

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی ششم، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۱۳۹۵
صفحه‌های ۲۰-۱

بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجو معلمان

محمد رضا امام جمعه**

اعظم جمشیدی توانا*

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان است. روش پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و در زمره طرح‌های پژوهشی شبه آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه‌ی آماری شامل کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تهران است که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ برای اولین بار برنامه جدید کارورزی را گذرانده‌اند؛ روش نمونه‌گیری از نوع نمونه‌گیری در دسترس بود. حجم نمونه، ۶۶ نفر بود که در گروه آزمایش ۳۴ نفر و در گروه کنترل ۳۲ نفر شرکت داشتند. ابزار سنجش پژوهش حاضر، پرسش‌نامه محقق ساخته بود. روایی آن مورد تایید متخصصان دانشگاهی قرار گرفته و پایایی آن با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد. داده‌های گردآوری شده در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون t مستقل و t همبسته، کوواریانس) مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد میزان شایستگی حرفه‌ای دانشجو معلمانی که با برنامه درسی کارورزی فکورانه آموزش دیدند نسبت به گروهی که با روش سنتی کارورزی را آموزش دیدند؛ بیشتر بود. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که در توسعه شایستگی‌های دانشجو معلمان، حضور و عمل و بازاندیشی بر عمل توسط دانشجو معلمان در کلاس درس، تعامل مدرسه و دانشگاه، حمایت استاد کارورزی و معلم راهنما، اهداف مشترک و هماهنگ مدرسه و دانشگاه، مسأله‌یابی، سمینار، کارگاه و پژوهش روایتی مؤثر است.

کلید واژه‌ها: کارورزی فکورانه، شایستگی، تربیت معلم، دانشجو معلمان، برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران.

* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید رجایی، azam4365jamshidi@gmail.com

** دانشیار دانشگاه شهید رجایی m_r_imam@yahoo.com

پذیرش: ۹۵/۴/۱۲

نسخه نهایی: ۹۵/۲/۲۲

دریافت: ۹۴/۹/۳

مقدمه

شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه‌ی شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (یونسکو، ۱۹۹۰). آماده‌سازی و مجهز نمودن دانشجومعلمان به مهارت‌های حرفه‌ای، قبل از ورود به کلاس درس، اصلی‌ترین وظیفه‌ی مراکز تربیت معلم و سازمان‌هایی است که به انحای مختلف، معلم تربیت می‌کنند یا دوره‌های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می‌دهند. کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه تربیت معلم است و یگانه تلاش کارساز در عرصه تربیت معلم قلمداد می‌شود (رئوف، ۱۳۸۶). کارورزی فکورانه یک وضعیت طراحی شده برای آموزش فراگیران در دنیای واقعی، از طریق تأمل و بازاندیشی برعمل است. کارورزان نوعی از تأمل در عمل را می‌آموزند که نه تنها با خلق روش‌های جدید استدلال در مسائل، بلکه به وسیله‌ی ساخت و آزمایش مقوله‌های چارچوب‌بندی مسائل فراتر از قوانین ثابت و روش‌های روتین، به حل مسائل در دوره کارورزی می‌پردازند؛ مریبان با دانشجومعلمان درباره موقعیت‌های گوناگون به گفت‌وگوی فکورانه درباره عمل و مسائل موجود در موقعیت‌های کلاس درس می‌پردازند (شون^۱، ۱۹۸۳). مفهوم تأمل^۲ توسط دو محقق برجسته، جان دیویی^۳ و دونالد شون^۴ بیان شده است، که باعث کاربرد تمرین تأملی در برنامه‌های تربیت معلم شد. دیویی، تأمل را به عنوان توجه مداوم و با دقت می‌داند که در پرتویی از موقعیت‌ها رخ می‌دهد. دیویی، بین عمل تأملی از عمل روتین^۵ و تصادفی^۶ تفاوت قائل است. عمل روتین و تصادفی بر محور آزمون و خطا^۷ است، و بدون اندیشه و منفعل انجام می‌شود (گریفیتز^۸، ۲۰۰۰: ۵۴۰). تأمل، یک فرآیند عقلانی است که دلیل آن حل یک مسأله یا مشکل است. در این فرآیند، زمانی که فرد با مسأله‌ای مواجه می‌شود، نظیر فردی که به دنبال تحقیق علمی^۹ است به حل مسائل می‌پردازد و نظیر یک محقق، مراحل را طی می‌کند که شامل: تعریف مسأله، جمع آوری اطلاعات و منابع، تدوین فرضیه، آزمایش فرضیه و نتیجه‌گیری است (برنزفورد^{۱۰} و دیگران، ۲۰۰۵: ۳۹۷). این فرآیند راه منظمی برای توسعه تفکر است. تفکر اندیشمندانه، فعالیت ذهنی، برای حل یک مسأله است، این روش نظام‌مند از تفکر، همراه با تجزیه و تحلیل انتقادی و مسؤولیت در مقابل عمل انجام شده، اهمیت زیادی جهت پرورش معلمان فکور

1. Schon

4. Donald Schön

7. Trial and error

10. Bransford

2. Reflection

5. Routine

8. Griffiths

3. John Dewey

6. Impulsive

9. Scientific inquiry

و اثر بخش دارد (کورتاجن^۱، ۱۹۹۳). تأمل حین عمل^۲، تأملی است که دانشجومعلم‌ان زمانی که با موقعیت مسأله‌ای در کلاس درس مواجه می‌شوند؛ به منظور تفکر روی مسائل از آن استفاده می‌کنند (اسمیت^۳، ۲۰۰۸). تأمل بر عمل^۴ به طور جمعی و در گروه تمرین می‌شود (فارل^۵، ۲۰۰۸).

