط بین تئوری و عمل در برنامه درسی تربیت معلم است. شعبانی (Shabani, 2004) در یک مطالعه تطبیقی به بررسی وضعیت تربیت معلم در چند کشور جهان پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد مهم‌ترین نارسایی و مشکلات تربیت معلم در کشور، نارسایی در انتخاب دانشجوی معلمان و تربیت معلمان و کاهش سطح دانش تخصصی و عمل حرفه‌ای معلمان می‌باشد. ایشان در زمینه نارسایی‌های برنامه تربیت معلم معتقد است؛ اکثر کسانی که از مراکز تربیت معلم جذب می‌شوند اصولاً صلاحیت و توانایی لازم را برای احراز شغل معلمی ندارند.

مای‌نز، موتونن و شارپ (Maynes, Mottonen, & Sharpe, 2015) در پژوهشی به بررسی تطبیقی تجارب کارآموزی حرفه‌ای داوطلبان معلمی در دو مدل برنامه‌ای پرداختند. این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین دانش و اعتماد به نفس مرتبط با حوزه‌های کلیدی عملکرد حرفه‌ای معلمان از طریق خودسنجی می‌پردازد. اطلاعات پرسشنامه‌ها با دانشجویان کارشناسی پیوسته و دانشجویان همزمان (تدریس همراه با تحصیل) به دست آمده است. دانشجویانی که مهارت‌های آموزش و پرورش را از طریق برنامه همزمان مطالعه می‌کردند، احساس کردند که پس‌زمینه حرفه‌ای بیشتری درباره تدریس از طریق تجارب کارآموزی در مقایسه با دانشجویان برنامه کارشناسی پیوسته به دست آورده‌اند. همان‌گونه که دانش کاربردی کسب کرده دانشجویان از طریق تجارب کارآموزی برای پیشرفت مهارت معلمی مهم است، این یافته‌ها نیز مرتبط است. به‌ویژه این که هر یک از این برنامه‌ها، به‌عنوان انعکاس مسیره‌های ایالتی جدیدی برای آموزش معلمی در نظر گرفته شد. نتایج این پژوهش بیان می‌کند که داوطلبین معلمی از موضوعات برنامه درسی پیش از خدمت معلمی که تا سطح حرفه‌ای گنجانده شده، از کمیت و کیفیت شغل، احساس واقعی را کسب می‌کنند.

هانتلی (Huntly, 2008) در نتایج یافته‌های پژوهش خود که با هدف معرفی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در دوره تربیت حرفه‌ای، انجام شده است، این شایستگی‌ها را در سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای تقسیم‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش مربوط به محتوا، شناخت دانش آموز و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده است. تعهد حرفه‌ای نیز در برگزیده یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها و ارتباطات و اخلاقیات است.

دنن و برونر (Dennen & Burner, 2008) در پژوهشی با عنوان روش‌های آموزشی در مدل کارآموزی شناختی، نشان دادند که کارآموزی شناختی فرایندی است که یادگیرندگان مهارت‌های شناختی و فراشناختی خود را در کنار یک فرد باتجربه‌تر تقویت می‌کنند. در این پژوهش ابتدا عناصر و تعاریف اولیه کارآموزی شناختی در یک بافت تاریخی بررسی شده است. سپس بر سه

بخش تمرکز نموده است: الف) بررسی فرایندهای برنامه آموزشی کارآموزی شناختی با رویکرد مطالعات کل نگرانه. ب) بررسی برنامه‌های آموزشی کارآموزی شناختی با رویکرد جزءنگرانه مثل؛ داربست زنی یا منتورینگ. ج) مطالعاتی که کارآموزی شناختی را در بین گروه‌های عملگرا بررسی می‌کند.

دیامبرا و کول زاکرزیوسکی (Diambra and Col Zaccherziuski, 2004) در پژوهشی با عنوان مقایسه الگوهای مرحله کارورزی، بر مبنای شواهدی از تجربیات کارورزان، به بررسی عملکرد دانشجو معلمان براساس مدل تی‌بی‌تی^۱ از سبک‌های مختلف کارورزی اجرا شده، پرداختند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد به کار گرفتن مدل ترکیبی با استفاده از سبک‌های مختلف کارورزی به جای استفاده از یک مدل به تنهایی، باعث تقویت توانمندی‌های آموزشی دانشجو معلمان می‌شود. در هر یک از سه حوزه فوق، بحث در مورد فصل مشترک تکنولوژی و کارآموزی شناختی گنجانده شده است، بازتاب مطالعات فوق موجب افزایش طراحی مطالعات سیستماتیک شده است. در این مطالعه آموزش به واسطه کامپیوتر بر مبنای نظریه یادگیری اجتماعی در مدل کارآموزی شناختی به کار گرفته شده است. مطالعات تجربی اغلب تئوری‌های پیشنهادی فوق را تأیید می‌کند. کارآموزی شناختی با توصیف دقیق وقوع یادگیری، با استفاده از مشاهدات زندگی واقعی، استراتژی‌های آموزشی مبتنی بر واقعیت را در قالب آموزش رسمی ارائه می‌کند.

ونگ و بانک (Wang & Bonk, 2004) در پژوهشی با عنوان چارچوب یک طراحی برای کارآموزی شناختی الکترونیکی، به ارائه مدلی برای طراحی و ساخت یک محیط یادگیری مبتنی بر گروه‌افزار "جی‌بی‌ال‌ای"^۲ که قادر است کارآموزی شناختی الکترونیکی را اجرا کند، پرداختند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد برای اثربخشی محیط‌های یادگیری، هر طراحی باید مبتنی بر نظریه‌های یادگیری باشد. "یادگیری مبتنی بر مورد"، به عنوان شیوه‌ای در یادگیری، استفاده از فناوری گروه ابزار را در طراحی محیط‌های یادگیری پیشنهاد می‌کند. لذا در مدل پیشنهادی "کارآموزی شناختی مبتنی بر مورد طراحی شده است. مبنای کارآموزی شناختی نه تنها بر راهنمایی دقیق و منسجم شاگرد، بلکه بر ایجاد فرصت‌هایی برای آموزش دقیق یادگیری مبتنی بر مورد استوار است. "محیط یادگیری مبتنی بر گروه‌افزار"، از روش‌های آموزشی مدل کارآموزی شناختی حمایت می‌کند، این حمایت فنی فرایند یادگیری یادگیرندگان را تسهیل کرده و باعث افزایش اثربخشی روش‌های یادگیری مبتنی بر مورد می‌شود. براساس این چارچوب، سیستمی با عنوان "یون‌سی‌ال‌ای"^۳

1. TBT
2. GBLI
3. UNCLE

به منظور یادداشت برداری در محیط یادگیری مبتنی بر مورد برای یک مدل یادگیری کارآموزی شناختی مفید پیشنهاد شده است.

