

Research paper

A Model for Designing an Internship Curriculum for Physical Education Teacher Education in Iran

K. Abdi¹

1. Department of Physical Education, Shiraz Branch, Islamic Azad University, Shiraz, Iran.

Received: 2022/09/03

Accepted: 2023/05/15

Abstract

The purpose of this qualitative study was to develop a curriculum design model for an internship course of instruction in physical education major at Farhangian University. In the design of study, triangulation strategy and indicators of credibility, dependability, confirmability, and transferability were used to increase the trustworthiness of the study findings. Data was collected through semi-structured interviews with the beneficiaries of the internship courses (13 supervisor professors, 17 mentor teachers, and 21 student teachers) and content analysis of upstream and transformational documents. The participants were selected using purposeful sampling and the interviews continued until theoretical saturation was reached. After being converted into text, the recorded interviews were analyzed using qualitative content analysis with a comparative approach based on the themes of the basic model (objectives, content, learning activities, and evaluation methods). Open coding and categorization led to the extraction of 59 primary concepts and 11 intermediate themes, which were classified and described in terms of four elements of objectives (cognitive, attitudinal, and behavioral objectives), content (prerequisites, university- and school-based content), learning activities (university- and school-based), and evaluation methods (time, method and reference of evaluation). In addition, the factors affecting the effectiveness of internship courses were identified and discussed based on a sub-question (30 primary concepts in the form of three final themes). The study's findings emphasize the need to reduce the gap between theory and practice, pay attention to the practical needs of teaching in physical education classes, and close cooperation between schools and universities in designing the internship curriculum.

Keywords: Instruction of Physical Education, Student Teacher, Teaching Practicum, Farhangian University.

1. Email: ka.abdi1360@iau.ac.ir



Extended Abstract

Background and Purpose

The Ministry of Education of Iran uses strict recruitment tests and extensive pre-service and in-service training courses for the selection, training and retraining of physical education teachers, but there are still fundamental deficiencies regarding the necessary qualifications for physical education teachers (Aghaei, Safari and Hosseini, 2017, 71). Such conditions are the result of the lack of adaptation of university programs to practical needs in the profession of physical education, which has been also reported in countries such as Norway (Mordal-Moen & Green, 2012, 806; Stendal, Moen, & Moe, 2014, 165), Sweden (Tolgfors, Backman, Nyberg, & Quennerstedt, 2021, 312), England (Velija, Capel, Katene, & Hayes, 2008, 389) and the United States (Martin & Dismuke, 2018, 22). In the meantime, field experience during internship courses provides the opportunity to think and develop teaching skills and reduces the gap between theoretical and practical knowledge (Korthagen, 2010, 99). In this regard, the present study, using the views and opinions of people involved in internship courses, seeks to answer the question that what is the ideal model for designing an internship curriculum for physical education teacher education programs in Iran?

Methodology

This study applied a qualitative paradigm to develop a model for designing an internship curriculum. In terms of the purpose, this study is considered as a developmental research. The implementation of the study started in the first semester of the academic year 2020-2021 and lasted until the first semester of 2021-2022. In the design of the study, the triangulation strategy and indicators of credibility, dependability, confirmability, and transferability were used to increase the trustworthiness of the study findings. Data was collected through semi-structured interviews with the beneficiaries of the internship courses (13 supervisor professors, 17 mentor teachers, and 21 student teachers) and content analysis of upstream and transformational documents. The participants were selected using purposeful sampling and the interviews continued until theoretical saturation was reached. In order to identify the concepts raised in the elements of the internship curriculum, four main questions were asked in the interviews. After being converted into text, the recorded interviews were analyzed using qualitative content analysis with a comparative approach based on the elements of the base model (objectives, content, learning activities, and evaluation methods). After the data analysis, the inter-coders agreement coefficient for the interviews was calculated to be 0.907, which indicated acceptable to excellent dependability for the codings. The credibility and confirmability of the results and compiled model were evaluated and confirmed through external checks using the Delphi method in two rounds. Furthermore, in order to increase the transferability of the findings (the ability to transfer and use the findings in other fields), the study context and all the stages of implementation were described and documented in detail.



Results

The primary coding of information led to the extraction of 59 primary concepts. From the intermediate categorization of these concepts, 11 themes were extracted, and these themes were placed into four elements of the base model. Therefore, the developed model (Figure 1) was formed from four main elements including objectives, content, learning activities and evaluation methods. The objectives consisted of three components and 21 items: Knowledge/cognitive objectives (6 items), attitudinal/ affective objectives (4 items) and behavioral/skill objectives (11 items). The content consisted of three components and 15 items: Prerequisites (5 items), university-based content (5 items) and school-based content (5 items). Learning activities had two components and 12 items: University-oriented activities (7 items) and school-oriented activities (5 items). Finally, the evaluation methods included three components and 11 items: Evaluation section (3 items), evaluation content/method (4 items) and evaluation reference (4 items). The four elements in the curriculum design model are connected with each other in a cycle sequentially; In this way, the objectives of the internship curriculum determine what content and activities are needed to achieve the objectives, and subsequently, how the achievement of the objectives should be evaluated. Then, based on the results of the evaluation, some modifications in the curriculum elements may be needed. Therefore, this cycle provides a context for periodical improvement in the internship curriculum.

In addition to the main core of the model, an external layer has been considered based on the factors influencing the effectiveness of internship courses, which provides the required context for the successful implementation of the curriculum. In this layer, the three elements including the university, school, and student affect the effectiveness of internship courses in relation to each other. The university includes activities that the university institution can implement to create continuous improvement in physical education internship courses and has four components: Research activities (5 items), selection and training of cooperating teachers (4 items), information and communication technology (3 items) and process management and reforms (4 items). The school consists of two components including internship context (5 items) and cooperating human resources (4 items). Finally, the student is formed from a component called professional personality (4 items). Although all the components introduced in the external layer of the model are not part of the internship curriculum, they potentially affect the quality of the internship courses.



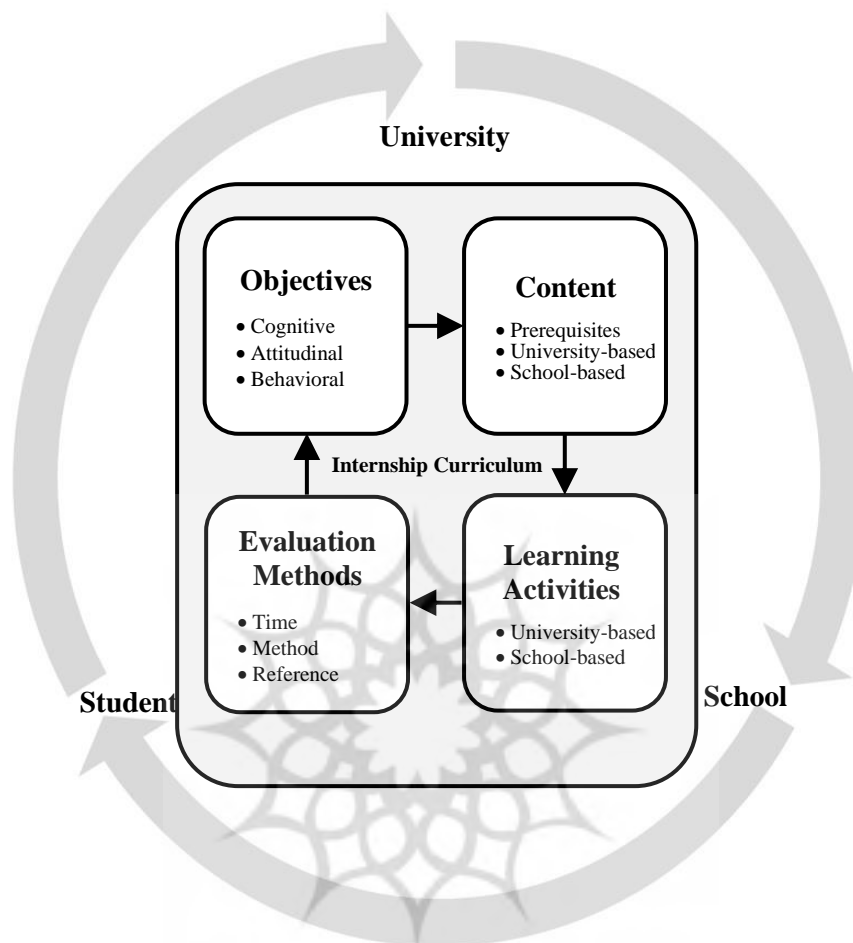


Figure 1- The model for designing an internship curriculum for physical education teacher education programs

Discussion

The aim of this study was to develop a model for designing an internship curriculum for physical education teacher education programs based on the experiences and views of supervisors, cooperating teachers and student teachers at the Farhangian University. The findings showed that the preferred curriculum by the internship groups (i.e., supervisors, cooperating teachers and student teachers) can have a different and broader structure compared to the existing curriculum at the Farhangian University. The views were compiled in the form of a model, which had two parts, the main core and the outer layer. The core included the main elements of the internship curriculum and the outer layer included considerations for improving the effectiveness of internship courses in physical education programs. The model provides



valuable information for universities and schools to revisit and improve the internship curriculum in order to bridge the gap between theoretical and practical knowledge. Future studies can increase the trustworthiness of our findings by designing the internship curriculum based on the proposed model and examining its effectiveness.

Keywords

Instruction of Physical Education, Student Teacher, Teaching Practicum, Farhangian University.

References

1. Aghaei, N., Saffari, M., & Hoseini, F. S. (2017). Recognition of professional competence of physical education teachers with grounded theory approach. *Research in Sport Management and Motor Behavior*, 14, 71-83. (Persian).
2. Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
3. Martin, S. D., & Dismuke, S. (2018). Investigating differences in teacher practices through a complexity theory lens: the influence of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 22-39.
4. Mordal-Moen, K. M., Green, K. (2012). Physical education teacher education in Norway: The perceptions of student teachers. *Sport, Education & Society*, 19, 806-823.
5. Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*, 20(2), 165-178.
6. Tolgfors, B., Backman, E., Nyberg, G., & Quennerstedt, M. (2021). Between ideal teaching and 'what works': The transmission and transformation of a content area from university to school placements within physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 27(2), 312-327.
7. Velija, P., Capel, S., Katene, W., & Hayes, S. (2008). Does knowing stuff like PSHE and citizenship make me a better teacher? Student teachers in the teacher training figuration. *European Physical Education Review*, 14(3), 389-406.