جی و جانسون^۶ (۲۰۰۲) به سه بعد از تأمل در دوره کارورزی تأکید می‌نمایند: تأمل توصیفی^۷، تأمل مقایسه‌ای^۸ و تأمل انتقادی^۹. اولین بعد از تفکر، تأمل توصیفی است؛ که به مشخص کردن مسأله^{۱۰} می‌پردازد. تأمل مقایسه‌ای دومین بعد از تفکر است، هیچ راه حل آماده‌ای برای مشکلات در موقعیت خاص وجود ندارد، مشکل و موقعیت بی نظیر است، و در این سطح علاوه بر نظر خود، از نظرات دیگران نیز، حتی اگر با نظر ما ناسازگار هستند، مطلع می‌شویم. دانشجومعلم‌ان مشکل را مشخص می‌کنند، ویژگی‌های آن را می‌شناسند و به چارچوب بندی مسأله از نقطه نظرات خود و دیگران می‌پردازند و درک جامع تری از موقعیت و عمل تدریس، مدیریت کلاس درس، یادگیری دانش آموزان، ارزشیابی... به دست می‌آورند و سپس وارد بعد سوم تأمل می‌شوند. در این مرحله، به ارزشیابی چندین راه حل می‌پردازند، یک راه و یا ترکیبی از آن‌ها را انتخاب می‌کنند و به درک بهتر و جدیدی از مسأله می‌پردازند. به هر حال فرآیند تأمل همراه با حل یک مشکل پایان نمی‌یابد، ممکن است، سوالات جدیدی ایجاد گردد و چرخه تفکر ادامه یابد (جی و جانسون، ۲۰۰۲: ۷۹). بنابراین تأمل یک فرآیند ذهنی مستمر^{۱۱} و بازاندیشی در حین عمل و بعد از عمل به شکل فردی و گروهی است که نتایجی در رفتار حال و آینده دانشجومعلم‌ان دارد، هنگامی که دانشجومعلم، با موقعیت جدیدی مواجه می‌شود و در آن موقعیت به تلاش می‌پردازد، او بر تصمیم‌های خود جهت قضاوت به فرآیند تأمل می‌پردازد (پنینگتون^{۱۲}، ۱۹۹۵).

کارورزی فرصت‌هایی را همراه با نظارت و کمک به دانشجومعلم‌ان برای فهم گسترده از نقش کارگزاران فکور توسط مربیان و اعضا مدرسه فراهم می‌کند (جرج^{۱۳} و دیگران، ۲۰۱۵). دانشجو معلم‌ان به مشاهده و عمل در موقعیت‌های کلاس درس، مدرسه و تدریس می‌پردازند، و باورهای قابل توجهی از معلمی را در درون خود شکل می‌دهند و تصوراتی از این حرفه را به عنوان معلم‌ان

-
- | | | |
|---------------------------|---------------------------|------------------------|
| 1. Korthagen | 2. Reflection in action | 3. Smith |
| 4. Reflection on action | 5. Farrell | 6. Jay & Johnson |
| 7. Descriptive reflection | 8. Comparative reflection | 9. Critical reflection |
| 10. Problem-setting | 11. On-going | 12. Pennington |
| 13. George | | |

آینده در خود ایجاد می‌کنند (فمین نیسر^۱ و دیگران، ۲۰۱۰). دیدگاه ما در مورد کارورزی، شرایط و فرایند مناسب آن، به نوع دانشی وابسته است که برای صلاحیت حرفه‌ای دانشجو معلمان تعریف می‌کنیم. شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، که در تولید برنامه درسی تربیت معلم در طراحی کلان برنامه درسی ایران دارای نقش کلیدی هستند عبارتند از: شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی^۲، دانش تربیتی^۳، عمل تربیتی موضوعی^۴، دانش عمومی^۵ است (موسی پور و دیگران، ۱۳۹۳). دانش معلمان در مورد موضوعاتی که باید آموزش دهند، از اهمیت حیاتی برای دانشجو معلمان برخوردار است. این دانش شامل آگاهی از مفاهیم، نظریه‌ها، ایده‌ها در زمینه محتوای رشته است (میشرا و دیگران^۶، ۲۰۰۶). دانش عمیق معلمان در مورد فرآیندها، شیوه یا روش‌های تدریس و یادگیری، دانش عمل تربیتی معلمان را در بر می‌گیرد (دنیز^۷، ۲۰۱۰). دانش عمل تربیتی موضوعی، توانایی معلم برای انتقال محتوای درسی همراه با استراتژی‌های قابل درک برای دانش آموزان می‌باشد، این دانش برای اولین بار توسط شولمن ایجاد شد، که به تلفیق دانش موضوعی و دانش تربیتی پرداخت. در این نوع دانش، موضوعات و مسائل یا مباحث ویژه، منطبق با علایق گوناگون، توانایی‌های یادگیرندگان برای آموزش و تدریس سازمان می‌یابند (شولمن^۸، ۱۹۸۶). فهم مرتبط با فرهنگ، دین، زبان و سیاست را می‌توان دانش عمومی برای معلمان قلمداد کرد. این شایستگی‌ها زمینه لازم برای تحلیل موقعیت‌ها و تصمیم‌گیری مناسب را فراهم می‌کنند و انجام کار متعهدانه را برای معلم ممکن می‌سازند (موسی پور و دیگران، ۱۳۹۳).

دانشجو معلمان در طی کارورزی فکورانه با دانش‌ها و مهارت‌های شغل معلمی آشنا می‌شوند، و وظایف کاملی از معلمی را تجربه می‌کنند و فرصت‌هایی در برنامه کارورزی جهت آشنایی با برنامه، فضا و وظایف اعضا مدرسه ایجاد می‌کنند. همکاری مدارس و دانشگاه در دوره کارورزی فرصتی را برای آموزش و تعلیم معلمان فراهم می‌کند و زمینه‌هایی را برای عملی نمودن انواع دانش‌های معلمان مانند دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی، دانش عمل تربیتی موضوعی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، مهارت‌های مشارکتی، استفاده از تکنولوژی، توانایی تأمل روی اعمال فراهم می‌کند (زایخنر و دیگران^۹، ۱۹۹۶).

در کارورزی فکورانه، مربیان مجرب و ارزیاب در مکان‌های مدرسه، در مورد مسائل مربوط به

1. Feiman Nemser

2. Content knowleg

3. Padagogy knowledge

4. Pedagogical content knowlege

5. General knowlege

6. Mishra et al

7. Denis

8. Shuluman

9. Zeichner & et al

عمل تدریس، ماهیت آن، رفتارهای دانش آموزان، مدیریت کلاس، دانشجو معلم را یاری می‌نمایند (فالر^۱، ۱۹۸۷). دانشجو معلم از استادکارورزی می‌توانند در رابطه با نظریه‌های یادگیری، آموزشی، روش‌های ارزشیابی و تدریس کمک بگیرند؛ مباحثه میان دانشجو معلم، استاد راهنما و مربیان، موقعیت‌هایی را برای دانشجو معلم فراهم می‌کند. شون (۱۹۸۳) می‌گوید: «توضیحات کلامی سر نخ‌هایی ارائه می‌دهد که می‌تواند به عملکرد دانشجو معلم، در موقعیت‌های مسأله دار شفافیت بخشد».

معلمان راهنما، برای دانشجو معلم موقعیت‌هایی را فراهم می‌کنند تا آن‌ها به تجارب عملی دست یابند (شون، ۱۹۸۳). تأمل دانشجو معلم در گفت‌وگو با موقعیت‌های مسأله دار و وضعیت‌های گوناگون به دانشجو معلم کمک می‌کند تا مشکلات را تشخیص دهند، و اقداماتی جهت حل مشکل با همکاری معلم راهنما و استاد راهنما انجام دهند (گریمیت و دیگران^۲، ۱۹۹۲). دانشجو معلم در دوره‌های کارورزی، به مشاهده، تأمل و عمل در مدارس می‌پردازند. دیویی می‌گوید: «ما به اندازه‌ای که از تأمل در تجاربمان یاد می‌گیریم، از ارتقاء و افزایش تجارب خود یاد نمی‌گیریم» (دیویی^۳، ۱۹۳۳).