نظر به اهمیت موضوع کارورزی چهار در تقویت عمل حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان، پژوهش حاضر با هدف ارزیابی وضعیت کنونی کارورزی چهار در سال ۱۳۹۴-۱۳۹۵، با توجه به اهداف پیش‌بینی شده در اسناد ابلاغی (برنامه عملیاتی کارورزی و سایر اسناد معاونت آموزشی دانشگاه فرهنگیان) براساس مدل ارزشیابی هدف محور تایلر از نگاه متخصصین انجام گرفته است.

سؤالاتی که در این پژوهش به آنها پاسخ داده می‌شود عبارتند از:

آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف پیش‌بینی شده در اسناد بالادستی را برآورده نماید؟

آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف پیش‌بینی شده در طراحی و اجرای واحد یادگیری را برآورده نماید؟

آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف پیش‌بینی شده در طراحی و اجرای درس پژوهی را برآورده نماید؟

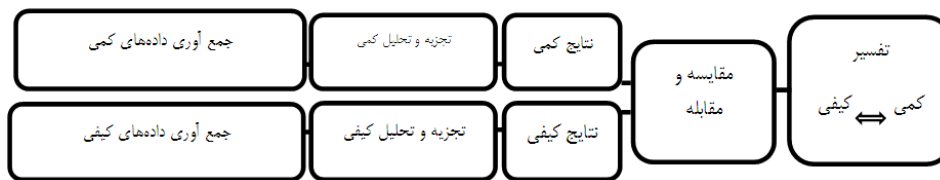
آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف مربوط به تقویت عمل حرفه‌ای دانشجومعلم را برآورده نماید؟

آیا طرح ابلاغ شده در خصوص درس کارورزی چهار کاربردی و خالی از ابهام می‌باشد؟

دیدگاه مدرسان دانشگاه فرهنگیان نسبت به برنامه درسی کارورزی چهار چگونه می‌باشد؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش روش تحقیق، آمیخته و از نوع طرح مثلث‌سازی مدل همگرا است. در این مدل پژوهشگران داده‌های کیفی و کمی را به صورت جداگانه برای پدیده‌های یکسان و متشابه جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل می‌کنند و سپس نتایج متفاوت در طی تفسیر آنها همگرا می‌شود. پژوهشگران از این مدل زمانی استفاده می‌کنند که قصد مقایسه نتایج را دارند و یا علاقمند به اعتباربخشی هستند و یا می‌خواهند نتایج کیفی را با یافته‌های کمی تقویت کنند (دلاور و کوشکی، ۱۳۹۱، ص ۱۲۲-۱۲۴). شکل ۱ مراحل اجرای پژوهش حاضر را نشان می‌دهد:



شکل ۱: طرح مثلث‌سازی مدل همگرایی (برگرفته از دلاور و کوشکی، ۱۳۹۱)

در بخش کمی که از روش پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش را مدرسان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در استان کرمانشاه که تعداد آنها ۳۴۰ نفر می‌باشد، تشکیل داده است. با توجه به حجم محدود جامعه، تعداد ۵۵ نفر از مدرسان کارورزی به‌عنوان نمونه تحقیق به روش سرشماری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، بعد از مطالعه مبانی نظری و تحقیقات پیشین پرسشنامه محقق ساخته تهیه شد و مشتمل بر ۲۸ سؤال بود که پس از بررسی متخصصان، ۹ سؤال آن حذف و پرسشنامه‌ای با ۱۹ سؤال و در طیف لیکرت پنج‌درج‌ه‌ای (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) تنظیم شد. قبل از اجرای اصلی در یک نمونه آماری ۱۰ نفره، پایایی آن بررسی شد و مقدار قابل قبول ۰/۸۸ به‌دست آمد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه از سوی متخصصان تأیید و پایایی نهایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به‌دست آمد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در بخش کمی از آزمون "تی‌تک نمونه‌ای" در محیط نرم‌افزار SPSS-19 استفاده شده است.

در بخش کیفی، کلیه مدرسین دانشگاه فرهنگیان در استان کرمانشاه به‌عنوان جامعه آماری انتخاب شدند. با توجه به محدودیت‌های موجود در خصوص شناسایی متخصصین درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، برای تعیین نمونه تحقیق از روش نمونه‌گیری هدفمند به شکل در دسترس، استفاده گردید، که بدین ترتیب تعداد ۱۲ نفر از مدرسین پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان کرمانشاه به‌عنوان نمونه آماری بخش کیفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های کیفی از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختار یافته، استفاده شد. مصاحبه نیمه ساختار یافته مصاحبه‌ای است که در آن سؤالات طبقه‌بندی و از قبل طرح‌ریزی شده‌اند، ولی پاسخ‌ها چنین نیستند. از تمامی مشارکت‌کنندگان پرسش‌های مشابهی می‌شود ولی آنها آزادند که پاسخ خود را به هر طریقی که میلند ارائه دهند (دلاور، ۱۳۸۳: ۱۵۷). پژوهشگر برای دسته‌بندی و تحلیل داده‌های مصاحبه برحسب موضوع پژوهش، سازمان یافتگی مصاحبه و رویکرد پژوهش، روش‌های گوناگونی را به کار می‌گیرد که به سه روش تحلیل کمی، ساختاری و تفسیری تقسیم می‌شوند (کریمی، نصر، ۱۳۹۱). در بخش کیفی این پژوهش، برای دسته‌بندی و تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها از تحلیل کمی استفاده شده است. در این نوع تحلیل با اجازه مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط و پس از گوش دادن متن

مصاحبه پیاده شد. در ادامه متن نوشتاری پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان رمزگذاری و شمارش گردید، سپس اطلاعات موجود با استفاده از روش‌های آمار توصیفی، تجزیه و تحلیل شد. جهت بررسی روایی و پایایی مصاحبه‌ها از روش اعتباریابی یا بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شد، بدین ترتیب نتایج کمی استخراج شده مجدداً برای چند تن از مشارکت‌کنندگان ارسال و نظر تأیید آنها گرفته شد. لازم به ذکر است مدت مصاحبه‌ها بین ۳۰ تا ۴۰ دقیقه و زمان و مکان آن به دلخواه مشارکت‌کنندگان تعیین شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش به دو دسته یافته‌های کمی و یافته‌های کیفی تقسیم می‌شود. در ابتدای به بررسی یافته‌های بخش کمی پرداخته می‌شود:

برای جمع‌آوری داده‌های کمی و برای تعیین پایایی ابزار پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج در جدول (۱) ارائه شده است. ضریب پایایی هر مؤلفه و کل پرسشنامه بالاتر از ۰/۷۰ و رضایت‌بخش است.