الگوی طراحی برنامه درسی کارورزی برای تربیت معلم تربیت بدنی در

ایران

کاملیا عبدی^۱

۱. گروه تربیت بدنی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۲

چکیده

هدف این پژوهش کیفی، تدوین الگوی طراحی برنامه درسی برای واحد درسی کارورزی رشته آموزش تربیت بدنی در دانشگاه فرهنگیان بود. در طراحی مطالعه، از راهبرد تثلیث و شاخص‌های اعتبارپذیری، اعتمادپذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری به‌منظور افزایش اطمینان‌پذیری یافته‌های پژوهش استفاده شد. اطلاعات از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با ذی‌نفعان دوره‌های کارورزی (۱۳ استاد راهنما، ۱۷ معلم راهنما، ۲۱ دانشجو معلم) و تحلیل محتوای اسناد بالادستی و تحولی گردآوری شد. شرکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه داشت. مصاحبه‌های ضبط‌شده پس از تبدیل به نوشتار با استفاده از تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی براساس مضامین مدل مینا (اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی) تحلیل شدند. کدگذاری باز و مقوله‌بندی میانی در فرایند تحلیل محتوا، به استخراج ۵۹ مفهوم اولیه و ۱۱ مضمون میانی منتهی شد که این مضامین در قالب چهار عنصر اهداف (دانشی، نگرشی و رفتاری)، محتوا (پیش‌نیازها، محتوای مبتنی بر دانشگاه و مدرسه)، فعالیت‌های یادگیری (دانشگاه‌محور و مدرسه‌محور) و روش‌های ارزشیابی (زمان، روش و مرجع ارزشیابی) طبقه‌بندی و تشریح شدند. علاوه بر این، عوامل اثرگذار بر اثربخشی دوره‌های کارورزی براساس یک پرسش فرعی شناسایی شدند (۳۰ مفهوم اولیه در قالب هفت مضمون میانی و سه مضمون نهایی). یافته‌های پژوهش حاضر بر لزوم کاهش شکاف بین تئوری و عمل، توجه به نیازهای عملی تدریس در کلاس‌های تربیت بدنی و همکاری نزدیک بین مدرسه و دانشگاه در طراحی برنامه درسی کارورزی تأکید دارد.

واژگان کلیدی: آموزش تربیت بدنی، دانشجو معلم، تمرین معلمی، دانشگاه فرهنگیان.

1. Email: 1. Email: ka.abdi1360@iau.ac.ir



Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Public License

مقدمه

امروزه، به دلیل تغییر نیازهای آموزشی جامعه و به تبع آن تغییر سیاست‌های آموزشی و نیز پیدایش شیوه‌های جدید تعلیم و تربیت، بهره‌گیری از «برنامه‌های درسی»^۱ نوین برای ارتقای اثربخشی دوره‌های تربیت‌معلم در بیشتر کشورهای جهان رایج شده است (اسپاتز^۲ و همکاران، ۲۰۱۹، ۱۵۹)؛ با این حال، ارزیابی شیوه‌های تعلیم و تربیت معلمان در نظام آموزش عالی ایران نشان می‌دهد که یکی از عوامل اثربخش نبودن این نظام، کارایی نداشتن دوره‌های کارورزی^۳ و تمرین معلمی^۴ است که این نیز به نوبه خود، نشانگر نبود الگوی برنامه درسی اثربخش برای کارورزی و تمرین معلمی است (فراهانی، نصرافهانی و شریف، ۲۰۱۰، ۲۸۷). منظور از الگوی برنامه درسی، شکل معین، چارچوب و انگاره‌هایی از فرصت‌های یادگیری است که به طراحان کمک می‌کند تا منطق شفاف و نظام‌مندی را برای استفاده از رهیافت‌های تدریس، یادگیری و ارزشیابی به کار گیرند (سعدوندی و عباسی، ۲۰۲۱، ۳۲۴). الگوی برنامه درسی به موجب تصمیم‌گیری در دو سطح فراگیر و خاص به هنگام تکوین برنامه شکل می‌گیرد. سطح فراگیر یا عام، ناظر بر تصمیم‌گیری درباره مبانی ارزشی است و سطح خاص یا جزئی، ناظر بر تصمیم‌گیری‌های فنی درباره برنامه‌ریزی و چگونگی اعمال عناصر برنامه است. در سطح فراگیر، الگوی برنامه درسی از سه نوع منبع اطلاعاتی تأثیر می‌پذیرد: (۱) موضوعات درسی مدون، (۲) دانش‌آموزانی که برنامه درسی برای آن‌ها طراحی می‌شود و (۳) جامعه. همچنین در سطح فنی، عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی شامل اهداف^۵، محتوا^۶، فعالیت‌های یادگیری^۷ و روش‌های ارزشیابی^۸ هستند (مهرمحمدی، ۱۹۸۹، ۱۱).

تجربه میدانی در کارورزی و تمرین معلمی بخش مهمی از دوره‌های تربیت‌معلم به شمار می‌رود که کارکردهای مختلفی دارد و به عنوان «مقطع منحصربه‌فرد در توسعه حرفه معلمی» در نظر گرفته می‌شود (فایوز^۹ و همکاران، ۲۰۰۷، ص ۹۱۷). به لحاظ نظری، کارورزی فرصت تفکر و توسعه مهارت‌های تدریس را فراهم می‌کند؛ حصول تجربه‌های نیابتی را با مشاهده و یادگیری از افراد آگاه مقدر کرده و ارتباط دانش نظری کسب‌شده در دانشگاه با یادگیری مبتنی بر تجربه در مدرسه را ممکن می‌کند (کورتاژن^{۱۰}، ۲۰۱۰، ۹۹). مطالعات نشان می‌دهند که دانش‌جو معلمان، دوره کارورزی

1. Curriculums
2. Spatz
3. Internship
4. Teaching Practicum
5. Objectives
6. Content
7. Learning Activities
8. Evaluations Procedures
9. Fives
10. Korthagen



را در توسعه شایستگی‌ها و قابلیت‌های خود در حد بسیار اثربخش می‌دانند (هاشرا و همکاران، ۲۰۰۴، ۶۲۳؛ مارتینز^۲ و همکاران، ۲۰۱۵، ۲۶۳). علاوه بر این، کارورزی یکی از مهم‌ترین دروس و مؤلفه‌های دوره‌های تربیت‌معلم در کشورهای مختلف در نظر گرفته می‌شود (تکل^۳ و همکاران، ۲۰۲۲، ۷۲)؛ با این حال، تمرین معلمی به خودی خود دوره کارورزی را اثربخش نمی‌کند؛ بلکه باید عوامل و مؤلفه‌های مختلفی در تدوین برنامه درسی کارورزی اثربخش در نظر گرفته شود (گردنف^۴، ۲۰۱۱، ۲۲۳)؛ به عنوان مثال، در یکی از مطالعات پیشرو، هاجز^۵ (۱۹۸۲، ۲۵) دریافت که دانشجویان در یک دوره کارورزی نظارت‌نشده، قادر به اداره فشارهای کلاس درس از جمله مدیریت دانش‌آموزان نیستند و منحصراً به‌تنهایی نمی‌توانند تجربه کارورزی خود را مدیریت کنند. همچنین در پژوهش دیگری، رونفلت و رینیجر^۶ (۲۰۱۲، ۱۰۹۱) نشان دادند که مدت زمان دوره کارورزی تأثیر معناداری بر ادراک آمادگی آموزشی یا خودکارآمدی تدریس دانشجویان ندارد، بلکه کیفیت حمایت ادراک‌شده، عامل اصلی و تعیین‌کننده اثربخشی تمرین معلمی است. مرور مطالعات انجام‌شده در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که در بیشتر دوره‌های کارورزی، دانشجویان به‌طور معمول توسط معلم‌های باتجربه مدارس (معلمان راهنما)^۷ و اساتید راهنمای دانشگاه‌ها حمایت، نظارت و راهنمایی می‌شوند (کلارک^۸ و همکاران، ۲۰۱۴، ۱۶۳). اهداف همکاری دانشگاه و مدرسه، حمایت از فرایندهای یادگیری، بهبود کیفیت تدریس و همچنین تسهیل رویارویی دانشجویان با واقعیت کلاس درس است (دیکی^۹ و همکاران، ۲۰۱۵، ۹؛ موئن و استندال^{۱۰}، ۲۰۱۶، ۲). برای دستیابی به این اهداف، مدل‌ها و روش‌های متفاوتی برای بهبود تجربه تمرین معلمی معرفی شده است (بکر^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹، ۱۳؛ مارتینز و همکاران، ۲۰۱۵، ۲۶۵). در بیشتر کشورها، معلمان راهنما بیشترین تعامل را در طول دوره کارورزی با دانشجویان دارند و به آن‌ها در فعالیت‌های عملی روزانه کمک می‌کنند؛ در حالی که اساتید راهنما، تنها وظیفه تدریس و راهنمایی واحد درسی کارورزی را بر عهده دارند (لاوسون^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۵، ۳۹۲). معلمان راهنما در کارورزی، نقش‌های مختلفی چون مشاهده‌گر^{۱۳}،

1. Hascher
2. Martins
3. Tekel
4. Grudnoff
5. Hodges
6. Ronfeldt & Reiniger
7. Cooperating Teachers/Associate Teachers/School-Based Mentors/Mentor Teachers
8. Clarke
9. Dicke
10. Standal
11. Becker
12. Lawson
13. Observer



ارائه‌دهنده بازخورد^۱، آموزگار^۲، شریک همسان^۳ و راهنما^۴ را ایفا می‌کنند (کوان و لوپز-رییل^۵، ۲۰۰۵، ۲۷۵). یافته‌های مطالعات اخیر بیانگر آن است که دانشجومعلم‌ان (دیویس و فانتوزی^۶، ۲۰۱۶، ۲۵۰) و معلم‌ان پیش‌خدمت (ریشتر^۷ و همکاران، ۲۰۱۳، ۱۶۶) انتظار دارند تا در اوایل فعالیت خود، حمایت‌های آموزشی و روانی از سوی معلم‌ان راهنما فراهم شود. به‌طور کلی، مشارکت معلم‌ان راهنما در حرفه‌ای‌شدن دانشجومعلم‌ان بسیار ارزشمند است (بورکو و میفیلد^۸، ۱۹۹۵، ۵۰۱) و «سنگ بنای دوره‌های تربیت‌معلم» در نظر گرفته می‌شود (منا^۹ و همکاران، ۲۰۱۷، ص ۴۸)؛ از این‌رو، آماده‌کردن معلم‌ان راهنما برای وظایف مهم‌شان بسیار پراهمیت شمرده می‌شود؛ تاجایی که در برخی کشورها، تنها افرادی با مدارج تحصیلی و تجربه زیاد برای معلمی راهنما از سوی نهادهای تربیت‌معلم منصوب می‌شوند (هافمن^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۵، ۱۰۱). در ایران، تجزیه و تحلیل انتقادی نیازهای دروس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که این دوره‌ها از دیدگاه دانشجومعلم‌ان و معلم‌ان راهنما، با مشکلات عمده‌ای نظیر نبود آموزش در زمینه مهارت‌های اقدام پژوهشی، درس‌پژوهی و تفکر انتقادی برای همه اعضای کارورزی، نبود انعطاف در روش‌های آموزشی، منابع و مواد استفاده‌شده توسط معلم‌ان راهنما، نبود همکاری بین مدارس و دانشگاه و نبود نظارت مناسب توسط اساتید راهنما، روبه‌رو هستند (معصوم‌پناه و همکاران، ۲۰۱۶، ۶۰). همچنین در مطالعه دیگری، واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نشان داد که مهم‌ترین مشکلات درس کارورزی، گذراندن این دوره در مدارس شهری به‌رغم اشتغال اولیه دانشجومعلم‌ان در مدارس روستایی، فرصت‌نداشتن اساتید راهنما برای نقد و بررسی شیوه‌های تدریس اجرا شده و کفایت‌نداشتن معلم‌ان راهنما (مهارت ناکافی در استفاده از رسانه‌ها و فناوری‌های نوین آموزشی، دانش محدود درباره نظریه‌های تعلیم و تربیت، روان‌شناسی رشد و نظریه‌های یادگیری و نداشتن تسلط کافی در استفاده از روش‌ها و الگوهای تدریس) است (مرتضوی‌زاده و نصرافهانی، ۲۰۱۷، ۶۰).