تحقیق روایتی در شکل‌گیری هویت و دانش معلمی در دوره کارورزی برای دانشجو معلم مؤثر است. تحقیق روایتی، اولین و برترین راه از تفکر و تأمل درباره تجربه است، بیان رخدادها از کلاس درس و مدرسه در واژه‌ها و روایت‌ها وسیله‌ای برای مطالعه و بهبود عمل‌های دانشجو معلم و مربیان است (کلندینین و دیگران^۴، ۲۰۰۰). دانشجو معلم در مدرسه به مشاهده، تجزیه و تحلیل محیط مدرسه و کلاس درس می‌پردازند و علاوه بر این، فرصت‌هایی برای اجرای عمل در موقعیت‌های کلاس درس و مدرسه برای مواجهه با پیچیدگی‌های این شغل می‌یابند. فرصت اجرا با افزایش زمان کار و فعالیت در مکان‌های کلاس درس و مدرسه میسر می‌شود (کوکران اسمیت و دیگران^۵، ۱۹۹۳). با این حال باید دانست که همه موقعیت‌ها در کارورزی، زمینه‌ای را برای تقویت دانش‌ها فراهم نمی‌کند، موقعیت‌ها باید یک محیط حمایتی و چالش برانگیز برای دانشجو معلم باشد (رس^۶، ۱۹۸۷). موقعیت‌های ایجادشده توسط معلم راهنما به دانشجو معلم کمک می‌کند، تا دانشجو معلم با مسائل گوناگون مدرسه مواجه شوند. نه فقط موقعیت‌ها باید حمایت شود، بلکه

1. Fuller

4. Clandinin & et al

2. Grimmet & et al

5. Cochran Smith & et al

3. Dewey

6. Ross

باید مسائل و رخدادهایی برای دانشجو معلمان فراهم شود تا به بازاندیشی روی عمل یا بازاندیشی در عمل خود، معلمان راهنما، مدیر و دانش آموزان بپردازند (گریمیت و دیگران، ۱۹۹۲).

آموزش بدون حمایت مربیان، مشاهده، تفکر و مسأله یابی دانشجو معلمان در محیط مدرسه، تجارب معناداری را برای آن‌ها ایجاد نمی‌کند، ایجاد کارگاه‌های آموزشی در موقعیت‌های مدرسه، به اشتراک گذاشتن تجارب، تأمل روی اعمال، تحقیق در عمل، حمایت مربیان و استادان دانشگاه، موقعیت‌های مناسبی را برای دانشجومعلمان فراهم می‌کند. مقاله‌ها و دیالوگ‌هایی از مجلات، سایت‌های دانشگاه و مدرسه از مباحث کلاس درس که توسط دانشجو معلمان، معلمان راهنما و استادان راهنما به اشتراک گذاشته می‌شود، و بازخوردهایی از دانشجو معلمان، مربیان و استادان ناظر بر اعمال به اشتراک گذاشته، دانش شخصی خلق شده به وسیله دانشجو معلمان، معلمان راهنما و استادان راهنمای ناظر را از راه تعاملات اجتماعی به عرصه تفکر و بازاندیشی مجدد می‌گذارد. دانشجو معلمان به مطالعه، تدریس و کار در مدارس می‌پردازند و به دانشگاه بر می‌گردند، مشارکت میان استادان راهنما با معلمان راهنما و دانشجومعلمان نوعی تعامل میان مدارس و دانشگاه و تلفیق تئوری و عمل ایجاد می‌کند (دنگ^۱، ۱۹۹۷). در این حالت دانشجومعلمان قادر خواهند بود از یک سو واقعیات مدرسه و کلاس درس را در برابر دیدگان معلمان آینده قرار دهند و از سوی دیگر همزمان نحوه برخورد و عمل آموزشی صحیح را برای آن‌ها از جنبه نظری روشن می‌سازد، در نتیجه، نظریه و عمل به تناوب جانشین یکدیگر می‌شوند؛ بدین معنا که دانشجومعلم به مدرسه می‌رود و در تدریس شرکت می‌کند، و زمینه‌ی کسب صلاحیت‌ها و قابلیت‌های مورد انتظار را به خوبی فراهم می‌کند و زمینه‌ای برای آنان جهت آشنایی با محتویات آموزشی و روش‌های تدریس و وسایل کمک آموزشی فراهم می‌شود و توانایی ایشان را در سازماندهی تدریس بر اساس اصول و قواعد آموزشی افزایش می‌دهد و قدرت ارزیابی انتقادی از نتایج تدریس خویش را نیز تقویت می‌نمایند و به مهارت‌های لازم برای طراحی و اجرای تدریس مستقل نائل می‌شوند (میرلوحی، ۱۳۸۹).

کارورزی در حین تحصیل در مراکز تربیت معلم موجب می‌شود که اطلاعات نظری دانشجومعلمان به عمل در آید و دو عامل مؤثر در تدریس، دانایی و توانایی، با هم توأم می‌شود. دانشجومعلمان با محیط واقعی و فرآیند حقیقی یاددهی-یادگیری آشنا می‌شوند، محاسن و

محدودیت‌های کار معلمی را در عمل درک می‌کنند و از ظرافت و دشواری حرفه معلمی آگاه می‌شوند. به مشکلات تدریس و تربیت دانش آموزان واقف می‌شوند و در مدرسه یا دانشکده و مرکز با مدرسان و استادان خود در میان می‌گذارند و از راهنمایی‌های علمی و عملی آنان بهره‌مند می‌شوند. با کارورزی در حین تحصیل، دانشجو معلمان اعتماد به نفس لازم را کسب می‌کنند و به طور نسبی خودکفا شده و مهیا می‌شوند تا بدون اضطراب مفرط در مدارس تدریس کنند (رئوف، ۱۳۷۹).

دیپاردو^۱ و دیگران (۲۰۱۵)، با مطالعه‌ای بر دوره آمادگی معلمان به مدت سه ماه و سپس در سال اول معلمی، تمرین تأمل را به عنوان رویکردی در تربیت معلم می‌دانند که در صورت ایجاد آن در معلمان، دانش و مهارت برای حل مشکلات، در موقعیت‌های معین در آن‌ها ایجاد می‌گردد، به طوری که بعد از آن، در کل دوره زندگی حرفه‌ای خود، قادر می‌شوند یادگیری خود را ادامه داده و مشکلاتشان را در زمینه‌ی دانش محتوایی، دانش تربیتی و دانش تربیتی موضوعی حل نمایند.