جدول (۱): ضریب پایایی پرسشنامه به تفکیک هر مؤلفه

| مؤلفه | اسناد بالادستی | طراحی و اجرای واحد یادگیری | طراحی و اجرای درس پژوهی | عمل حرفه‌ای دانشجو معلمان | کاربردی و خالی از ابهام بودن طرح | کل پرسشنامه |
|-------------|----------------|----------------------------|-------------------------|---------------------------|----------------------------------|-------------|
| تعداد سؤال | ۴ | ۶ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱۹ |
| ضریب پایایی | ۰/۷۰ | ۸۱ | ۰/۷۳ | ۰/۸۳ | ۰/۷۵ | ۰/۹۰ |

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از آزمون "تی تک نمونه‌ای" در محیط نرم‌افزار SPSS-19 استفاده شده است. با توجه به این که شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) می‌باشد لذا به منظور ارزشیابی دقیق درجه مطلوبیت برنامه درسی کارورزی چهار و مؤلفه‌های آن براساس شاخص‌های استاندارد ارائه شده در جدول (۲) عمل شده است.

جدول (۲): طیف مطلوبیت (Bazargan, Yousefi, Fakhteh, 2007)

| کاملاً مطلوب | مطلوب | نسبتاً مطلوب | نامطلوب | کاملاً نامطلوب |
|--------------|-----------|--------------|-----------|----------------|
| ۴/۱۲-۵ | ۳/۳۴-۴/۱۱ | ۲/۵۶-۳/۳۳ | ۱/۷۸-۲/۵۵ | ۱-۱/۷۷ |

۱. آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف پیش‌بینی شده در اسناد بالادستی را برآورده نماید؟

جدول (۳): آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به جهت بررسی وضعیت مؤلفه اسناد بالادستی

| بعد | N | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | | مقدار میانگین فرضی (وزنی) = ۳ | |
|----------------|----|---------|------------------|----------------|----------------|-------------------------------|-------|
| | | | | خطای استاندارد | اختلاف میانگین | t | df |
| اسناد بالادستی | ۵۵ | ۲/۶۲ | ۰/۴۷ | ۰/۰۶ | -۵/۹۰ | ۵۴ | ۰/۰۰۰ |

نتایج جدول (۳) بیانگر این است که میانگین به‌دست آمده در مؤلفه اسناد بالادستی (۲/۶۲) از میانگین فرضی (۳) پایین‌تر است. با توجه به مقدار t تک نمونه‌ای (-۵/۹۰) با اطمینان ۰/۹۹ و سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ این تفاوت میانگین از نظر آماری معنادار است ($p \leq 0/01$). تفاوت میانگین نشان‌دهنده این است که میانگین واقعی از میانگین فرضی پایین‌تر است. براساس شاخص‌های ارائه شده در جدول (۲) این مؤلفه از نظر درجه مطلوبیت در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد.

۲. آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف پیش‌بینی در طراحی و اجرای واحد یادگیری را برآورده نماید؟

جدول (۴): آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به جهت بررسی وضعیت مؤلفه طراحی و اجرای واحد یادگیری

| طراحی و اجرای واحد یادگیری | N | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | | مقدار میانگین فرضی (وزنی) = ۳ | |
|----------------------------|----|---------|------------------|----------------|----------------|-------------------------------|-------|
| | | | | خطای استاندارد | اختلاف میانگین | t | df |
| | ۵۵ | ۲/۵۲ | ۰/۶۲ | ۰/۰۸ | -۴/۲۹ | ۵۴ | ۰/۰۰۰ |

براساس نتایج جدول (۴) میانگین به‌دست آمده در مؤلفه طراحی و اجرای واحد یادگیری (۲/۵۲) از میانگین فرضی (۳) پایین‌تر است. با توجه به مقدار t تک نمونه‌ای (-۴/۲۹) با اطمینان ۰/۹۹ و سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ این تفاوت میانگین از نظر آماری معنادار است ($p \leq 0/01$). تفاوت

میانگین بیانگر این است که میانگین واقعی از میانگین فرضی پایین تر است. براساس شاخص‌های ارائه شده در جدول (۲) این مؤلفه از نظر درجه مطلوبیت در سطح نامطلوب قرار دارد.

۳. آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف پیش‌بینی شده در طراحی و اجرای درس پژوهشی را برآورده نماید؟

جدول (۵): آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به جهت بررسی وضعیت مؤلفه طراحی و اجرای درس پژوهشی

| بعد | N | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین خطای استاندارد | مقدار میانگین فرضی (وزنی) = ۳ | اختلاف میانگین | t | df | sig |
|--------------------------|----|---------|------------------|------------------------|-------------------------------|----------------|-------|----|-------|
| طراحی و اجرای درس پژوهشی | ۵۵ | ۲/۶۷ | ۰/۶۱ | ۰/۰۸ | -۳/۸۷ | -۰/۳۲ | -۳/۸۷ | ۵۴ | ۰/۰۰۰ |

نتایج به دست آمده از جدول (۵) نشان می‌دهد که با توجه به مقدار t تک‌نمونه‌ای (-۳/۸۷)، با اطمینان ۰/۹۹ و سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ بین میانگین طراحی و اجرای درس پژوهشی (۲/۶۷) و میانگین فرضی (۳) تفاوت معناداری وجود دارد ($p \leq 0/01$). تفاوت میانگین نشان‌دهنده این است که میانگین واقعی از میانگین فرضی پایین تر است. براساس شاخص‌های ارائه شده در جدول (۲) این مؤلفه از نظر درجه مطلوبیت در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد.