پژوهش بر ابعاد مختلف دوره‌های کارورزی در تربیت‌معلم تربیت‌بدنی^{۱۱} (PETE) در کشورهای پیشرفته، به‌ویژه در ایالات متحده، قدمتی طولانی دارد و از ادبیات غنی برخوردار است که عمده آن بر دیدگاه‌های دانشجومعلم‌ان تمرکز داشته است (موئن و استندال، ۲۰۱۶، ۳)؛ برای مثال، در

1. Feedback Provider
2. Instructor
3. Equal Partner
4. Mentor
5. Kwan & Lopez-Real
6. Davis & Fantozzi
7. Richter
8. Borko & Mayfield
9. Mena
10. Hoffman
11. Physical Education Teacher Education



ایرلند، «برنامه معلمان تربیت‌بدنی همکار»^۱ (COPET) به‌عنوان بخشی از دوره کارشناسی تربیت‌معلم تربیت‌بدنی طراحی شد تا فرصت‌های یادگیری دانشجویان معلمان در دوره کارورزی در محیط مدرسه به بالاترین حد خود ارتقا یابد. بررسی اثربخشی این برنامه از دیدگاه‌های معلمان راهنما (بلتون^۲ و همکاران، ۲۰۱۰، ۱۴۱)، دانشجویان (دانیگ^۳ و همکاران، ۲۰۱۱، ۱۵۳) و اساتید راهنما (میگان^۴ و همکاران، ۲۰۱۳، ۱۹۹) نشان داد که این برنامه در تعریف نقش معلمان راهنما در دوره کارورزی بسیار اثربخش بوده و باعث بهبود فرصت‌های یادگیری دانشجویان معلمان شده است. در بریتانیا، لمب^۵ و همکاران (۲۰۱۳، ۲۱) در تحلیل تجربیات دانشجویان معلمان تربیت‌بدنی با استفاده از نظریه داده‌بنیاد دریافتند که درگیری فعال در فرایند مرور همتایان^۶ و فضاهای مشارکتی ایجادشده توسط دوستان آموزشی، فرصت مؤثری را برای بهبود توانایی‌های تفکر انعکاسی و انتقادی فراهم می‌کند. در نروژ، استندال^۷ و همکاران (۲۰۱۴، ۱۶۵) و موئن و استندال^۸ (۲۰۱۴، ۱۱۱) به بررسی چابکی و چگونگی یادگیری دانشجویان معلمان تربیت‌بدنی در دوره‌های کارورزی پرداختند و دریافتند که دانشجویان معلمان به تأمل در تجربیات تمرینی با دیدگاه انتقادی اجتماعی تمایل ندارند، اما در مورد عملکرد تدریس خود و شیوه تدریس معلمان راهنما به‌صورت انتقادی تأمل می‌کنند. در سوئد، تولگفورز^۹ و همکاران (۲۰۲۱، ۳۱۲) با تمایز قائل شدن بین شیوه تدریس ایده‌آل در تئوری و عمل، انتقال و تبدیل محتوای آموزشی روش‌های تدریس از دانشگاه به مدرسه را در دانشجویان معلمان تربیت‌بدنی بررسی کردند. به‌طور اختصاصی‌تر، این پژوهشگران، تغییرات روش تدریس «ارزیابی برای یادگیری»^{۱۰} (AFL) را که در دانشگاه فراگرفته شده بود، در انتقال به دوره کارورزی بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که تحلیل انتقادی شیوه‌های سنتی آموزش تربیت‌بدنی، شناختن دانش‌آموزان و نحوه ساختاربندی تجربه کارورزی در مدرسه، تعیین‌کننده میزان به‌کارگیری روش تدریس ارزیابی برای یادگیری است. علاوه بر این، بخش درخور توجهی از مطالعات به بررسی تجربه کارورزی در زمینه تربیت‌بدنی مهدکودک (توسادا^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹، ۱۲۸) و تربیت‌بدنی تطبیقی (تالیافرو و بالگر^{۱۲}، ۲۰۲۰، ۲۱؛ ساتو^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۲، ۵۹۴) اختصاص یافته است. درنهایت،

1. Cooperating Physical Education Teachers Programme
2. Belton
3. Dunning
4. Meegan
5. Lamb
6. Buddy Peer-Review Process
7. Standal
8. Moen & Standal
9. Tolgfors
10. Assessment for Learning
11. Tsuda
12. Taliaferro & Bulger
13. Sato



شواهد پژوهشی حاکی از تأثیر مثبت دوره‌های کارورزی نظارت‌شده بر جهت‌گیری ارزشی (ژوو^۱ و همکاران، ۲۰۲۰، ۴۵۰) و شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی (آیوچیتی و کاستوفیلو^۲، ۲۰۱۶، ۱۸۳؛ ییلماز و کوچا^۳، ۲۰۱۷، ۱۶۸۶) در دانشجویان تربیت‌بدنی است.

در ایران، واحد درسی کارورزی رشته آموزش تربیت‌بدنی در دانشگاه فرهنگیان، با تأکید بر مشاهده تأملی، روایت‌نگاری و واکاوی تجربیات به‌عنوان عناصر شکل‌دهنده عمل فکورانه و نیز ابزارهای سه‌گانه اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و پژوهش روایتی به‌عنوان روش‌های تأکیدشده در برنامه تربیت‌معلم فکور، طراحی شده است. براساس آخرین به‌روزرسانی، کارورزی ۱ تا ۴ به‌عنوان دروس اصلی و تخصصی (هر درس دو واحد، ۱۲۸ ساعت) در چهار نیم‌سال متوالی برای دانشجویان ارائه می‌شود و اهداف و پیامدهای یادگیری ذیل برای آن در نظر گرفته است (شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۲۰۲۲، ۳۰۱-۲۶۷):

– شناسایی مسئله‌های آموزشی-تربیتی در سطح کلاس و مدرسه با استفاده از مشاهده تأملی و تبیین آن براساس مستندات علمی و ثبت و گزارش مشاهده‌ها و یافته‌های تجربی حاصل از واکاوی روایت‌ها (کارورزی ۱)؛

– شناسایی مشکلات فردی و نیازهای یادگیری گروه‌های مختلف دانش‌آموزان در سطح کلاس و مدرسه و طراحی، تولید، اجرا و ارزیابی فعالیت‌هایی برای رفع آن‌ها؛ واکاوی تجربه مشارکت در فرایند آموزش و روایت یافته‌ها (کارورزی ۲)؛

– شناسایی مفاهیم و مهارت‌های اساسی با استفاده از تحلیل محتوای برنامه/ کتاب درسی و طراحی و اجرای طرح یادگیری و ارزیابی تأثیرات آن بر نتایج توانایی دانش‌آموزان در انتقال آموخته‌ها به موقعیت جدید؛ گزارش نتایج تجربیات خود از فرایند طراحی، اجرا، ارزیابی، بازبینی و بازاندیشی با تکیه بر عقلانیت عملی در قالب کنش‌پژوهی فردی (کارورزی ۳)؛

– طراحی و اجرای واحد یادگیری برای کسب شایستگی‌های موردانتظار در برنامه درسی با مشارکت معلمان در سطح مدرسه و ارزیابی تأثیر آن بر بهبود عملکرد دانش‌آموزان؛ ثبت و واکاوی تجربیات در فرایند درس‌پژوهی و گزارش یافته‌های حاصل از عملکرد حرفه‌ای در سطح مدرسه (کارورزی ۴).

در برنامه درسی طراحی‌شده برای کارورزی، محتوا و فرصت‌های یادگیری دانشجویان در محیط مدرسه و دانشگاه برای ۱۶ هفته به دقت تشریح شده و از چهار راهبرد ارزشیابی فرایند، ارزیابی پوشه