لابوسکی^۲ (۲۰۱۴)، در پژوهش خود یک دوره آشنایی با تأمل، مشارکت و تحقیق را در دوره کارورزی طراحی نمود، پس از گذراندن این دوره‌ها به ارزیابی توانایی سی معلم فارغ‌التحصیل در سال اول پرداخت. نتایج نشان داد که رشد این مهارت‌ها در دوره کارورزی، توان رویارویی آن‌ها را در دوره معلمی در سال اول تدریس افزایش می‌دهد.

تحقیقی توسط اکسلی^۳ (۲۰۱۲) انجام شده که با مطالعه بر دوره چهارماهه کارورزی به این نتایج دست یافت که دانشجو معلمان با وجود اتمام دوره کارورزی نگرانی زیادی برای تدریس در کلاس‌های مستقل را دارند. نظارت بر محیط‌های کارورزی و ایجاد اجتماعات حرفه‌ای برای تبادل اطلاعات و تأمل و بازاندیشی بر تدریس و عمل مربی و دانشجومعلم از نکاتی است که باید در دوره کارورزی به آن پرداخت. دوره‌های کارورزی برای آشنایی با دانش عمل تربیتی تاثیر مهمی در افزایش صلاحیت‌های دانشجو معلمان برای فعالیت تدریس در کلاس‌های خودشان را دارد. داگلاس^۴ (۲۰۱۲)، در یک تحقیق از دانشجو معلمان دوره ابتدایی قبل از آغاز دوره کارورزی و بعد از آن به این نتیجه دست یافت که دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی موضوعی شکل‌هایی از دانش معلمان هستند که در طی کارورزی در محیط واقعی کلاس درس

کسب می‌شود، حضور و تدریس دروس قبل از شروع شغل معلمی، با ایجاد موقعیت تجارب عملی، این دانش‌ها را در معلمان رشد می‌دهد.

برون^۱ (۲۰۰۸)، کارورزی را یک فعالیتی می‌داند که دانشجو معلمان بین تئوری و دانش خود اتصال و ارتباط ایجاد می‌کنند. دانشجو معلمان فرصتی برای توسعه مهارت‌های تدریس و دانش در موقعیت کلاس درس، مدیریت آن و آشنایی با فرهنگ‌های متفاوت از دانش آموزان به دست می‌آورند.

مکلین^۲ (۲۰۰۴)، کارورزی فکورانه را به عنوان راهی برای انتقاد، تجزیه و تحلیل اعمال معلم در کلاس درس می‌داند که زمینه‌ای را برای رشد دانش معلمان قبل از ورود به کلاس‌های واقعی فراهم می‌کند. دانشگاه جهت یاری دانشجو معلمان در مکان کارورزی به نظارت و تامین پیش نیازهای تئوری می‌پردازد و ارتباط دانشگاه و مدرسه، بین نظر و عمل تلفیق ایجاد می‌کند.

کوکران اسمیت و همکاران (۱۹۹۳)، در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند که رابطه مشترک دانشگاه و مدرسه، دانشجو معلمان را با وظایف بزرگ‌تری به عنوان داننده، متفکر، محقق آشنا می‌کند. در این مسیر ایده‌های جدید و بصیرت‌های تازه‌ای در ضمن فعالیت در محیط‌های واقعی کلاس درس با مربیان ایجاد می‌شود.

بدری و دیگران (۱۳۸۹)، در تحقیقی با هدف تعیین تاثیر بازاندیشی در عمل بر تفکر انتقادی مراکز تربیت معلم تبریز به این نتایج دست یافت که روش بازاندیشی در عمل، موجب رشد مهارت تفکر انتقادی و گرایش تفکر انتقادی (کنجکاوی ذهنی، عمل منظم و پختگی در قضاوت) دانشجو معلمان می‌شود.

مولایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، در مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران به این نتایج دست یافت که به منظور دستیابی کیفیت بخشی نظام تربیت معلم، راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردها یا صلاحیت‌های حرفه معلمی و برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاهها و مدارس، از جمله اساسی‌ترین اصلاحات در دانشگاه‌های تربیت معلم کشور می‌باشد.

نیک نیا (۱۳۸۷)، از مقایسه‌ی کارورزی در کشورهای آمریکا، انگلیس، ژاپن، مصر و هند به

1. Brown

2. MacLean

این نتیجه دست یافت که واحد کارورزی در تربیت معلم در همه‌ی کشورهای مورد مطالعه دارای اهمیت است. ولی در برخی از این کشورها توجه بیشتری به آن می‌شود. مثلاً هند ۴۰٪ محتوای برنامه‌ی درسی تربیت معلم را به کارورزی اختصاص داده است. دانشگاه‌های تربیت معلم ژاپن به خاطر نظارت بیشتر بر واحد کارورزی، دارای مدارس الگو هستند. در آمریکا، دانشجوی معلمان پس از طی دوره‌ی کارورزی توسط کمیته‌ی ارزیابی، مورد ارزش‌یابی قرار می‌گیرند و پس از گذراندن این دوره با موفقیت، به آنان گواهی صلاحیت داده می‌شود. در انگلیس برنامه‌ی کارآموزی به نحوی تدارک دیده شده است که دانشجوی معلمان را مطمئن کند برای چالش‌های کلاسی به خوبی آماده شده‌اند.

امام جمعه (۱۳۸۵)، در پژوهشی به نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه پرداخته است. در این پژوهش وی معتقد است می‌توان با ارائه‌ی یک الگوی عام و فراگیر، زمینه‌ی پرورش معلمان فکور را به نحوی فراهم ساخت که بتوانند با استعانت از ادراک رشد یافته‌ی خویش و یادکرد دقیق و همه‌جانبه از موقعیت، با ارائه‌ی چارچوب بندی‌های گوناگون از مسأله، موضوعات گوناگون را برای تأمل انتخاب نموده و سطوح گوناگون تدریس فکورانه را طی نمایند. وی بر این باور است که از طریق کارورزی فکورانه می‌توان این قابلیت عام را در دانشجوی معلمان رشد داد. رویکرد پیشنهادی این پژوهش، پرورش هنر ادراک، چارچوب بندی مسأله از منظرهای گوناگون، بررسی پیامدها و نتایج این چارچوب بندی‌ها و ارائه‌ی چارچوب بندی مجدد از مسأله را به عنوان قابلیت عام معلمان فکور، می‌باشد. بر اساس نتایج این پژوهش برنامه‌ی درسی تربیت معلم در ایران در حد بسیار کمی با برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور تناسب دارد.