۴. آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف مربوط به تقویت عمل حرفه‌ای دانشجو معلمان را برآورده نماید؟

جدول (۶): آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به جهت بررسی وضعیت مؤلفه عمل حرفه‌ای دانشجو معلمان

| بعد | N | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین خطای استاندارد | مقدار میانگین فرضی (وزنی) = ۳ | اختلاف میانگین | t | df | sig |
|---------------------------|----|---------|------------------|------------------------|-------------------------------|----------------|-------|----|-------|
| عمل حرفه‌ای دانشجو معلمان | ۵۵ | ۲/۵۴ | ۰/۸۰ | ۰/۱۰ | -۴/۲۳ | -۰/۴۶ | -۴/۲۳ | ۵۴ | ۰/۰۰۰ |

نتایج جدول (۶) بیانگر این است که میانگین به دست آمده در مؤلفه عمل حرفه‌ای دانشجوی معلمان (۲/۵۴) از میانگین فرضی (۳) پایین‌تر است. با توجه به مقدار t تک‌نمونه‌ای (-۴/۲۳) با اطمینان ۰/۹۹ و سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ تفاوت میانگین از نظر آماری معنادار است ($p \leq 0/01$). تفاوت میانگین نشان‌دهنده این است که میانگین واقعی از میانگین فرضی پایین‌تر است. براساس شاخص‌های ارائه شده در جدول (۲) این مؤلفه از نظر درجه مطلوبیت در سطح نامطلوب قرار دارد.

۵. آیا طرح ابلاغ شده در خصوص درس کارورزی چهار کاربردی و خالی از ابهام می‌باشد؟

جدول (۷): آزمون t تک‌نمونه‌ای مربوط به جهت بررسی وضعیت مؤلفه کاربردی و خالی از ابهام بودن طرح

| بعد | N | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین خطای استاندارد | مقدار میانگین فرضی (وزنی) = ۳ | اختلاف میانگین | t | df | sig |
|----------------------------------|----|---------|------------------|------------------------|-------------------------------|----------------|----|-------|-----|
| کاربردی و خالی از ابهام بودن طرح | ۵۵ | ۲/۵۳ | ۰/۷۵ | ۰/۱۰ | -۰/۴۶ | -۴/۵۴ | ۵۴ | ۰/۰۰۰ | |

نتایج جدول (۷) بیانگر این است که میانگین به دست آمده در مؤلفه کاربردی و خالی از ابهام بودن طرح (۲/۵۳) از میانگین فرضی (۳) پایین‌تر است. با توجه به مقدار t تک‌نمونه‌ای (-۴/۵۴) با اطمینان ۰/۹۹ و سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ تفاوت میانگین از نظر آماری معنادار است ($p \leq 0/01$). تفاوت میانگین بیانگر این است که میانگین واقعی از میانگین فرضی پایین‌تر است. براساس شاخص‌های ارائه شده در جدول (۲) این مؤلفه از نظر درجه مطلوبیت در سطح نامطلوب قرار دارد.

۶. به‌طور کلی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان را چگونه ارزشیابی می‌کنید؟

جدول (۸): آزمون t تک‌نمونه‌ای مربوط به جهت بررسی وضعیت برنامه درسی کارورزی چهار

| بعد | N | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین خطای استاندارد | مقدار میانگین فرضی (وزنی) = ۳ | اختلاف میانگین | t | df | sig |
|--------------------------|----|---------|------------------|------------------------|-------------------------------|----------------|----|-------|-----|
| برنامه درسی کارورزی چهار | ۵۵ | ۲/۶۰ | ۰/۵۳ | ۰/۰۷ | -۰/۳۹ | -۵/۵۳ | ۵۴ | ۰/۰۰۰ | |

براساس نتایج جدول (۸) میانگین کلی به دست آمده در برنامه درسی کارورزی چهار (۲/۶۰) از میانگین فرضی (۳) پایین تر است. با توجه به مقدار t تک نمونه‌ای (۵/۵۳-) با اطمینان ۰/۹۹ و سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ تفاوت میانگین از نظر آماری معنادار است ($p \leq 0.01$). تفاوت میانگین نشان‌دهنده این است که میانگین واقعی از میانگین فرضی پایین تر است. براساس شاخص‌های ارائه شده در جدول (۲)، برنامه درسی کارورزی چهار از نظر درجه مطلوبیت در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد.

برای جمع‌آوری داده‌های کیفی، با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختار یافته، سؤالات فوق را از ۱۲ نفر از متخصصین دانشگاه فرهنگیان که اغلب آنها مدرسین درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان بودند، پرسیده شد که به ترتیب سؤالات به ارائه بخش‌هایی از مصاحبه‌ها پرداخته می‌شود:

۱. آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف پیش‌بینی شده در اسناد بالادستی را برآورده نماید؟

مهم‌ترین بخش از نظرات مدرسین در پاسخ به این سؤال این بود که؛ «مهم‌ترین سند بالادستی برای محتوای برنامه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است که به نظر من به متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در تهیه این برنامه توجه خوبی شده است علت این تأکید من این است که برنامه ابلاغی رویکردش مسأله‌محور است و این مورد تأکید سند تحول است»، «دانشجوی دانشگاه فرهنگیان باید خودش طراح آموزشی و برنامه‌ریز درسی در سطح کلاس و درس خود باشد»، «برنامه ابلاغ شده برای اجرای درس کارورزی در راستای تحولات موردنظر در محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان تهیه و تدارک دیده شده است».

۲. آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف پیش‌بینی در طراحی و اجرای واحد یادگیری را برآورده نماید؟

بخش‌هایی از متن مصاحبه‌ها در خصوص سوال فوق عبارتند از: «به‌عنوان یک طرح خوب به این برنامه نگاه می‌کنم اما نویسندگان تجارب عملیاتی از کارورزی نداشته‌اند دلایلی که برای حرفم دارم این است که؛ وقتی که معلم مجبور است متن کتاب‌های درسی را تدریس کند و برابر با راهنمای آن عمل کند دیگر طراحی واحد یادگیری چه معنایی دارد»، «برای این که دانشجویان دانشگاه فرهنگیان خوب بتوانند در چنین رویکردی از تدریس و یادگیری فعال مبتنی بر سازنده‌گرایی مشارکت داشته باشند باید ابتدا با مبانی نظری این کار آشنایی کامل داشته باشند که به نظر این نقص وجود داشت و باعث ناکارآمدی آنها شد»، «به نظر من محدود کردن دانشجو معلمان و اجبار کردن آنها به طراحی تدریس براساس یک رویکرد خاص باعث عدم کارآمدی آنها می‌شود»، «دانشجویان باید طراحی محیط یادگیری را کار کنند و بفهمند بعد از آنها انتظار داشت».