1. Zhu
2. Iaochite & Costa Filho
3. Yilmaz & Koca



کار، ارزشیابی عوامل مدرسه (معلم راهنما و مدیر مدرسه) و ارزشیابی پایانی برای نمره‌دهی به عملکرد دانشجومعلمان استفاده شده است (شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۲۰۲۲، ۳۰۱-۲۶۷). این برنامه درسی در نگاه اول، بی‌نقص و آرمان‌گرایانه به نظر می‌رسد و صرف‌نظر از میزان اجرایی‌بودن آن در عمل، وجود چنین برنامه‌ای، نخستین گام در ایجاد تجربه میدانی اثربخش برای دانشجومعلمان به شمار می‌رود؛ باین‌حال، این پرسش اساسی مطرح است که برنامه درسی کارورزی تا چه اندازه قادر است دانشجومعلمان تربیت‌بدنی را برای شروع دوره حرفه‌ای خود مهیا کند؟ پاسخ به این سؤال بسیار دشوار است؛ چراکه براساس جست‌وجوی پژوهشگر در پایگاه‌های اطلاعات علمی در ایران، هیچ نوع مطالعه طولی یا حتی مقطعی درباره سنجش اثربخشی دوره‌های آموزش تربیت‌بدنی یا دوره‌های کارورزی انجام نشده است؛ باین‌حال، بررسی صلاحیت حرفه‌ای ضروری برای معلمان تربیت‌بدنی نشان می‌دهد، با وجود اینکه وزارت آموزش و پرورش برای استخدام نیروی موردنیاز خود از آزمون‌های استخدامی سختگیرانه‌ای استفاده می‌کند و دوره‌های آموزشی پیش از خدمت و ضمن خدمت گسترده‌ای برای آموزش و بازآموزی معلمان تربیت‌بدنی اجرا می‌شود، همچنان در زمینه صلاحیت‌های ضروری برای معلمان تربیت‌بدنی کاستی‌های اساسی وجود دارد (آقایی و همکاران، ۲۰۱۷، ۷۱). چنین وضعیتی نتیجه انطباق‌نداشتن دوره‌های آموزشی دانشگاه‌ها با نیازهای عملی در حرفه معلمی است. چنین شکافی بین تئوری و عمل در مطالعات در زمینه کارورزی تربیت‌بدنی در نروژ (موردال-موئن و گرین^۱، ۲۰۱۲، ۸۰۶؛ استندال و همکاران، ۲۰۱۴، ۱۶۵)، سوئد (تولگفورز و همکاران، ۲۰۲۱، ۳۱۲)، انگلستان (ولیجا^۲ و همکاران، ۲۰۰۸، ۳۸۹) و ایالات‌متحده (مارتین و دیسموک^۳، ۲۰۱۸، ۲۲) نیز گزارش شده است. کاهش این شکاف نیازمند همکاری نزدیک متولیان طراحی برنامه درسی با اهالی دانشگاه و مدرسه است (موئن و استندال، ۲۰۱۶، ۷). در این راستا، بهره‌گیری از دیدگاه‌ها و نظرهای اساتید و معلمان راهنما، دانشجویان و عوامل اجرایی مدارس برای طراحی برنامه درسی اثربخش امری ضروری است؛ بر این اساس، پژوهش حاضر با استفاده از دیدگاه‌ها و نظرهای افراد درگیر در دوره‌های کارورزی، در پی پاسخ به این پرسش است که برنامه درسی کارورزی برای پرورش معلم تربیت‌بدنی در ایران باید بر مبنای چه الگویی طراحی شود؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، جزو مطالعات توسعه‌ای و از لحاظ زمانی از نوع مطالعات آینده‌نگر به شمار می‌رود که در آن از پارادایم کیفی به‌منظور تدوین الگوی طراحی برنامه درسی کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی بهره گرفته شد. اجرای این پژوهش در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۱۴۰۰-

1. Mordal-Moen & Green
2. Velija
3. Martin & Dismuke



۱۳۹۹ آغاز شد و تا نیمسال اول ۱۴۰۲-۱۴۰۱ طول کشید. در طراحی پژوهش، به منظور افزایش اطمینان‌پذیری^۱ یافته‌ها، از شاخص‌ها و رویه‌های لینکلن و گوبا^۲ (۱۹۸۵، ۳۰۱-۳۲۸) متشکل از اعتبار‌پذیری^۳، اعتماد‌پذیری^۴، تأیید‌پذیری^۵ و انتقال‌پذیری^۶ استفاده شد. در گام نخست، از راهبرد تثلیث^۷ برای افزایش اعتبار‌پذیری بهره گرفته شد. تثلیث در زمینه پژوهش کیفی به استفاده از منابع یا شیوه‌های روش‌شناختی مختلف اشاره دارد که با روش‌هایی نظیر تثلیث منابع داده‌ها^۸، تثلیث روش گردآوری^۹، تثلیث تحلیل داده‌ها^{۱۰} و تثلیث پژوهشگر^{۱۱} قابل اجرا است (ناتو^{۱۲}، ۲۰۲۰، ۱۶۰-۱۶۴). در پژوهش حاضر، تثلیث منابع داده‌ها مطابق با پژوهش‌های برجسته قبلی نظیر طراحی «برنامه معلم تربیت‌بدنی همکار» (COPET) که برای طراحی و اعتباریابی برنامه کارورزی اثربخش در آموزش تربیت‌بدنی از داده‌های سه منبع مختلف متشکل از اساتید راهنما (میگان و همکاران، ۲۰۱۳، ۱۹۹)، معلم راهنما (بلتون و همکاران، ۲۰۱۰، ۱۴۱) و دانشجوی معلم (دانینگ و همکاران، ۲۰۱۱، ۱۵۳) استفاده شده است، اعمال شد؛ بر این اساس، جامعه آماری پژوهش حاضر از سه گروه اساتید راهنما، معلم راهنما و دانشجوی معلم تشکیل شد. علاوه بر این، اسناد تحولی و بالادستی (نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، و برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش تربیت‌بدنی مصوب شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در تاریخ ۱۳۹۹/۰۴/۰۳) و مستندات موجود در ادبیات پژوهشی در زمینه کارورزی تربیت‌بدنی نیز جزو منابع داده‌های پژوهش حاضر بودند. برای نمونه‌گیری از هر سه گروه جامعه آماری از روش هدفمند بهره گرفته شد و نمونه‌گیری از گروه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری در همان گروه ادامه داشت. برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه عمیق نیمه-ساختارمند استفاده شد که با توجه به فاصله جغرافیایی، تمامی مصاحبه‌ها به صورت تلفنی و تماس تصویری انجام شد. تمامی مکالمات ضبط شد و برای تحلیل به نوشتار تبدیل شد. گروه اول جامعه آماری (اساتید راهنما)، متخصصان رشته کارشناسی آموزش تربیت‌بدنی بودند که در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان به تدریس اشتغال داشتند. در مجموع، رشته کارشناسی

1. Trustworthiness
2. Lincoln & Guba
3. Credibility
4. Dependability
5. Confirmability
6. Transferability
7. Triangulation
8. Data Source Triangulation
9. Method Triangulation
10. Data Analysis Triangulation
11. Researcher Triangulation
12. Natow



آموزش تربیت‌بدنی در ۲۲ پردیس دانشگاهی^۱ (۱۰ پردیس برای دانشجویان زن و ۱۲ پردیس برای دانشجویان مرد) دایر بود که در مجموع، ۱۱۷ عضو هیئت‌علمی^۲ (رسمی، پیمانی و مدعو) را در بر داشت. معیار گزینش اساتید راهنما، داشتن درجه دکتری، عضویت در هیئت‌علمی و تجربه تدریس بیشتر از پنج سال در درس کارورزی بود که در نمونه‌گیری به سوابق بیشتر اولویت داده شد. اشباع نظری در گروه اول با اجرای ۱۳ مصاحبه حاصل شد. اساتید راهنمای مصاحبه‌شده از نظر مرتبه علمی، دو دانشیار (یک زن و یک مرد، دارای سابقه تدریس ۱۵ تا ۲۰ سال) و ۱۱ استادیار (پنج زن و هفت مرد، دارای سابقه تدریس ۵ تا ۱۲ سال) بودند. گروه دوم (معلمان راهنما)، معلمان ورزش و تربیت‌بدنی مقاطع تحصیلی ابتدایی و متوسطه بودند که در دوره‌های کارورزی مشارکت فعال داشتند. با مشورت گروه پژوهش و اساتید راهنمای شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، حداقل معیار گزینش معلمان راهنما، داشتن مدرک کارشناسی آموزش تربیت‌بدنی و داشتن پنج سال سابقه راهنمایی دانشجویان معلمان در دوره‌های کارورزی (یا راهنمایی دست کم پنج دانشجوی معلم) تعیین شد. با توجه به نامشخص بودن آمار معلمان راهنما، از اساتید راهنمای شرکت‌کننده در پژوهش حاضر درخواست شد تا فهرستی از معلمان را که در یک سال گذشته در دوره‌های کارورزی مشارکت داشتند، به همراه اطلاعات تماس آن‌ها ارائه دهند. طی تماس با فهرست ۶۷ نفری تنظیم‌شده، ۲۴ نفر دارای شرایط شرکت در پژوهش بودند و برای مشارکت در پژوهش اعلام آمادگی کردند. اشباع نظری در گروه معلمان راهنما با انجام ۱۷ مصاحبه حاصل شد. از مجموع ۱۷ معلم راهنما، ۹ نفر در مقطع ابتدایی (جنسیت: پنج زن و چهار مرد، سابقه تدریس: ۸-۱۹ سال، سابقه راهنمایی کارورزی: ۵-۱۱ سال) و ۸ نفر در مقطع متوسطه (جنسیت: چهار زن و چهار مرد، سابقه تدریس: ۱۰-۱۶ سال، سابقه راهنمایی کارورزی: ۵-۸ سال) به تدریس اشتغال داشتند. گروه سوم جامعه آماری (دانشجومعلمان)، دانشجویان کارشناسی پیوسته آموزش تربیت‌بدنی دانشگاه فرهنگیان بودند که واحد درسی کارورزی ۱ تا ۴ را با موفقیت گذرانده بودند. درباره دانشجویان معلمان نیز با توجه به نامشخص بودن آمار دقیق، از اساتید راهنمای شرکت‌کننده در پژوهش حاضر درخواست شد تا فهرست دانشجویانی که درگیری فعالی در دوره‌های کارورزی داشتند و در یک سال گذشته آخرین واحد درسی کارورزی خود (کارورزی ۴) را به اتمام رساندند، به همراه اطلاعات تماس آن‌ها در اختیار تیم پژوهش قرار دهند که این

۱. پردیس‌های امام خمینی و آیت‌اله خامنه‌ای گرگان، بنت‌الهدی صدر قزوین، حضرت رسول اکرم اهواز، حضرت فاطمه الزهراء اصفهان و اهواز، دکتر شریعتی ساری، رسالت زاهدان، زینب کبری اراک، شهید باهنر اراک، اصفهان و شیراز، شهید بهشتی مشهد، شهید پاک‌نژاد یزد، شهید چمران تهران، شهید رجایی ارومیه و شیراز، شهید مدرس سنندج، شهید هاشمی‌نژاد مشهد، علامه طباطبایی ارومیه و بوشهر، نسیم تهران.
۲. اساتیدی که در هیچ‌یک از دانشگاه‌های ایران عضو هیئت‌علمی نبودند و در دانشگاه فرهنگیان به تدریس اشتغال داشتند، از جامعه آماری کنار گذاشته شدند.