لیاقت‌دار (۱۳۸۰)، تحقیقی با هدف بررسی شیوه‌های کنونی کارورزی در برنامه‌ی تربیت معلم کشور انجام داده است. در این پژوهش گروهی از متخصصان و استادان تربیت معلم، مسولان برنامه‌ی تربیت معلم کشور و دانشجوی معلمان مورد مصاحبه قرار گرفتند. اکثر مصاحبه‌شوندگان رویه‌ی کنونی کارورزی در ایران را مورد انتقاد قرار داده‌اند و نه تنها آن را اثر بخش و سازنده ندانسته‌اند بلکه آن را یکی از عوامل دلسردی داوطلبان معلمی به شمار آورده‌اند و از مهم‌ترین مشکلات کارورزی به عدم همکاری معلمان ناظر و مدارس مجری طرح کارورزی اشاره نموده‌اند.

مشفق آرانی (۱۳۷۶)، در تحقیقی با هدف بررسی وضعیت موجود کارورزی در مراکز و دانش‌سراهای تربیت معلم، استقبال سرد اولیای مدارس از ورود دانشجوی معلمان، عدم تمایل معلمان

راهنما از ورود دانشجو معلمان به کلاس درس، کمبود واحد و ساعات اختصاص یافته به درس کارورزی، ضعف آمادگی علمی و عدم آشنایی اولیای مدارس نسبت به اهداف و برنامه‌ی کارورزی، فقدان آیین‌نامه یا دستورالعمل وزارتی برای همکاری رسمی با کارورزان اعزامی از دانشگاه را از عوامل عدم کارایی دوره کارورزی در تربیت معلم می‌داند.

با توجه به گفته موسی‌پور و همکاران (۱۳۹۳) مبنی بر اینکه بررسی تاریخی برنامه درسی تربیت معلم حکایت از آن دارد که امر بازنگری برنامه درسی این حوزه فرآیندی مستمر بوده و برحسب تغییرات برنامه‌های درسی و تحولات علمی مورد تجدید نظر قرار گرفته است؛ و در حال حاضر ضرورت بازنگری برنامه درسی تربیت معلم به خصوص با تاکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت مورد تاکید است؛ و نیز به دلیل عدم انجام تحقیقی براساس طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم ایران در زمینه‌ی برنامه درسی کارورزی فکورانه؛ لزوم و ضرورت این پژوهش روشن و واضح است. در این زمینه، مسأله‌ی اصلی مورد نظر این است که آیا کارورزی در برنامه درسی جدید تربیت معلم می‌تواند در ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای در دانشجو معلمان مؤثر واقع شود. بنابراین پژوهش حاضر منظور بررسی تأثیر دوره‌های کارورزی فکورانه به بررسی فرضیه زیر می‌پردازد:

«میزان شایستگی دانشجومعلمانی که با برنامه درسی کارورزی فکورانه آموزش دیده اند، نسبت به دانشجومعلمانی که با روش سنتی کارورزی آموزش دیده‌اند، به‌طور معناداری متفاوت است.»

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رساله علمی دوم انسانی
روش

روش تحقیق در مطالعه حاضر از نوع روش نیمه تجربی یا شبه آزمایشی با استفاده از طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان تهران، هستند که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ دوره کارورزی ۱ را برای اولین دوره بر اساس برنامه درسی جدید دانشگاه فرهنگیان در نیمسال اول و سپس بعد از اتمام آن، کارورزی ۲ را در نیمسال دوم سال تحصیلی می‌گذرانند. جهت انتخاب نمونه از روش نمونه گیری در دسترس استفاده شد؛ از دو کلاس درس کارورزی یکی از کلاس‌ها با روش برنامه کارورزی فکورانه تربیت

معلم با مشارکت مشترک دانشگاه و مدرسه، یاری معلمان راهنما و استادان راهنما، انجام تکالیف توسط دانشجومعلم شامل مسأله‌یابی، مشاهده مدرسه، تهیه گزارش از روابط عاطفی، فیزیکی، پژوهش روایتی، طراحی فعالیت برای کلاس درس و اجرای آن در کلاس درس، برگزاری سمینار و کارگاه به آموزش کارورزی جهت رشد شایستگی دانشجو معلمان دوره را طی می‌کنند و گروه دیگر به روش سنتی کارورزی را فقط با حضور در مدرسه می‌گذرانند. پرسش‌نامه کارورزی ۱ مطابق با برنامه درسی تربیت معلم و برنامه درسی کارورزی نیمسال اول تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ (اهداف، محتوا، فرصت‌های یادگیری رسمی و پیامد) طراحی شد که مبتنی بر طیف پنج ارزشی لیکرت و مشتمل بر ۱۰ گویه ساخته شد؛ همچنین برای کارورزی ۲ نیز مطابق با برنامه درسی تربیت معلم و برنامه درسی کارورزی نیمسال دوم تحصیلی (اهداف، محتوا، فرصت‌های یادگیری رسمی و پیامد) طراحی شد که مبتنی بر طیف پنج ارزشی لیکرت و مشتمل بر ۱۳ گویه ساخته شد. به منظور تامین روایی محتوایی، فرم اولیه پرسش‌نامه کارورزی ۱ و ۲ پیش از اجرای نهایی در اختیار پنج نفر از صاحب نظران این حوزه قرار داده شد و پس از دریافت نظرات افراد یاد شده و اصلاح مؤلفه‌ها فرم نهایی تهیه گردید و پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/90$ به دست آمد. روش اجرا به این ترتیب بود که قبل از شروع کارورزی ۱ در نیمسال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ و قبل از شروع کارورزی ۲ در نیمسال دوم تحصیلی پیش‌آزمون از شایستگی‌های دانشجومعلم در هر دو کلاس انجام شد و سپس در پایان دوره کارورزی ۱ و کارورزی ۲ پس‌آزمون از شایستگی‌های دانشجومعلم در گروه کنترل و آزمایش صورت گرفت. در این پژوهش از آمار توصیفی شامل توزیع فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی شامل تحلیل کوواریانس، تی مستقل و تی جفت شده استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه ۱۹ استفاده شد.