«وقتی در عمل وارد تدریس کارورزی به‌ویژه کارورزی چهار می‌شوید متوجه می‌شوید که بخشنامه یا دستورالعملی که به مدرسین ابلاغ شده خیلی به کارت نمی‌آید، البته برای این حرف دلایلی زیادی وجود دارد که به بعضی از آنها اشاره می‌کنم: فرایند اجرایی کارورزی چهار پیچیده و مبهم است، مفاهیم قید شده اغلب انتزاعی هستند و کاربردی نیستند، با شرایط دانشگاه و مدارس همخوانی ندارد، خود اساتید باید هم دانش و مهارتشان برای انجام این کار بیشتر شود، از همه مهم‌تر انگیزه‌های خیلی قوی هم در اساتید و هم در مدیران و معلمان مدارس برای اجرای موفق این کار لازم است».

۳. آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف پیش‌بینی شده در طراحی و اجرای درس پژوهشی را برآورده نماید؟

مهم‌ترین بخش از نظرات مدرسین در پاسخ به این سؤال این بود که؛ «این‌که دانشجویان در قالب یک گروه به تدریس در مدرسه بپردازند اقدام بسیار ارزشمندی برای توانمند کردن آنهاست و فکر می‌کنم تا حدود زیادی از عهده این کار برآمدند و در کارورزی چهار این کار به‌خوبی انجام شده اما نقش معلم و استاد راهنما در راهنمایی دانشجویان خیلی کم‌رنگ بود»، «دانشجویان گروه درس پژوهی را تشکیل می‌دهند و کار تدریس را انجام می‌دهند، از تدریس خود در کلاس فیلم می‌گیرند تا اینجای کار خوب انجام شده، اما این‌که چه مقدار توانسته‌اند به اهداف درس کارورزی برسند خیلی مشخص نیست چون ارزشیابی دقیقی در کارورزی چهار به عمل نمی‌آید»، «کار درس پژوهشی هنوز برای خود استادان جا نیفتاده و یا به عبارتی درس پژوهی را باور نکرده‌اند و حتی بعضی استادها آن را وقت تلف کردن می‌دانند بنابراین در این شرایطی از دانشجو بخواهیم که درس پژوهشی را با موفقیت اجرا کند انتظار نابه‌جایی است»، «درس پژوهی زمانی منجر به تقویت مهارت‌های دانشجومعلم می‌شود که ارتباط مستمر و تنگاتنگی بین دانشجو معلم و اساتید راهنما و معلمان برای انجام پژوهی کلاس برقرار شود اما موانعی همچون تعداد زیاد کلاس‌های کارورزی، بعد مسافت و همکاری ضعیف معلمان مدارس مانع از تحقق اهداف این برنامه می‌باشد».

۴. آیا برنامه درسی کارورزی چهار توانسته است اهداف مربوط به تقویت عمل حرفه‌ای دانشجو معلمان را برآورده نماید؟

مهم‌ترین بخش از نظرات مدرسین در پاسخ به این سؤال این بود که؛ «شرایط محیط کارورزی یا همان محیط مدرسه بخوبی برای ورود کارورزان آماده نشده»، «خیلی از مدیران مدارس و معلمان انگیزه لازم برای مشارکت در این امر مهم ندارند، بنابراین نمی‌توان انتظار داشت که دانشجو معلم در بهترین شرایط کارورزی چهار را سپری می‌کند».

۵. آیا طرح ابلاغ شده در خصوص درس کارورزی چهار کاربردی و خالی از ابهام می‌باشد؟

مهم‌ترین بخش از نظرات مدرسین در پاسخ به این سؤال این بود که: «در این طرح یا برنامه‌ای که ابلاغ شده واژه‌ها و مفاهیم بکاربرده شده که متناسب با شرایط موجود دانشگاه فرهنگیان نیست، اینکه توقع داشته باشیم مفهوم تمام اصطلاحاتی که راجع به ابعاد کارورزی چهار که در این اسناد هست دانشجو درک کند و بفهمد و به کار بگیرد انتظار واقع‌بینانه‌ای نیست».

۶. به‌طور کلی برنامه‌ی درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان را چگونه ارزشیابی می‌کنید؟
مهم‌ترین بخش از نظرات مدرسین در پاسخ به این سؤال این بود که: «طرح ابلاغ شده بسیار آرمانی است. با واقعیت‌های موجود در دانشگاه فرهنگیان انطباق ندارد. بنابراین برای اجرای مطلوب با موانع زیادی هم در مدرسه و هم در دانشگاه مواجه است. از جمله این موانع می‌توان به همکاری ضعیف مدیران مدارس و معلمان راهنما اشاره کرد. البته این موضوع ریشه در این دارد که در سطوح بالا هماهنگی‌های لازم انجام نگرفته است و مدیران مدارس و معلمان اطلاعات کافی ندارند.»
«به‌عنوان یک طرح خوب به این برنامه نگاه می‌کنم اما نویسندگان تجارب عملیاتی از کارورزی نداشته‌اند دلایلی که برای حرفم دارم این است که؛ وقتی که معلم مجبور است متن کتاب‌های درسی را تدریس کند و برابر با راهنمای آن عمل کند دیگر طراحی واحد یادگیری چه معنایی دارد»، «واژه‌هایی که به کار برده‌اند، هم زیادند و هم چندوجهی، مدرس و دانشجو را گیج می‌کند. زمان زیادی می‌برد تا فقط دانشجویان را نسبت به این مفاهیم توجیه کنید».

هفت نفر از مدرسین عنوان کردند: «دانش و اطلاعات و مهارت‌هایی که دانشجومعلم قبل از کلاس کارورزی چهار باید داشته باشند مطلوب نیست. و یا این‌که؛ «اصلاً وقتی با واژه‌ها و مفاهیم مطرح شده در برنامه‌ی کارورزی چهار روبه‌رو می‌شوند کاملاً گیج می‌شوند. واژه‌هایی مثل: واحد یادگیری، ایده‌ی کلیدی. به ویژه دانشجویان علوم پایه با این مفاهیم مشکل دارند. نمی‌توانند ارتباط برقرار کنند، بنابراین ادامه‌ی کار با آنها دشوار است». و دیگری می‌گوید: «مسأله‌ی خیلی مهم این است که مدرسینی که در دوره شرکت کرده بودند و قرار بود در دوره‌های استانی بقیه را توجیه کنند خودشان کاملاً مسلط بر موضوع نشده بودند بنابراین در این واحد هم مدرسین توجیه نبودند و هم دانشجویان. البته مدرسین علوم پایه بیشتر با موضوع مشکل دارند». موارد دیگر که مطرح نموده‌اند: «تعداد زیاد دانشجویان در یک کلاس کارورزی، بعد مسافت بین مدارس، مدت زمان اختصاص یافته به واحد کارورزی چهار، موانعی هستند که نه استاد فرصت می‌کند بر کار تک‌تک دانشجویان اظهار نظر کند و نه در برنامه‌ی ابلاغی راهکاری برای رفع این مشکل پیشنهاد شده است لذا عموماً در طول یکی دو جلسه مطالب تئوری را مطرح می‌کنند و ادامه‌ی کار به دانشجویان سپرده می‌شود و تا زمان ارائه گزارش امکان راهنمایی و نظارت برای مدرسین وجود ندارد».