فرایند به تنظیم فهرست ۵۹ نفری (۳۱ زن و ۲۸ مرد) از دانشجومعلمان منجر شد. در فهرست تماس، دانشجومعلمان زن و مرد به صورت زوج و فرد مرتب شدند تا ترکیب همگنی از نظر جنسیت در نمونه مطالعه شده ایجاد شود. اشباع نظری در گروه دانشجومعلمان با اجرای ۲۱ مصاحبه حاصل شد. از مصاحبه‌شوندگان این گروه، ۱۲ نفر (هفت زن و پنج مرد) دوره کارورزی خود را در مدارس مقطع ابتدایی و ۹ نفر (چهار زن و پنج مرد) در مدارس مقطع متوسطه گذرانده بودند. در مصاحبه‌های اجرا شده در هر سه گروه، چهار پرسش اصلی و یک پرسش فرعی به شرح زیر طرح شد:

۱. برنامه درسی کارورزی اثربخش برای دانشجویان کارشناسی آموزش تربیت‌بدنی باید چه اهدافی را دنبال کند؟
۲. برنامه درسی کارورزی اثربخش برای دانشجویان کارشناسی آموزش تربیت‌بدنی باید چه محتوایی را در بر گیرد؟
۳. برنامه درسی کارورزی اثربخش برای دانشجویان کارشناسی آموزش تربیت‌بدنی باید دربرگیرنده چه فعالیت‌های یادگیری باشد؟
۴. در برنامه درسی کارورزی اثربخش برای دانشجویان کارشناسی آموزش تربیت‌بدنی باید از چه روش‌هایی برای ارزشیابی بهره گرفت؟
۵. از نظر شما چه ملاحظات دیگری به غیر از برنامه درسی در ارتقای اثربخشی دوره‌های کارورزی باید در نظر گرفته شود؟

با در نظر داشتن ادبیات وسیع در حوزه برنامه‌ریزی درسی و وجود مدل‌های مختلف، از تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی و کدگذاری اولیه (باز) و مقوله‌بندی براساس مقولات مدل مبنا (اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی) برای تحلیل متون مصاحبه‌ها، اسناد تحولی و بالادستی و مستندات پژوهشی استفاده شد. پس از تحلیل داده‌ها، اعتمادپذیری نتایج از طریق محاسبه ضریب «توافق بین کدگذار»^۱ - که از آن با عنوان «پایایی بین کدگذار»^۲ نیز یاد می‌شود - ارزیابی شد؛ بر این اساس، متون شش مصاحبه (از گروه‌های اساتید، معلمان و دانشجویان، هر کدام دو مصاحبه) به طور تصادفی انتخاب شد و در اختیار دو نفر از اعضای هیئت‌علمی رشته آموزش تربیت‌بدنی قرار گرفت که در انجام پژوهش‌های کیفی با تجربه بودند و از آنان خواسته شد تا متون مصاحبه را کدگذاری کنند. در هر یک از مصاحبه‌ها، کدهایی که از نظر سه کدگذار (پژوهشگر اصلی و دو عضو هیئت‌علمی) مشابه بودند، با عنوان «توافق» و کدهای غیرمشابه با عنوان «عدم توافق» مشخص شد و ضریب توافق بین کدگذاران با استفاده از فرمول

1. Inter-Coders Agreement

2. Inter-Coders Reliability



زیر محاسبه شد (کمپیل^۱ و همکاران، ۲۰۱۳، ۹۰۴). در این روش، ضریب توافق بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ بیانگر قابلیت اعتماد قابل قبول و مقادیر بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۴ بیانگر قابلیت اعتماد عالی تفسیر می‌شود (کمپیل و همکاران، ۲۰۱۳، ۹۱۰). مطابق جدول شماره یک، ضریب توافق بین کدگذاران برای متون شش مصاحبه در دامنه ۰/۸۸۲ تا ۰/۹۲۳ قرار داشت. همچنین ضریب توافق برای کل شش مصاحبه ۰/۹۰۷ به دست آمد که در مجموع نشانگر اعتمادپذیری قابل قبول تا عالی برای کدگذاری‌ها بود.

$$\text{ضریب توافق بین کدگذاران} = \frac{3 \times \text{تعداد توافقات}}{\text{مجموع کدگذاری‌ها}}$$

جدول ۱- بررسی اعتمادپذیری نتایج با استفاده از ضریب توافق بین کدگذاران

Table 1- Assessment of results dependability using the coefficient of inter-coders agreement

ضریب توافق Agreement Coefficient	عدم توافقات Disagreements	توافقات Agreements	کل کدها All Codes	کدگذار سوم Third Coder	کدگذار دوم Second Coder	کدگذار اول* First Coder*	مصاحبه Interview
0.909	6	20	66	23	21	22	استاد ۳ Supervisor 3
0.896	8	23	77	26	24	27	استاد ۱۱ Supervisor 11
0.882	6	15	51	17	15	19	معلم ۱ Teacher 11
0.915	5	18	59	20	19	20	معلم ۹ Teacher 9
0.923	3	12	39	12	14	13	دانشجو ۷ Student 7
0.923	4	16	52	17	17	18	دانشجو ۱۵ Student 15
0.907	32	104	344	115	110	20	مجموع کل Sum Total

در ادامه، برای افزایش اعتبارپذیری نتایج از روش «بررسی همتایان»^۲ استفاده شد؛ بر این اساس، تمامی متون مصاحبه و کدگذاری‌ها توسط دو عضو هیئت‌علمی (کدگذارهای دوم و سوم در مرحله قبل) مرور شد و درباره هرگونه «عدم توافق» در کدگذاری‌ها بحث شد و اجماع نهایی حاصل شد. سپس کدگذاری‌ها به‌همراه متون مصاحبه، برای شرکت‌کننده‌های مربوط ارسال شد و از آنان خواسته شد تا درباره درستی مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌هایشان نظرهای خود را ارائه دهند. پس از اعمال اصلاحات جزئی، مقوله‌بندی مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌ها، اسناد

1. Campbell
2. Peer Debriefing



تحولی/بالادستی و مستندات پژوهشی انجام شد و مدل اولیه تدوین شد. در ادامه، اعتبارپذیری و تأییدپذیری نتایج و الگوی تدوین شده از طریق «بررسی‌های بیرونی»^۱ به روش دلفی در دو دور (تعامل/راند) ارزیابی شد. بدین منظور، ابتدا یک گروه پنج‌نفره از متخصصان فلسفه/آموزش تربیت‌بدنی (دو نفر: یک استاد و یک دانشیار، سابقه عضویت در هیئت‌علمی بیش از ۲۵ سال) برنامه‌ریزی درسی (یک نفر دانشیار، سابقه عضویت در هیئت‌علمی ۲۸ سال)، فناوری آموزشی (یک استادیار، سابقه عضویت در هیئت‌علمی ۱۶ سال) و فلسفه تعلیم و تربیت (یک دانشیار، سابقه عضویت در هیئت‌علمی ۱۹ سال) تشکیل شد. در دور اول، گزارش پژوهش به‌همراه داده‌های خام، مفاهیم مستخرج، مقوله‌بندی‌ها و الگوی تدوین شده در اختیار متخصصان قرار گرفت و از آنان خواسته شد تا درباره مفاهیم، مقوله‌بندی‌ها و الگوی تدوین شده نظرهای خود را ارائه دهند. اطلاعات گردآوری شده به افزوده شدن شش مفهوم جدید و اصلاح تعدادی از مفاهیم و مقوله‌بندی‌ها منجر شد. در دور دوم، نتایج و الگوی اصلاح شده توسط گروه متخصصان بازبینی و تأیید شد. در گزارش پژوهش، برای افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها (قابلیت انتقال و استفاده از یافته‌ها در زمینه‌های دیگر)، زمینه پژوهش و تمام مراحل اجرای آن به‌طور دقیق توصیف و مستندسازی شد.

نتایج

نتایج اصلی: عناصر برنامه درسی

برای شناسایی مؤلفه‌های مطرح در عناصر برنامه درسی کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی چهار پرسش اصلی طرح شد. کدگذاری اولیه اطلاعات به استخراج ۵۹ مفهوم اولیه منتهی شد. در ادامه، از مقوله-بندی میانی این مفاهیم ۱۱ مضمون استخراج شد که این مضامین در قالب چهار عنصر برنامه درسی قرار گرفتند. در جدول شماره دو، مفاهیم و مضامین استخراج شده در فرایند تحلیل محتوای کیفی آمده است.

نتایج فرعی: عوامل مؤثر بر کیفیت دوره‌های کارورزی

به‌منظور تحلیل داده‌های پرسش فرعی پژوهش از تحلیل محتوای کیفی با رویکرد اکتشافی بهره گرفته شد. کدگذاری‌های باز و محوری به استخراج ۳۰ مفهوم اولیه و هفت مضمون میانی و سه مضمون نهایی منجر شد (جدول شماره سه).

الگوی طراحی برنامه درسی کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی

الگوی تدوین شده در پژوهش حاضر از چهار عنصر اصلی شامل اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی تشکیل شده است. اهداف برنامه درسی متشکل از سه مؤلفه و ۲۱

1. External Checks



ماده است: اهداف دانشی/شناختی (شش ماده)، اهداف نگرشی/عاطفی (چهار ماده) و اهداف رفتاری/مهارتی (یازده ماده). محتوای برنامه درسی نیز از سه مؤلفه و ۱۵ ماده تشکیل شده است: پیش‌نیازها (پنج ماده)، محتوای مبتنی بر دانشگاه (پنج ماده) و محتوای مبتنی بر مدرسه (پنج ماده). عنصر فعالیت‌های یادگیری در الگوی طراحی شده دارای دو مؤلفه و ۱۲ ماده است: فعالیت‌های دانشگاه محور (هفت ماده) و فعالیت‌های مدرسه محور (پنج ماده). عنصر آخر، روش‌های ارزشیابی است که از سه مؤلفه و ۱۱ ماده شکل گرفته است: مقطع ارزشیابی (سه ماده)، محتوا/روش ارزشیابی (چهار ماده) و مرجع ارزشیابی (چهار ماده). عناصر چهارگانه در الگوی طراحی برنامه درسی به صورت متوالی در یک چرخه با یکدیگر در ارتباطند؛ به این صورت که اهداف برنامه درسی کارورزی تعیین می‌کند که چه محتوا و فعالیت‌هایی برای دستیابی به اهداف موردنیاز است و متعاقب آن، میزان دستیابی به اهداف باید چگونه ارزشیابی شود. سپس ممکن است براساس نتایج حاصل از ارزشیابی، اصلاحاتی در عناصر برنامه درسی موردنیاز باشد؛ بنابراین این چرخه بستر بهبود دوره‌ای در برنامه درسی کارورزی را فراهم می‌کند. علاوه بر هسته اصلی الگو، یک لایه خارجی براساس عوامل اثرگذار بر اثربخشی دوره‌های کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی در نظر گرفته شده است که بستر لازم برای اجرای موفق برنامه درسی را فراهم می‌کند. در این لایه سه عنصر دانشگاه، مدرسه و دانشجو در ارتباط با یکدیگر، بر اثربخشی دوره‌های کارورزی تأثیر می‌گذارند. عنصر دانشگاه فعالیت‌هایی را در بر دارد که نهاد دانشگاه با اجرای آن می‌تواند بهبود مستمری در دوره‌های کارورزی تربیت‌بدنی ایجاد کند و شامل چهار دسته فعالیت از جمله فعالیت‌های پژوهشی (پنج محور)، گزینش و تربیت‌معلم راهنما (چهار محور)، فناوری اطلاعات و ارتباطات (سه محور) و مدیریت فرایند و اصلاحات (چهار محور) می‌شود. عنصر مدرسه از دو مؤلفه بسترهای کارورزی (پنج محور) و نیروی انسانی همکار (چهار محور) تشکیل شده است. در نهایت، عنصر دانشجو از یک مؤلفه با عنوان شخصیت حرفه‌ای (چهار محور) شکل گرفته است. تمامی مؤلفه‌های معرفی شده در لایه خارجی الگو، جزئی از برنامه درسی کارورزی به شمار نمی‌روند، اما به‌طور بالقوه بر کیفیت دوره کارورزی تأثیر می‌گذارند. در شکل شماره یک، محورهای کلی الگوی طراحی برنامه درسی کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی به تصویر کشیده شده است.