یافته‌ها

در این قسمت، در دو بخش جداگانه به دسته‌بندی اطلاعات جمع‌آوری شده و تجزیه و تحلیل آن پرداخته شده است. ابتدا تجزیه و تحلیل توصیفی (جدول توزیع فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و سپس تجزیه و تحلیل استنباطی یافته‌ها (تحلیل کوواریانس، تی مستقل، تی جفت شده) ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون دانشجومعلم‌ان در برنامه

درسی کارورزی فکورانه و سنتی

سطح معناداری	T	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	منبع تغییر	گروه	شاخص مؤلفه
۰/۰۴	۲/۵۸	۳۲	۱۴/۴۲	۴۲/۵۶	پیش آزمون	کنترل	شایستگی دانشجو
		۳۲	۱۲/۱۲	۴۵/۵۳	پس آزمون		
۰/۰۱	۲۲/۳۳	۳۴	۱۳/۸۵	۴۲/۴۴	پیش آزمون	آزمایش	معلم‌ان در کارورزی
		۳۴	۲۳/۳۱	۸۴/۷۹	پس آزمون		

با توجه به جدول ۱، میانگین کلی پس آزمون گروه آزمایش نسبت به پیش آزمون، بطور معناداری افزایش یافته است. همچنین میانگین در پس آزمون کارورزی در گروه آزمایش بطور معناداری از پیش آزمون بیشتر است. پس آزمون گروه کنترل به طور کلی در کارورزی نسبت به پیش آزمون افزایش یافته است؛ اما این افزایش معنادار نیست. همچنین میانگین پس آزمون گروه کنترل در کارورزی نسبت به پیش آزمون بیشتر است، اما این افزایش معنادار نیست.

جدول ۲: آزمون t مستقل جهت مقایسه نمرات پس آزمون در گروه کنترل (کارورزی

سنتی) و آزمایش (کارورزی فکورانه)

سطح معناداری	t	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	گروه	شاخص مؤلفه
۰/۰۱	۲۲/۳۱	۵/۰۹	۲۰/۰۹	۳۲	کنترل	شایستگی
۰/۰۱	۲۷/۰۶	۸/۴۵	۳۹/۲۳	۳۴	آزمایش	دانشجومعلم‌ان در کارورزی

جدول ۲، آزمون تفاوت معناداری بین پس آزمون دو گروه کنترل و گواه را نشان می‌دهد، که

در گروه آزمایش به طور معناداری از گروه کنترل بیشتر است.

با توجه به طرح تحقیق (پیش آزمون، پس آزمون با گروه گواه)، برای آزمون تفاوت میان

گروه‌های مورد مطالعه بعد از ارائه متغیر مستقل، پس از تعدیل نمرات پیش آزمون و برای مقایسه

نمرات پس آزمون درمیزان شایستگی دانشجومعلمان از طریق کارورزی از تحلیل کوواریانس استفاده شد. در ابتدا پیش فرض اصلی کاربرد کوواریانس یعنی طبیعی بودن توزیع نمرات بر اساس آزمون کلموگراف- اسمیرنوف محاسبه می‌شود؛ همچنین با استفاده از آزمون لوین، همگونی واریانس بررسی می‌شود و سپس پیش فرض همگونی شیب رگرسیون محاسبه می‌گردد.

جدول ۳: آزمون کلموگراف- اسمیرنوف و آزمون لوین

آزمون کلموگراف- اسمیرنوف		آزمون لوین	
P	Z	P	F
۰/۲۰	۱/۰۶	۰/۹۷	۰/۰۰۱

نتایج تحلیل آزمون کلموگراف- اسمیرنوف نشان می‌دهد که مقدار P از ۰/۰۵ بزرگ تر است؛ بنابراین توزیع نرمال است. نتایج آزمون لوین نیز نشان می‌دهد که مقدار P از ۰/۰۵ بزرگ تر است؛ بنابراین توزیع نرمال است و واریانس گروه‌ها از تجانس برخوردار است. برای پیش فرض، همگونی شیب رگرسیون مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در گروه‌ها محاسبه می‌شود. اگر این شاخص معنادار نباشد ($P > 0/05$) این پیش فرض رعایت می‌شود.

جدول ۴: F تعامل بین متغیر همپراش (پیش آزمون) و متغیر مستقل (کارورزی)

متغیر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	df	F	P
تعامل متغیر مستقل (کارورزی) و همپراش (پیش آزمون)	۴۵۱۹۸/۰۴	۲۲۵۹۹/۰۲	۲	۵۲۶/۱۲	۰/۰۲

مقدار F تعامل متغیر مستقل (کارورزی) و همپراش (پیش آزمون) ۵۲۶/۱۲ می‌باشد که معنادار نیست؛ از طرفی مقدار P از ۰/۰۵ بزرگ تر نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که پیش فرض همگونی شیب رگرسیون رعایت شده است.

فرضیه: میزان شایستگی دانشجو معلمانی که با برنامه درسی کارورزی فکورانه آموزش دیده‌اند، نسبت به دانشجو معلمانی که با برنامه درسی کارورزی سنتی آموزش دیده‌اند، به طور معناداری متفاوت است.

جدول ۵: تحلیل کوواریانس تاثیر کارورزی فکورانه بر شایستگی دانشجومعلم

مقدار اتا	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منابع تغییر
۰/۷۷	۰/۰۱	۲۲۲/۰۲	۱۷۵۲۰/۱۰	۱	۱۷۵۲۰/۱۰	پیش‌آزمون
۰/۸۳	۰/۰۱	۳۲۴/۳۶	۲۵۵۹۶/۲۵	۱	۲۵۵۹۶/۲۵	بین‌گروه‌ها
			۷۸/۹۱	۶۳	۴۹۷۱/۴۱	درون‌گروه‌ها

جدول ۵، آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه دو گروه در شایستگی، پس از تعدیل پیش‌آزمون و بررسی پس‌آزمون در گروه آزمایش و شاهد را نشان می‌دهد. نتایج جدول حاکی از آن است که بعد از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد. در نتیجه فرضیه کلی پژوهش تأیید می‌شود و میزان این تاثیر، ۰/۸۳ بوده است. میزان شایستگی دانشجومعلم در برنامه درسی کارورزی فکورانه با برنامه درسی کارورزی سنتی متفاوت است و در گروه آزمایش میزان شایستگی نسبت به گروه کنترل به طور معناداری بیشتر است.

نتیجه‌گیری

کارورزی فکورانه یکی از بهترین و مهم‌ترین موقعیت‌ها در میدان عمل است، فراهم نمودن فرصت‌هایی در مدرسه در دوره کارورزی بینش و بصیرت‌هایی را برای شایستگی‌های معلمی ایجاد می‌کند، و گام‌هایی را برای تربیت معلم مادام‌العمر ایجاد می‌کند (دنیز، ۲۰۱۰). با توجه به اهمیت نقش کارورزی در برنامه تربیت معلم، هدف تحقیق حاضر، بررسی تاثیر برنامه کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم ایران جهت رشد شایستگی‌های دانشجو معلم است. نتایج تحقیق نشان داد دانشجومعلمانی که با روش کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم آموزش دیده‌اند نسبت به دانشجو معلمانی که با روش سنتی آموزش دیده‌اند، شایستگی‌های حرفه‌ای بیشتری کسب کردند. بدین معنا که در گروه آزمایش بعد از گذراندن کارورزی ۱، حضور و مشاهده‌ی محیط مدرسه و کلاس درس، یاری و همراهی معلم راهنما و استاد کارورز، فرصت‌هایی برای دانشجومعلمان فراهم می‌کند تا با محیط فیزیکی مدرسه، کلاس درس و تأثیرات آن‌ها در