نتایج کمی مصاحبه‌ها در این سوال، که در واقع سؤال جامع پژوهش بود نشان داد که؛ ۳۸ درصد مدرسان برنامه کارورزی چهار را در سطح ضعیف، ۵۲ درصد در سطح متوسط و ۱۰ درصد خوب ارزیابی کردند.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش برنامه عملیاتی کارورزی چهار ابلاغی از طرف سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان مربوط به دانشجومعلم‌ان در ترم هشتم، براساس مدل "ارزشیابی هدف محور تایلر" مورد ارزیابی قرار گرفت. یافته‌های حاصل از داده‌های کمی پژوهش در خصوص برآورده شدن اهداف پیش بینی شده در اسناد بالادستی در برنامه درسی کارورزی چهار نشان می‌دهد که؛ نگرش اغلب مدرسان درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نسبت به انطباق برنامه درسی ابلاغی با اهداف مندرج در اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی)، در سطح نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. از طرفی یافته‌های بخش کیفی حاصل در این خصوص حاکی از آن است مدرسین درس کارورزی با توجه به مفاهیمی که در اهداف و سیاست‌های کلی برنامه گنجانده شده بر انطباق این برنامه با اهداف سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی تأکید داشته‌اند.

از آن‌جا که در متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) «موضوع بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت، و همچنین استقرار سازوکارهای ارتقای توان‌مندی‌های معلمان برای مشارکت مؤثر آنان در برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه، به‌ویژه سازوکارهایی که به تقویت هویت حرفه‌ای آنان می‌انجامد»، و در برنامه درسی ملی، صفحه ۱۲ آمده است که؛ «از معلم انتظار می‌رود با شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم سازد»، طراحان برنامه درسی کارورزی چهار به استناد موارد فوق به‌عنوان انتظارات اسناد بالادستی نسبت به گنجاندن مفاهیم و عناصری همچون؛ ساختن‌گرایی، برنامه درسی یادگیرنده محور، برنامه درسی مبتنی بر مسأله، عمل‌فکوره، کنش‌پژوهی و تحقیق مشارکتی به‌عنوان خاستگاه نظری این گفتمان و اساس آموزش دانشجو معلمان در طول دوره کارورزی، مسیر تغییر اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم و بالخصوص کارورزی را هموار نموده‌اند. عمل‌فکوره، یکی از مفاهیمی است که در بسیاری از کشورها بر گفتمان‌های تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای معلمان حاکم است. اقدام در کلاس همراه با تفکر و پژوهش مستمر منجر به تولید دانش عملی معلمی خواهد شد. متخصصین یادگیری، معتقدند که؛ دانشجو معلمانی که براساس رویکرد سازنده‌گرایی به حرفه‌آموزی می‌پردازند می‌توانند همچون معلمان با تجربه دانش و مهارت

خود را در کلاس درس به طور مستمر بسازند. دانشجومعلم از اقدام پژوهی و درس پژوهی (پژوهش گروهی) برای بهبود موقعیت‌های درون و بیرون کلاس خود استفاده می‌کنند. در جمع‌بندی این بخش می‌توان ادعا کرد که؛ این نوع از برنامه‌ی درسی تجارب عملی محیط کلاس درس را با دانش نظری معلمی پیوند داده و سطح شایستگی حرفه‌ای دانشجو معلم را ارتقاء می‌دهد.

یافته‌های پژوهش در خصوص تحقق اهداف پیش‌بینی شده در زمینه طراحی واحد یادگیری و ایجاد آمادگی لازم در دانشجومعلم، در بخش کمی‌نشان می‌دهد که درجه مطلوبیت ارزیابی در سطح نامطلوب قرار دارد و نتایج بخش کیفی نیز تأییدکننده این موضوع است و نگرش اغلب مدرسان به این موضوع نامطلوب بود، ازجمله دلایل آن می‌توان به؛ پیچیده بودن فرایند اجرایی، بیش از حد انتزاعی بودن مؤلفه‌های تشکیل دهنده طرح اجرایی و عدم انطباق ویژگی‌های طرح با شرایط و واقعیت‌های موجود در دانشگاه فرهنگیان اعم از شرایط کاری اساتید کارورزی، هماهنگی‌های بین مدارس و پردیس و انگیزه‌های مدرسین، معلمین و مدیران مدارس و... اشاره کرد. در جمع‌بندی این بخش توجه به این نکته ضروری است؛ در برنامه درسی شایستگی محور براساس سند تحول بنیادین، شرایطی باید فراهم شود تا دانشجو معلم دانش و مهارت را در یک پروژه واقعی و منطبق با شرایط مدرسه و کلاس کسب کند اما آن‌چه که در خصوص طراحی و اجرای واحد یادگیری در برنامه‌ی ابلاغی الزام شده، طی کردن مراحل است که در صحنه عمل در کمتر کلاس و مدرسه‌ای اتفاق می‌افتد، به‌عنوان مثال اگر دانشجو معلم بخواهد درس زوایه محاطی در درس ریاضی را آموزش دهد می‌بایستی؛ مفاهیم اصلی درس، مهارت‌های اساسی درس، ایده کلیدی، نقشه ذهنی، شایستگی‌های مورد انتظار، استاندارد شایستگی‌ها، ملاک‌ها و سطوح شایستگی، تکالیف عملکردی و سنجش عملکردی را طراحی و تدوین و در کلاس اجرا کند، این در حالی است مؤلفه‌های دیگر برنامه درسی ازجمله زمان، مواد آموزشی و... برای اجرای این برنامه در نظر گرفته نشده و عملاً اجرای آن برای دانشجو معلم دشوار می‌شود، لذا بازنگری کلی در فرایندها و ساختار محیط یادگیری در کلاس کارورزی ضروری می‌باشد.