جدول ۲- مفاهیم و مضامین استخراج شده در تحلیل محتوای کیفی برای چهار پرسش اصلی
 Table 2- Concepts and themes extracted in qualitative content analysis for four main questions

فراوانی مفاهیم در داده‌ها				مفاهیم اولیه Preliminary Concepts	مقوله‌های میانی Intermediate Themes	مقوله‌های نهایی Final Themes
کل	دانشجو	معلم	استاد			
Total	Student	Teacher	Supervisor			
33	7	14	12	- شناخت قوانین و مقررات حاکم بر کلاس درس و مدرسه	دانشی شناختی Knowledge/Cognitive	
48	18	17	13	- ارتقای آگاهی از مهارت‌ها و روش‌های تدریس و ارزشیابی		
30	10	11	9	- ارتقای آگاهی از نیازهای دانشی، نگرشی، رفتاری، روان‌شناختی و جسمانی اقشار مختلف دانش‌آموزان		
3	-	-	-	- ارتقای آگاهی از استانداردهای اخلاقی حرفه‌ای در شغل معلمی*		
19	5	8	6	- تقویت خلاقیت و نوآوری در تدریس	نگرشی عاطفی Attitudinal/Affective	اهداف برنامه درسی Curriculum Objectives
2	-	-	-	- آشنایی با کارافزارها و نرم‌افزارهای آموزشی در عمل (برنامه شاد و...)*		
41	17	15	9	- تقویت نگرش مثبت به شغل معلمی		
47	19	15	13	- تقویت انگیزش و علاقه‌مندی به شغل معلمی		
44	14	17	13	- تقویت اعتماد به نفس و خودکارآمدی در تدریس	نگرشی عاطفی Attitudinal/Affective	اهداف برنامه درسی Curriculum Objectives
22	-	12	10	- تقویت مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی (در قبال کیفیت تدریس، یادگیری دانش‌آموزان، ایمنی و سلامت، مسائل محیط زیستی)†		
45	15	17	13	- کسب مهارت در طراحی برنامه درسی و روش‌های تدریس نوین (روش‌های آموزش غیرخطی و دانش‌آموزمحور)		
22	3	10	9	- کسب مهارت در تهیه و کاربرد وسایل و ابزارهای نوین آموزشی در کلاس		
42	17	14	11	- کسب مهارت در روش‌های صحیح ارزشیابی دانش‌آموزان	رفتاری مهارتی Behavioral/Skill	
34	6	15	13	- کسب مهارت در مشاهده و تفکر انتقادی، خلاق و بازتابی انعکاسی†		
23	2	8	13	- کسب مهارت در فعالیت‌های پژوهشی (اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و پژوهش روایتی)†		
47	18	16	13	- کسب مهارت در مدیریت کلاس (برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و زمان‌بندی فعالیت‌ها، مدیریت افراد، مدیریت رفتار)		

ادامه جدول ۲- مفاهیم و مضامین استخراج شده در تحلیل محتوای کیفی برای چهار پرسش اصلی
Table 2- Concepts and themes extracted in qualitative content analysis for four main questions

فراوانی مفاهیم در داده‌ها				مفاهیم اولیه Preliminary Concepts	مقوله‌های میانی Intermediate Themes	مقوله‌های نهایی Final Themes
کل	دانشجو	معلم	استاد			
Total	Student	Teacher	Supervisor			
34	11	14	9	- کسب مهارت در مواجهه با نیازهای دانش‌آموزان سالم و دارای اختلال (جسمی-حرکتی، شناختی، عاطفی و اجتماعی)		
19	-	12	7	- کسب مهارت در مدیریت روابط (دانش‌آموزان، اولیا و نیروی انسانی در مدرسه)		
1	-	-	-	- کسب مهارت در تولید محتوای آموزشی چند رسانه‌ای*		
1	-	-	-	- کسب مهارت در آموزش مجازی*		
3	-	-	-	- تقویت رفتارهای اخلاقی در شغل معلمی*		
34	16	5	13	- دروس پژوهش و توسعه حرفه‌ای، روش‌های تدریس، روان‌شناسی تربیتی، فناوری آموزشی و سنجش و اندازه‌گیری		
20	3	7	10	- فلسفه و اصول تربیت‌دینی کودکان (سالم و دارای اختلال، ناهنجاری یا معلولیت)	پیش‌نیازها Prerequisites	
38	8	17	13	- اصول طرح درس روزانه و سالانه		
38	14	11	13	- اصول کلاس‌داری و مدیریت کلاس درس		
20	9	4	7	- کاربرد روش‌های نوین تدریس در عمل		
28	12	3	13	- جزوه‌های دانشگاهی اساتید در جلسات توجیهی (ابتدا و طول ترم تحصیلی)		محتوای برنامه درسی Curriculum Content
1	-	-	-	- تجربیات کارورزی هم‌تابان [†]		
13	5	2	6	- منابع به‌روز روش پژوهش (مشاهده، تفکر انتقادی، خلاق و بازتابی)، انعکاسی، اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی، پژوهش روایتی، روش‌های تحلیل کمی و کیفی، تحلیل محتوا، اصول گزارش نویسی و... [†]	محتوای مبتنی بر دانشگاه University-based Content	
43	19	13	11	- کتب کارورزی و تمرین معلمی		
12	4	1	7	- مقالات پژوهشی		

* مفاهیم اضافه‌شده در فرایند بررسی‌های بیرونی توسط متخصصان،[†] مفاهیم برگرفته از ادبیات

پژوهشی



ادامه جدول ۲- مفاهیم و مضامین استخراج شده در تحلیل محتوای کیفی برای چهار پرسش اصلی
 Table 2 (continued)- Concepts and themes extracted in qualitative content analysis
 for four main questions

فراوانی مفاهیم در داده‌ها				مفاهیم اولیه Preliminary Concepts	مقوله‌بندی میانی Intermediate Themes	مقوله‌بندی نهایی Final Themes
کل	دانشجو	معلم	استاد			
Total	Student	Teacher	Supervisor			
23	6	12	5	قوانین و مقررات حاکم بر کلاس درس و مدرسه طرح درس		
38	10	15	13	تربیت‌بدنی جاری مدرسه در پایه- های مختلف	محتوای مبتنی بر مدرسه School-based Content	
18	5	7	6	کتاب راهنمای معلم تربیت‌بدنی		
49	19	17	13	تدریس معلمان راهنما		
1	-	-	-	تدریس هم‌تایان [†]		
4	1	-	3	ارائه سیمینار پیش از دوره کارورزی		
10	3	2	5	تحلیل محتوای درس تربیت‌بدنی پرسش و پاسخ و بحث گروهی	فعالیت‌های دانشگاه‌محور University- based Activities	فعالیت‌های یادگیری Learning Activities
11	8	1	2	سخنرانی ایفای نقش [‡]		
1	-	-	-			
23	7	11	5	تدریس نمایشی		
23	14	3	6	گزارش نویسی مشاهده		
38	8	17	13	تدریس آزمایشی	فعالیت‌های مدرسه‌محور School-based Activities	
49	19	17	13	تدریس مشارکتی		
41	13	15	13	تدریس مستقل با تأکید بر روش آموزش سنتی*		
1	-	-	-			

ادامه جدول ۲- مفاهیم و مضامین استخراج شده در تحلیل محتوای کیفی برای چهار پرسش اصلی
 Table 2 (continued)- Concepts and themes extracted in qualitative content analysis
 for four main questions

فراوانی مفاهیم در داده‌ها				مفاهیم اولیه Preliminary Concept	مقوله بندی میانی Intermediate Themes	مقوله بندی نهایی Final Themes
کل	دانشجو	معلم	استاد			
Total	Student	Teacher	Supervisor			
51	21	17	13	تدریس مستقل با تأکید بر رویکردهای فعال و دانش آموز محور		
16	7	3	6	ارزشیابی ورودی ارزشیابی تکوینی / ارزشیابی برای یادگیری /	مقطع زمانی ارزشیابی Evaluation Time	
41	11	17	13	ارزشیابی فرایند ارزشیابی پایانی پوشه کار (طرح درس، محتوای آموزشی چند رسانه‌ای، گزارش‌های پژوهشی و...)	محتوای/روش ارزشیابی	روش‌های ارزشیابی Evaluation Methods
46	16	17	13	ارزشیابی فرایند ارزشیابی پایانی پوشه کار (طرح درس، محتوای آموزشی چند رسانه‌ای، گزارش‌های پژوهشی و...)		
37	9	15	13	آموزشی چند رسانه‌ای، گزارش‌های پژوهشی و...)	محتوای/روش ارزشیابی	
42	18	16	8	آزمون‌های عملکردی (تدریس، ارزشیابی، مدیریت کلاس و...)	Evaluation Reference	

ادامه جدول ۲- مفاهیم و مضامین استخراج شده در تحلیل محتوای کیفی برای چهار پرسش اصلی

Table 2 (continued)- Concepts and themes extracted in qualitative content analysis for four main questions

فراوانی مفاهیم در داده‌ها				مفاهیم اولیه Preliminary Concepts	مقوله‌بندی میان Intermediate Themes	مقوله‌بندی نهایی Final Themes
کل	دانشجو	معلم	استاد			
Total	Student	Teacher	Supervisor			
18	8	4	6	ارزیابی روان- شناختی (انگیزش، جهت- گیری ارزشی، خودکارآمدی و...) آزمون‌های صلاحیت حرفه- ای	مرجع ارزشیابی Evaluation Reference	
2	-	-	2	خودارزشیابی توسط دانشجو		
45	21	11	13	معلم راهنما		
42	13	16	13	استاد راهنما		
5	-	2	3	کارشناس ثالث		

* مفاهیم اضافه شده در فرایند بررسی‌های بیرونی توسط متخصصان، [†] مفاهیم برگرفته از ادبیات پژوهشی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