یادگیری، و روابط مدیر، اولیا و دانش آموزان آشنا شوند و با مشاهده کلاس درس با فرآیند آموزش، یادگیری و مسائل آموزشی و تربیتی مواجه شوند، هم چنین توانایی در انجام پژوهش روایتی به دست آورند؛ تا به تفکر و بازاندیشی فکورانه تجربیات خود بپردازند. نتایج این پژوهش با نتایج دیپاردو و دیگران (۲۰۱۵)، کوکران اسمیت و دیگران (۱۹۹۳)، مولایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، مکین (۲۰۰۴)، امام جمعه (۱۳۸۵) همسو است. دیپاردو و همکاران (۲۰۱۵)، کوکران اسمیت و دیگران (۱۹۹۳) تعامل مشترک دانشگاه و مدرسه را راهی برای ایجاد بصیرت‌های تازه در دانشجو معلمان در محیط‌های واقعی کلاس درس با معلمان راهنما می‌دانند که دانش و مهارت لازم را برای حل مشکلات، در موقعیت‌های معین کلاس درس فراهم می‌آورد. مولایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، به منظور دستیابی به کیفیت بخشی نظام تربیت معلم، راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، تدوین استانداردها یا صلاحیت‌های حرفه معلمی و ارتباط قوی بین دانشگاه با مدارس را از جمله اساسی-ترین اصلاحات در دانشگاه‌های تربیت معلم کشور می‌داند که زمینه‌ای را برای آشنایی با مدارس، کلاس درس و مسائل جاری که قبل از آغاز شغل معلمی ایجاد می‌کند. مکین (۲۰۰۴)، کارورزی را به عنوان راهی برای انتقاد، تجزیه و تحلیل اعمال معلمان راهنما در فرآیند کلاس درس می‌داند که زمینه‌ای را برای رشد دانش معلمان قبل از ورود به کلاس‌های درس خود فراهم می‌کند. امام جمعه (۱۳۸۵)، درس کارورزی را واجد خصوصیتی می‌داند که باعث شده این بخش با برنامه درسی تربیت معلم فکور تناسب بیشتری داشته باشد و زمینه‌ای را برای پرورش شایستگی معلمی در دانشجومعلمان در عرصه عمل فراهم نماید.

همچنین نتایج تحقیق نشان داد که کارورزی ۲، با فراهم نمودن فرصت‌هایی برای طراحی و اجرا در کلاس درس نظیر مرور، یادگیری مشارکتی، عقب ماندگی تحصیلی زمینه‌ای را جهت شناخت دانش محتوا، دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی موضوعی و دانش عمومی فراهم می‌کند. آشنایی با مشکلات رفتاری، آموزشی و تربیتی دانش آموزان همچون پیش‌فعالی، عقب ماندگی تحصیلی، بی‌نظمی، اداره و مدیریت کلاس درس و محتوای کتاب‌ها، منابع آموزشی و کمک آموزشی مربوط به رشته، تبادل تجارب و بازاندیشی بر روی اعمال معلم راهنما، خود و دیگر دانشجو معلمان در کنار واحدهای درسی نظری در دانشگاه، در محیط واقعی مدرسه زمینه‌ای را برای گسترش شایستگی‌های معلمی فراهم می‌کند. نتایج این پژوهش با نتایج برون (۲۰۰۸)، داگلاس (۲۰۱۲)، اکسلی (۲۰۱۲)، لابوسکی (۲۰۱۴)، بدری و دیگران (۱۳۸۹)، نیک‌نیا (۱۳۸۷)

همسو است. برون(۲۰۰۸)، کارورزی را فعالیتی می‌داند که فرصتی برای توسعه مهارت‌های تدریس و دانش در موقعیت کلاس درس، مدیریت آن و آشنایی با فرهنگ‌های متفاوت از دانش آموزان ایجاد می‌کند و دانش عمومی معلمان را افزایش می‌دهد. داگلاس(۲۰۱۲) کارورزی را فرصتی برای تدریس در کلاس درس می‌داند. حضور و تدریس دروس قبل از شروع شغل معلمی تجارب عملی از دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی موضوعی و دانش عمومی را در دانشجو معلمان رشد می‌دهد. اکسلی(۲۰۱۲)، بدری و دیگران(۱۳۸۹)، لایوسکی(۲۰۱۴)، ایجاد اجتماعات حرفه‌ای متشکل از دانشجو معلمان، استادان کارورز، معلمان راهنما را جهت تبادل اطلاعات و تجارب از فعالیت‌های کلاس درس و مسائل آموزشی، تربیتی و راه حل مسائل در توسعه شایستگی معلمی می‌داند، که باعث رشد مهارت تفکر انتقادی دانشجو معلمان در برخورد با مسائل می‌گردد. نیک‌نیا(۱۳۸۷)، با اختصاص دادن زمان بیشتری به کارورزی در برنامه درسی تربیت معلم و نظارت و ارزشیابی آن، کارورزی را عامل مهمی در رشد شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان می‌داند.

در تبیین نتایج مطالعه می‌توان گفت: فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری رسمی که در برنامه درسی کارورزی طراحی و تدوین می‌شود به دانشجو معلمان کمک می‌کند که در مدرسه، مسائل آموزشی را ببینند و به بررسی، تجزیه و تحلیل مسائل از زوایای متفاوت و مکرر بپردازند، تا آن حد که یک موضوع بارها مورد پژوهش به شکل فردی یا جمعی قرار گیرد، تا دانشجو معلمان از میان راه حل‌های متنوع، بهترین راه را برگزینند یا با ادغام و تعدیل چند پیشنهاد استاد راهنما و دانشجو معلمان با مجموعه‌ای از پیشنهادها، و فعالیت‌ها، فرصت‌هایی را برای عمل دانشجو معلمان فراهم کنند تا مسائل مختلف آموزشی را از ابعاد مختلف و زوایای گوناگون ببینند و برای انجام فعالیت‌ها به تدوین نحوه اجرا و ارزیابی از فعالیت‌های خود بپردازند و با بازاندیشی، علت موفقیت و یا عدم موفقیت خود را بیابند و در صورت نیاز مجدداً در مراحل، بازنگری نمایند. هدایت، حمایت و ارزیابی معلم راهنما و استاد کارورز در مکان‌های واقعی تدریس و با حضور واقعی، نه تصنعی در مکان کارورزی، تجارب ارزشمندی را در اختیار دانشجو معلمان قرار می‌دهد که بدون بسترسازی مناسب در مدارس و چتر حمایتی اعضای مدارس و دانشگاه تحقق نمی‌یابد و زمینه‌ای را برای رشد دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی، دانش عمومی و به خصوص دانش تربیتی موضوعی فراهم نمی‌کند.