یافته‌های پژوهش در خصوص اهداف پیش‌بینی شده در خصوص ایجاد آمادگی لازم در دانشجومعلم برای اجرای درس پژوهی نشان می‌دهد؛ نگرش مدرسان نسبت به اجرای واحد یادگیری در قالب درس پژوهی و نتایج حاصله از آن در سطح نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. به این معنی که، اجرای درس پژوهی از نظر شکل اجرا با موفقیت نسبی انجام گرفته اما نتایج کیفی از نامطلوب بودن اجرای درس پژوهی توسط دانشجو معلم حکایت دارد؛ در جمع‌بندی این بخش می‌توان گفت که؛ دانشجو معلم توانسته‌اند فرایند شکلی درس پژوهی را به‌خوبی انجام دهند؛ گروه‌های سه تا چهار نفره تشکیل داده‌اند، طرح درس آماده کرده‌اند، در کلاس تدریس مستقل انجام داده‌اند و تمام وقایع کلاس را ضبط کرده‌اند، اما شواهد نشان می‌دهد این اقدامات بیشتر با

اتکا به دانش قبلی و مهارت خود انجام داده‌اند و تقریباً از دانش ضمنی استاد راهنما و تجارب معلم راهنما بهره‌ی چندانی نبرده‌اند چرا شرایط و موقعیت استادراهنما و معلم راهنما برانگیزاننده نیست، از جمله این موانع می‌توان به بعد مسافت در بین مدارسی که دانشجویمعلمان حضور دارند و تعداد زیاد کارورزان تحت پوشش اشاره کرد. یافته این تحقیق با نتایج پژوهش لوبرز (۲۰۰۸) همسو است، ایشان دریافت که کارورزی از طریق تدریس و کارگروهی در کلاس درس باعث اجتماعی شدن دانشجویمعلمان خواهد شد. درس پژوهی روشی برای توسعه حرفه‌ای دانشجوی معلمان می‌باشد که هدف عمده آن بهبود تدریس آنها در کنار معلمین راهنما و مدرسین می‌باشد. گروه درس پژوه تلاش می‌کند از طریق تهیه طرح درس مشارکتی پس از اجرا و انجام نقدهای درون گروهی و بیرون گروهی، شکل بهینه شده طرح درس خود را احصاء نماید. برای معلم درس پژوه تمام کردن کتاب مهم نیست، یادگیری و فهمیدن خود و دانش‌آموزان مهم است. درس پژوهی به معلمان یاد می‌دهد که در کلاس صرفاً یاددهنده نباشند بلکه یادگیرنده نیز باشند.

همچنین یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد درس کارورزی چهار براساس برنامه موردنظر منجر به تقویت عمل حرفه‌ای دانشجویمعلمان به‌عنوان یکی از شایستگی‌های مورد انتظار، در سطح مطلوب نخواهد شد، نتایج بخش کیفی نیز تأییدکننده همین موضوع است. برای تقویت عمل حرفه‌ای لازم است دانشجوی معلمان تکالیف خود را در کنار استاد راهنما و معلم راهنما به‌خوبی سپری کنند یعنی در طول دوره کارورزی (در زمان حضور در مدرسه و کلاس) به‌طور مستمر و لحظه‌ای بتواند از تجارب استاد راهنما و معلم راهنما استفاده کنند و به عملکرد آنها بازخورد داده شود تا آنها بتوانند نقائص کار خود را در صحنه عمل برطرف کنند لذا روند اجرای این واحد درسی براساس وضعیت موجود منجر به اتلاف منابع انسانی و مالی از یک طرف، و از طرف دیگر، عدم‌آمادگی کافی دانشجویمعلمان در بعد عمل تربیتی برای ورود به مدارس خواهد شد. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش ملایی‌نژاد (۱۳۹۱) منطبق است، ایشان در نتیجه پژوهش خود بیان کرد که؛ به‌منظور دستیابی به هدف کیفیت بخشی در برنامه درسی تربیت معلم باید صلاحیت حرفه‌ای دانشجوی معلمان را موردنظر قرار داد. در تعریف این صلاحیت‌ها دو راهبرد اصلی توازن و تلفیق میان تئوری و عمل مورد توافق صاحب‌نظران بوده است. براساس این باور و با توجه به مطالعات انجام شده در این زمینه، این صلاحیت در سه بخش صلاحیت‌های شناختی و مهارتی، نگرشی، رفتاری و مدیریتی به‌صورت تلفیقی طبقه‌بندی شده است.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد نگرش کلی نسبت به درس کارورزی چهار در درجه نسبتاً مطلوب قرار دارد، اما نتایج کیفی تأییدکننده این یافته نیست، بلکه نتایج بخش کیفی در این بخش نشان می‌دهد دلایل متعددی برای نارضایتی خود از برنامه درسی ابلاغ شده در خصوص درس کارورزی

چهار بیان می‌کنند. به‌طور کلی براساس یافته‌های تحقیق مهم‌ترین دلایلی که باعث نارضایتی از وضعیت کارورزی چهار شده عبارتند از:

۱. کیفی نبودن دوره‌های ضمن خدمت مدرسان به‌دلیل ضعف محتوای ارائه شده و زمان کم برگزاری دوره‌ها.

۲. ضعف در طراحی آموزشی برنامه درسی کارورزی که از جمله موارد مهم آن می‌توان به کاربرد مفاهیم انتزاعی متعدد و مبهم که بعضاً با واقعیت‌های وضع موجود در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان کاربردی نیستند.

۳. شفاف نبودن سطح وظایف اساتید راهنما، معلمین راهنما و عوامل اجرایی مدارس در خصوص مجموعه اقدامات آموزشی و اداری دانشجومعلم‌ان.

۴. ناکافی بودن دانش تربیتی و مهارت ورودی دانشجومعلم‌ان به‌عنوان آموخته‌های قبل از اجرای درس کارورزی چهار؛ مفاهیم و مهارت‌هایی مانند طراحی واحد یادگیری، درس پژوهی، شایستگی‌های مورد انتظار، ایده کلیدی، نقشه ذهنی، پرسش‌ها و مفاهیم اساسی و...

۵. ضعف سازمانی طرح عملیاتی از جمله؛ تعامل ضعیف مجموعه اداری دانشگاه فرهنگیان با ادارات کل و شهرستان‌ها و مناطق آموزش و پرورش و مدیران مدارس موجب دلسردی و بی‌انگیزگی دانشجومعلم‌ان و اساتید برای کیفی نمودن اجرای درس کارورزی چهار شده است.