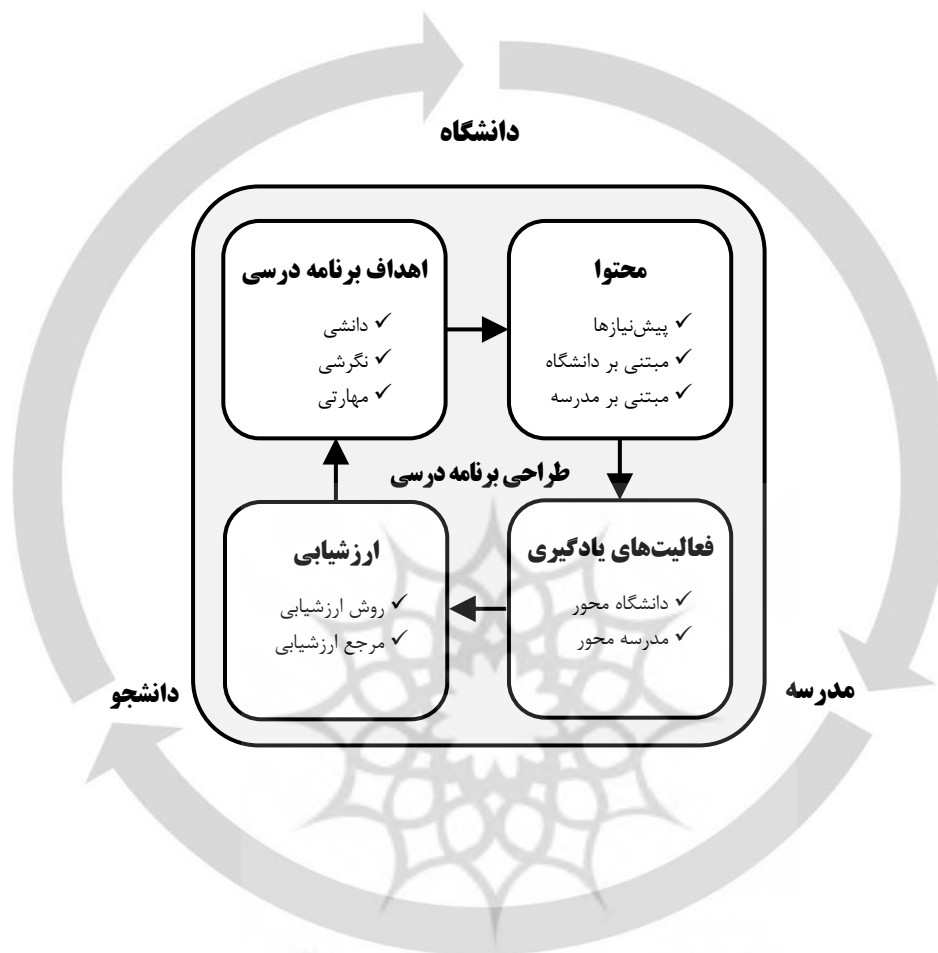
جدول ۳- مفاهیم و مضامین استخراج شده در فرایند تحلیل محتوای کیفی برای پرسش فرعی

Table 3- Concepts and themes extracted in qualitative content analysis for extra question

فراوانی مفاهیم در داده‌ها				مفاهیم اولیه Preliminary Concepts	مقوله‌بندی میانی Intermediate Themes	مقوله‌بندی نهایی Final Themes
کل	دانشجو	معلم	استاد			
Total	Student	Teacher	Supervisor			
4	-	1	3	نیازسنجی قابلیت‌های ضروری برای تدریس	- فعالیت‌های پژوهشی	دانشگاه
5	-	1	4	شناسایی اولویت‌های پژوهشی در حوزه کارورزی	Research Activities	University
3	-	-	3	تخصیص منابع مالی برای پژوهش‌های کارورزی		
2	-	-	2	انتشار مجلات تخصصی در حوزه کارورزی		
7	-	1	6	برگزاری رویدادهای علمی در سطح ملی		
27	13	5	9	تعریف صلاحیت‌های ضروری معلمان راهنما	- گزینش و تربیت معلم راهنما	
22	11	3	8	شناسایی و گزینش معلمان صلاحیت‌دار	Selection and Training of Teacher	
17	-	15	2	تأمین مالی و مشوق‌ها		
19	-	8	11	دوره‌های آموزشی و بازآموزی		
4	-	1	3	ایجاد بانک اطلاعات علمی	- فناوری اطلاعات و ارتباطات	
14	8	1	5	ایجاد شبکه مجازی برای به اشتراک‌گذاری تجارب	Information & Communication Technology	
4	-	1	3	پشتیبانی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری چندرسانه‌ای		
20	7	4	9	نظارت مستمر بر عملکرد گروه‌های کارورزی	- مدیریت فرایند و اصلاحات	
16	3	4	9	ارزشیابی دوره‌های عملکرد گروه‌های کارورزی	Process and Reforms Management	
9	-	2	7	گردآوری و تحلیل بازخوردها و پیشنهادات		
18	2	6	10	اصلاحات سالانه		
31	18	5	8	همکاری و هماهنگی مؤثر با دانشگاه	- بسترهای کارورزی	مدرسه
40	15	16	9	تسهیل فعالیت گروه‌های کارورزی	Internship Contexts	School
38	19	6	13	ایجاد جو آموزشی مثبت		
18	11	2	5	استقبال از تحلیل‌های انتقادی دانشجویان معلم		
1	-	-	-	ایجاد تجربه کارورزی در مدارس مختلف*		
37	16	13	8	اخلاق و تعهد حرفه‌ای معلمان راهنما	- نیروی انسانی همکار	
18	4	9	5	بهبود مستمر رویه‌های معلمان راهنما در کارورزی	Cooperating Human Resource	
21	7	3	11	همکاری و هماهنگی مؤثر با اساتید راهنما		
36	19	7	10	فراهم‌کردن حمایت‌های آموزشی و روانی برای دانشجویان		
14	4	9	1	همکاری و مشارکت سایر معلمان		
32	5	14	13	نظم و انضباط کاری	- شخصیت حرفه‌ای	دانشجو
19	2	11	6	اخلاق و تعهد حرفه‌ای دانشجویان معلم	Professional Character	Student
29	7	13	9	تلاش مستمر برای پیشرفت		
33	15	8	10	برقراری روابط مؤثر و مدیریت آن		

* مفاهیم اضافه شده در فرایند بررسی‌های بیرونی توسط متخصصان





شکل ۱- الگوی طراحی برنامه درسی کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی

Figure 1- The model for designing an internship curriculum for physical education teacher education

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، تدوین الگویی برای طراحی برنامه درسی واحد «کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی» براساس تجربیات و دیدگاه‌های اساتید راهنما، معلمان راهنما و دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان بود. در راستای این هدف، از یک الگوی طراحی با چهار عنصر (اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی) به‌عنوان مدل مبنا بهره گرفته شد و مفاهیم و مضامین شناسایی‌شده در قالب این عناصر طبقه‌بندی شدند؛ بدین ترتیب، در الگوی تدوین‌شده، اهداف برنامه درسی از سه دسته هدف دانشی/شناختی، نگرشی/عاطفی و رفتاری/مهارتی شکل گرفتند.



اهداف دانشی/شناختی بازتاب‌دهنده شش خرده‌هدف بود که شناخت و ارتقای آگاهی در قبال قوانین و مقررات حاکم بر کلاس درس و مدرسه، روش‌های تدریس و ارزشیابی، نیازهای دانشی، نگرشی، رفتاری، روان‌شناختی و جسمانی گروه‌های مختلف دانش‌آموزان، استانداردهای اخلاق حرفه‌ای در شغل معلمی، کارافزارها و نرم‌افزارهای آموزشی، و تقویت خلاقیت و نوآوری در آموزش تربیت‌بدنی را در بر داشت. اهداف نگرشی/عاطفی با چهار خرده‌هدف دربرگیرنده تقویت نگرش مثبت و علاقه به شغل معلمی و تقویت اعتمادبه‌نفس، خودکارآمدی در تدریس و تقویت مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی بود. همچنین اهداف رفتاری/مهارتی با ۱۱ خرده‌هدف بر کسب مهارت در فعالیت‌های طراحی برنامه درسی و روش‌های تدریس، تهیه و کاربرد وسایل و ابزارهای نوین آموزشی در کلاس، روش‌های صحیح ارزشیابی دانش‌آموزان، مشاهده و تفکر انتقادی، خلاق و بازتابی/انعکاسی، پژوهش (اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و پژوهش روایتی)، مدیریت کلاس (برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و زمان‌بندی فعالیت‌ها، مدیریت افراد، مدیریت رفتار)، مدیریت نیازهای دانش‌آموزان (جسمی-حرکتی، شناختی، عاطفی و اجتماعی)، مدیریت روابط (دانش‌آموزان، نیروی انسانی مدرسه و اولیا)، تولید محتوای آموزشی چندرسانه‌ای، آموزش مجازی، و تقویت رفتارهای اخلاقی در شغل معلمی تأکید داشت. اهداف برنامه درسی در الگوی تدوین‌شده قابل‌قیاس با اهداف برنامه درسی موجود برای کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی است که توسط شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۲۰۲۲، ۳۰۱-۲۶۷) برای رشته آموزش تربیت‌بدنی در دانشگاه فرهنگیان ارائه شده است. اهداف پیش‌بینی‌شده در برنامه درسی مذکور شامل شناسایی، ثبت، واکاوی و گزارش مسئله‌های آموزشی-تربیتی (کارورزی ۱)، شناسایی مشکلات و نیازهای یادگیری و طراحی، تولید، اجرا و ارزیابی فعالیت‌هایی برای رفع آن‌ها، و واکاوی و روایت تجربه مشارکت در آموزش (کارورزی ۲)، تحلیل محتوای برنامه/کتاب درسی و طراحی و اجرای طرح یادگیری و ارزیابی اثربخشی و بازبینی آن برپایه کنش‌پژوهی فردی (کارورزی ۳)، طراحی، اجرا و ارزیابی اثربخشی واحد یادگیری برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان درقبال شایستگی‌های موردانتظار در برنامه درسی و درنهایت ثبت، واکاوی و گزارش فرایند درس‌پژوهی و عملکرد حرفه‌ای در مدرسه (کارورزی ۴) هستند که در مقایسه با اهداف برنامه درسی الگوی تدوین‌شده در پژوهش حاضر، حیطه‌های کمتری را پوشش می‌دهد؛ برای مثال، در برنامه درسی موجود، اهداف عینی درقبال شناخت و مدیریت نیازهای روان‌شناختی و جسمی-حرکتی دانش‌آموزان، توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌جو معلم (نگرش، علائق، باورهای خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری) و کسب مهارت در مدیریت کلاس و مدیریت روابط حرفه‌ای در نظر گرفته نشده است که این امر ممکن است به بی‌توجهی لازم به این حیطه‌ها در دوره کارورزی منتهی شود. به‌طور کلی، برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، با تأکید بر