این پژوهش برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی تربیت معلم و بالاخص کارورزی مبتنی بر بازاندیشی با تمرکز در ایجاد دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی، دانش عمل تربیتی موضوعی، دانش عمومی در دانشجومعلم، چندین مبحث را به رسمیت می‌شناسد: مشارکت فعال مدرسه و دانشگاه، استفاده از معلمان راهنما و استادان مجرب کارورزی، حضور و فعالیت دانشجو معلمان در مدرسه و کلاس درس، اختصاص زمان برای دانشجومعلم توسط معلمان مجرب جهت تدریس در مدارس با اهداف مشترک متناسب با برنامه درسی کارورزی و تربیت معلم و تأمل و بازاندیشی در اعمال و تدریس خود و دانشجومعلم دیگر، ارزیابی و بازسازی اعمال و دستاوردهای دانشجومعلم توسط استادان و معلمان راهنما در طی کارورزی، تشکیل کارگاه آموزشی برای استادانراهنما، معلمان راهنما، مدیران و معاونان، و دانشجومعلم، توجه به برنامه ریزی متفاوت برای کارورزی متناسب با رشته، باعث گسترش شایستگی دانشجومعلم می‌گردد و آن‌ها را برای روبه‌رو شدن با رخدادهای آینده‌ی شغلی آماده می‌کند؛ از طرفی هر نوع تغییری در برنامه درسی کارورزی باید متناسب با مدارس و کلاس درس و مجریان آن صورت گیرد.

منابع

۱. امام جمعه، سید محمد رضا، (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه، ارائه چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران، پایان نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
۲. بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، سید داوود؛ مقدم، محمد (۱۳۸۹). تاثیر بازاندیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجومعلم مراکز تربیت معلم تبریز، مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی، دوره یازدهم، شماره اول، ۲۱۰-۱۸۹.
۳. رئوف، علی (۱۳۷۹). تربیت معلم و کارورزی، انتشارات فاطمی.
۴. رئوف، علی (۱۳۸۶). مبانی و اصول آموزش و پرورش (فلسفه تربیت معلم)، انتشارات ارسباران.
۵. لیاقت دار، جواد (۱۳۸۰). وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱۳، ۱۴، انجمن ایرانی تعلیم و تربیت
۶. مشفق آرانی، بهمن (۱۳۷۶). بررسی وضعیت موجود کارورزی در مراکز و دانشسراهای تربیت معلم کشور، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

۷. ملایی نژاد، اعظم، ذکاوتی، علی (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. نوآوری آموزشی، ۷(۲۶)، ۳۵-۶۲.
۸. موسی پور، نعمت الله، احمدی، آمنه (۱۳۹۳). طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم ایران، دانشگاه فرهنگیان، تهران.
۹. میرلوحی، حسین (۱۳۸۹). روش‌های یاددهی - یادگیری در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، انتشارات شهید رجایی.
۱۰. نیک نیا، ثریا (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نحوه‌ی گزینش، آموزش، نگه‌داری و ارزشیابی معلمان در ایران و کشورهای آمریکا، انگلیس، ژاپن، مصر و هند به منظور ارائه راه کارهای مناسب برای بهبود نظام آموزشی ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شهید رجایی.

ب. انگلیسی

1. Bransford, G., & Hobson, D. (2005). Beginning with the group: Collaboration as the cornerstone of graduate teacher education. *Action in Teacher Education*, 17(3), 67-75.
2. Brown, N. (2008). Assessment in the Professional area Context. Center for the Advancement of Learning and Teaching. University of Tasmania.
3. Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). Inside/Outside teacher research and knowledge. New York: Teachers College Press.
4. Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
5. Denise, A. (2010). *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preserves' Teachers*, Iowa State University
6. Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath.
7. DiPardo, A., Whitney, A., Fleischer, C., Johnson, T. S., Mayher, J., McCracken, N. et al. (2015). Understanding the relationship between research and teaching. *English Education*, 38, 295-311.
8. Dong, Y. R. (1997). Collective reflection: Using peer responses to dialogue journals in teacher education. *Tesol Journal*, 7, 26 – 31.

9. Douglas Adler James (2012), from campuz to class room: a study of elementry Tteacher canadeans' pedagogical content knowlege, THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA, doctor of philosophy.
10. Farrell, T. (2008). Reflective practice in the professional development of teachers of adult English language learners. Retrieved January 8, 2009, from http://www.cal.org/caelanetwork/pd_resources/reflectivepractice.html
11. Feiman Nemser, S., McIntyre, D. J., Demers, K. E. (2010). (Eds.), Handbook of research on teacher Education: Enduring questions in changing context (3rd ed. , p.(697- 705). New York: Routledge.
12. Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. American Educational Research Journal, 6, 207-226.
13. George, J., Worrell, P., Rampersad, J., and Rampaul, B. (2015). Becoming a primary school teacher in Trinidad and Tobago (Part 2, Teaching practice experience of Trainees).
14. Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. Internation Journal of Educational Research, 33, 539-555.
15. Grimmet, P.P., & McKinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. Review of Research inEducation, 18, 385-456.
16. Jay, J. K. & Johnson, K. L (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. Teaching and Teacher Education 18,73 – 85.
17. Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. Teaching and Teacher Education, 9 (3), 317–3
18. LaBoskey, V.K. (2014). Development of reflectivle practice: A study of preservice teachers. New York: Teachers College Press.
19. MacLean,M.(2004).Recommendations for teacher educators and professionaldevelopers. In M. Mohr, C. Rogers, B. Stanford, M. A. Nocerino, M. MacLean, & S.Clawson (Eds.), Teacher research for better schools. 96-106. New York: Teachers College Press.
20. Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.Ministry of Education, Interim

Tertiary e-Learning Framework.

21. Pennington, M. C. (1995). The teacher change cycle. *TESOL Quarterly*, 29 (4), 705–731
22. Ross, D. (1987). Action research for preservice teachers: A description of why and how. *Peabody Journal of Education*, 64 (3), 131-150.
23. Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
24. Shulman, L. S. (1986). Those who understand : Knowledge growth in Educational Researcher , 15(2),4-14.
25. Smith, M. K. (2008) 'Donald Schön: learning, reflection and change', the encyclopedia of informal education. Retrieved on March 30, 2008, from: www.infed.org/thinkers/et-schon.htm
26. UNESCO,(1990). Education for the Future, Regional meeting in Bangkok, Educational Research of the Ministry of Education.
27. Xiuli, M. (2012). Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum, For the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Hong Kong.
28. Zeichner, K.M, & Liston, D. (1996). *Reflective teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.