با توجه به نتایج پژوهش و برای تقویت کیفی برنامه درسی کارورزی چهار در مرحله اجرا موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. بازنگری در طراحی آموزشی کارورزی چهار از جمله در: مؤلفه‌های برنامه، طراحی و اجرای واحد یادگیری و درس پژوهی، ساده سازی مفاهیم، شفاف‌سازی نقش‌ها و منطبق نمودن آن براساس شرایط سازمانی اساتید و معلم‌ان مدارس.

۲. پیش‌بینی دوره‌های بازآموزی مؤثر برای مدرسان؛ همچنین تفکیک دوره‌ها و پیش‌بینی محتوای مجزا برای مدرسینی که در حوزه علوم تربیتی تحصیل نموده‌اند با مدرسینی که در سایر حوزه‌ها تحصیلات داشته‌اند.

۳. بازنگری در ساختار سازمانی اجرای طرح عملیاتی؛ از جمله نکات مهم می‌توان به طراحی سازوکار مؤثر برای هماهنگی‌های لازم بین مناطق آموزش و پرورش، مدارس و پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان.

۴. انتخاب تعدادی از مدارس به‌عنوان مدارس کارورزی که شرایط و امکانات لازم برای اجرای درس کارورزی از نظر نیروی انسانی، تجهیزات و فضای آموزشی در آنها فراهم شود. به‌عنوان مثال کل کادر مدرسه هم باید دوره آموزشی بگذرانند و هم حق‌الزحمه اجرای طرح کارورزی دریافت کنند.

۵. برگزاری نشست‌های تخصصی با حضور مدرسین دانشگاه فرهنگیان و مدیران و معلمان مدارس که کارورزی در آنها اجرا می‌شود جهت تبیین فرایند اجرا و دستیابی به فهم مشترک از مدل ارائه شده.

۶. ایجاد فضای مجازی مناسب بین مدرسین دانشگاه فرهنگیان با مدیران و معلمان مدارس مشمول طرح به‌منظور به اشتراک گذاری دیدگاه‌ها و نظرات خود در خصوص محتوا و اجرای درس کارورزی و تبادل تجربیات برای کیفی شدن اجرای درس کارورزی. از مهم‌ترین محدودیت‌هایی که پژوهش موردنظر با آن مواجه بود می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱. به دلیل نوپا بودن دانشگاه فرهنگیان و تغییرات در دستورالعمل‌های اجرایی کارورزی از سال ۱۳۹۴ تا کنون چندین بار رخ داده، لذا در تعمیم نتایج تحقیق باید احتیاط لازم را رعایت نمود.
۲. با توجه به این‌که مبانی نظری دوره‌های کارورزی هنوز به‌صورت قطعی و مصوب انجام نشده است در استفاده از منابع نظری موجود تردید وجود داشت.
۳. اغلب پیشینه‌های داخلی بررسی شده به کارورزی سنتی و دوره‌های مراکز تربیت معلم سابق مرتبط بود لذا از این جهت کار پژوهشگر با دشواری روبه‌رو بود، از طرفی هم به دلیل ویژگی‌های فرهنگی خاص تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران استناد به پیشینه‌های خارجی نیز دارای اشکالات خاص خود بود.

منابع

- Abdollahi, B., Dadjuy, A., Yuselieai, Gh. (2014). Recognition and Validity Assessment of Professional Competencies of Effective Teachers, educational innovation seasonal magazine, no.49, 13th year, spring, [In Persian].
- Bazargan, A., Hejazi, Y., Eshaghim, F. (2007). Executive Process of Internal Assessment in Academic Educational Groups, Tehran: Doran publication, [In Persian].
- Davoudi, A., Arai, N., Yousefi, A. (2015). Phenomenological Explanation of Principles of Teaching Experience Program (training) in Farhangian University seasonal magazine of lesson theory and practice, 3rd year, no.6, fall and winter, pp: 5-28 [In Persian].
- Delavar, A., Kushki, S., (2012). Mixed Research Method. Tehran, Virayesh publication, [In Persian].
- Dennen, V.P., Burner, K.J. (2008). The cognitive apprenticeship model in educational practice. Handbook of research on educational communications and technology, 3: 425-439 .
- Helgevoid, N., Næsheim-Bjørkvik, G., Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. Teaching and Teacher Education, 49: 128-137 .
- Hosseinzadeh Yusefi, Gholamhossein. (2015). Practical Manual of Training Curriculum-4 , set of educational textbooks of Training Curriculum-4, Farhangian educational deputy, [Persian].
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. The Australian Educational Researcher, 35(1): 125-145 .
- Karami, M., Silaneh, A. (2015). Designing of Training Learning Environments: From Chaotic to constructivist, research book of teaching & training fundamentals of Mashhad Ferdosi University, 5: 71-88, [In Persian].
- Karimi, s., nasr a., (2012). methods of analyses of interview, research quarterly, 4th year, no.1, total no.7, spring and summer, p: 71-93, [In Persian]
- Maynes, N., Mottonen, A. L., Sharpe, G. (2015). A Comparative Examination of Teacher Candidates' Professional Practicum Experiences in Two Program Models. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 11(1).
- Molaei Nejad, A. (2012). Desirable Professional Competencies of Students-Teacher in Elementary Education Course, scientific-research seasonal magazine of Educational Innovations, no.44, 11th year, P.: 35-60, [In Persian].
- Nijveldt, M., Beijaard, D., Brekelmans, M., Verloop, N., Wubbels, T. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process. International Journal of Educational Research, 43(1): 89-102 .
- Practical Manual of Training Program-4, 2015. training management and affiliated school of farhangian university.
- Rauf, Ali, 2008, Philosophy of Teachers Profession Education, Educational research monthly magazine, no. 117,[Persian].
- Rauf, A. (2009).Teacher Education & Training, 1st publish, Tehran: Fatemi publication, [In Persian].
- Shabani, Z. (2004). Comparative Study on Teacher Education Program in Iran and other Countries, education & training seasonal magazine, no. 20. [In Persian].
- Strategic Document of Public and Official Education System of Islamic Republic of Iran. (2011). Cultural Revolution supreme council,[In Persian].
- UNESCO science report, towards 2030. translated by esmaeil yazdanpoor, research center of cultural, social studies of ministry of science, research and technology, [Persian].

- Wang, F. K., Bonk, C.J. (2001). A design framework for electronic cognitive apprenticeship. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2): 131-151 .
- Wiegand, T., A Moloney, K. (2004). Rings, circles, and null- models for point pattern analysis in ecology. *Oikos*, 04(2): 209-229.