مشاهده تأملی، روایت‌نگاری و واکاوی تجربیات به‌عنوان عناصر شکل‌دهنده عمل فکورانه، و نیز ابزارهای سه‌گانه اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و پژوهش روایتی به‌عنوان روش‌های تأکیدشده در برنامه تربیت‌معلم فکور طراحی شده است (شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۲۰۲۲، ۲۶۷). رویکرد شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی برای تربیت‌معلم فکور، دوره‌های کارورزی را عمدتاً به فرصتی برای توسعه توانایی‌های تفکر انتقادی و انعکاسی و مهارت‌های پژوهشی تبدیل می‌کند، اما در عمل به نظر می‌رسد، دانشجویان معلمان که اولین تجربه میدانی نظارت‌شده خود را در دوره کارورزی سپری می‌کنند، بیشتر از آنکه نیازمند تقویت قابلیت‌های موردنیاز برای توسعه حرفه‌ای باشند، نیازمند به‌کارگیری آموخته‌های نظری خود در عمل و شناخت نیازهای عملی تدریس تربیت‌بدنی هستند. در حمایت از این دیدگاه، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که بیشتر دانشجویان معلمان آموزش تربیت‌بدنی در کشورهایی چون نروژ (موردال-موئن و گرین، ۲۰۱۲، ۸۰۶؛ استندال و همکاران، ۲۰۱۴، ۱۶۵)، سوئد (تولگفورز و همکاران، ۲۰۲۱، ۳۱۲)، انگلستان (ولیجا و همکاران، ۲۰۰۸، ۳۸۹) و ایالات‌متحده (مارتین و دیسموک، ۲۰۱۸، ۲۲) شکاف بین تئوری و عمل را در دوره کارورزی خود تجربه کرده‌اند. علاوه بر این، معلمان راهنمای مدارس در ایران در بیشتر موارد توانایی لازم را برای هدایت دانشجویان معلمان در مسیر توسعه توانایی‌های تفکر انتقادی و انعکاسی و مهارت‌های پژوهشی ندارند؛ برای مثال، در مطالعات، دوره‌های کارورزی سایر رشته‌های تحصیلی در دانشگاه فرهنگیان، پایین‌بودن سطح مهارت‌های معلمان راهنما در تفکر انتقادی و پژوهش (معصوم‌پناه و همکاران، ۲۰۱۶، ۶۰) و روش‌های نوین تدریس (مرتضوی‌زاده و نصرافهانی، ۲۰۱۷، ۶۰) گزارش شده است؛ این در حالی است که اساتید راهنما نیز نظارت مناسبی بر دوره‌های کارورزی ندارند (معصوم‌پناه و همکاران، ۲۰۱۶، ۶۰) و زمان کافی به نقد و بررسی شیوه‌های تدریس اجراشده اختصاص نمی‌دهند (مرتضوی‌زاده و نصرافهانی، ۲۰۱۷، ۶۰). از جمع‌بندی مباحث مذکور به نظر می‌رسد که اهداف برنامه درسی کارورزی موجود، از سویی نیازهای عملی دانشجویان معلمان در کلاس‌های تربیت‌بدنی را به‌طور کامل پوشش نمی‌دهد و از سوی دیگر، بسترهای لازم برای دستیابی به اهداف تعیین‌شده در مدارس وجود ندارد؛ از این‌رو در بازنگری‌های آتی برنامه درسی کارورزی باید با بهره‌گیری از تجربیات زیسته توسط اساتید، معلمان راهنما و دانشجویان به این مسائل پرداخته شود.

تعیین اهداف برنامه درسی به‌عنوان نقطه شروع تدوین برنامه درسی، از اهمیت حیاتی برخوردار است؛ چراکه محتوا و فعالیت‌های یادگیری، به‌طور کامل تحت‌تأثیر اهداف برنامه درسی قرار دارند؛ بر این اساس، در پژوهش حاضر، محتوا و فعالیت‌های یادگیری در راستای اهداف برنامه درسی طرح شده است. در پژوهش حاضر، محتوای برنامه درسی در الگوی تدوین‌شده، سه دسته محتوا



متشکل از پیش‌نیازها، محتوای مبتنی بر دانشگاه و محتوای مبتنی بر مدرسه را در بر داشت. محتوای پیش‌نیاز دربرگیرنده منابعی درباره پژوهش و توسعه حرفه‌ای، روش‌های تدریس، روان‌شناسی تربیتی، تکنولوژی آموزشی، سنجش و اندازه‌گیری، فلسفه و اصول تربیت‌بدنی کودکان (سالم و دارای اختلال، ناهنجاری یا معلولیت)، اصول طرح درس روزانه و سالانه، اصول کلاس‌داری و مدیریت کلاس درس و روش‌های نوین تدریس در عمل بود؛ با این تأکید که به باور متخصصان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، گذراندن دروس مذکور برای ورود به دوره کارورزی کافی نیست و اساتید راهنما پیش از شروع دوره کارورزی، طی ارزشیابی ورودی باید از اشراف دانشجومعلمان به حیطه‌های مذکور اطمینان حاصل کنند. برخلاف این دیدگاه، در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، گذراندن واحد درسی «پژوهش و توسعه حرفه‌ای»، تنها پیش‌نیاز برای ورود به دوره کارورزی در نظر گرفته شده است (شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۲۰۲۲، ۲۶۸). در پژوهش حاضر، محتوای مبتنی بر دانشگاه دربرگیرنده جزوه‌های اساتید، تجربیات شفاهی و مکتوب کارورزی همتایان، منابع به‌روز روش پژوهش، کتب کارورزی و تمرین معلمي و مقالات پژوهشی در زمینه آموزش تربیت‌بدنی بود. همچنین محتوای مبتنی بر مدرسه دربرگیرنده قوانین و مقررات حاکم بر کلاس درس و مدرسه، طرح درس تربیت‌بدنی جاری مدرسه در پایه‌های مختلف، کتب راهنمای معلم تربیت‌بدنی، تدریس معلمان راهنما و تدریس همتایان بود. دو نکته جالب توجه در محتوای پیشنهادشده در الگو وجود دارد: اول اینکه تجربیات کارورزی همتایان به‌عنوان محتوایی برای یادگیری آموزش تربیت‌بدنی در نظر گرفته شده است. در تأیید اثربخشی این رویکرد، نتایج مطالعه لمب و همکاران (۲۰۱۳، ۲۱) در بریتانیا نشان داده است که درگیری فعال دانشجومعلمان تربیت‌بدنی در فرایند مرور و تحلیل تجربیات کارورزی همتایان خود و ایجاد فضای بحث گروهی، فرصت بسیار مؤثری را برای بهبود توانایی‌های تفکر انتقادی و انعکاسی فراهم می‌کند؛ نکته دوم، مدنظر قرارگرفتن مقالات پژوهشی منتشرشده است که می‌تواند در بهره‌مندی دانشجومعلمان از آخرین یافته‌های مطالعاتی در زمینه آموزش تربیت‌بدنی نقش کلیدی داشته باشد. در پژوهش حاضر، فعالیت‌های یادگیری در الگوی تدوین‌شده همپوشانی بسیاری با فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان داشت. در الگوی تدوین‌شده دو دسته فعالیت دانشگاه‌محور و مدرسه‌محور وجود داشت: فعالیت‌های دانشگاه‌محور، دربرگیرنده ارائه سمینار، تحلیل محتوای درس تربیت‌بدنی، پرسش و پاسخ و بحث گروهی، سخنرانی، ایفای نقش، تدریس نمایشی و گزارش‌نویسی و نیز فعالیت‌های مدرسه‌محور دربرگیرنده مشاهده، تدریس آزمایشی، تدریس مشارکتی، تدریس مستقل و تلفیقی با تأکید بر رویکردهای فعال و دانش‌آموز‌محور بودند.



درنهایت، روش‌های ارزشیابی در الگوی تدوین‌شده، سه بُعد مهم متشکل از مقطع ارزشیابی، محتوا/روش ارزشیابی و مرجع ارزشیابی را در بر گرفت. در بُعد اول، سه مقطع زمانی برای ارزشیابی در نظر گرفته شده است که شامل ارزشیابی هنگام ورود به دوره کارورزی (ارزشیابی ورودی)، ارزشیابی در طول دوره کارورزی (ارزشیابی تکوینی/ارزشیابی برای یادگیری ارزشیابی فرایند) و ارزشیابی در انتهای دوره کارورزی (ارزشیابی پایانی) است. بُعد دوم، چهار دسته ارزشیابی را معرفی می‌کند که برای پیشبرد موفق دوره کارورزی و نیز سنجش میزان تحقیق اهداف برنامه درسی موردنیاز است. ارزشیابی پوشه کار (طرح درس، محتوای آموزشی چندرسانه‌ای، گزارش‌های پژوهشی و...)، آزمون‌های عملکردی (تدریس، ارزشیابی، مدیریت کلاس و...)، ارزیابی روان-شناختی (انگیزش، جهت‌گیری ارزشی، خودکارآمدی و...) و آزمون‌های صلاحیت حرفه‌ای انواع روش‌هایی هستند که در الگوی تدوین‌شده پیشنهاد شده‌اند. بُعد سوم، چهار مرجع متشکل از خود دانشجو، معلم راهنما، استاد راهنما و کارشناس ثالث را برای ارزشیابی پیشنهاد می‌کند. این الگوی ارزشیابی در برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نیز تاحدودی در نظر گرفته شده است. در برنامه درسی مذکور، چهار روش متشکل از ارزشیابی فرایند، ارزیابی پوشه کار، ارزشیابی عوامل مدرسه (معلم راهنما و مدیر مدرسه) و ارزشیابی پایانی برای نمره‌دهی به عملکرد دانشجومعلم در نظر گرفته شده است (شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۲۰۲۲، ۳۰۱-۲۶۷)؛ باین حال، الگوی تدوین‌شده راهبردهای بیشتری را برای ارزشیابی میزان تحقق اهداف پیشنهاد می‌کند: راهبرد اول، ارزشیابی ورودی برای اطمینان از بهره‌مندی دانشجومعلم از پیش‌نیازهای موردنیاز در دوره کارورزی است؛ راهبرد دوم، در نظر گرفتن حیطه‌های عملکردی، روان‌شناختی (مانند خودکارآمدی در تدریس) و صلاحیت‌های حرفه‌ای به‌عنوان بخشی از ارزشیابی پایانی است که می‌تواند در آگاهی از میزان آمادگی دانشجومعلم به دوره حرفه‌ای حائز اهمیت باشد؛ علاوه بر این موارد، ارزشیابی توسط دانشجو در توسعه فردی و بهبود مستمر تجربه کارورزی و نیز ارزشیابی توسط کارشناس ثالث در نظارت بر عملکرد گروه‌های کارورزی می‌تواند نقش مهمی داشته باشد.

به‌طورکلی، الگوی تدوین‌شده، چهار عنصر را برای طراحی برنامه درسی کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی مدنظر قرار می‌دهد که به‌صورت متوالی در یک چرخه با یکدیگر در ارتباط‌اند. اهداف برنامه درسی کارورزی تعیین می‌کند که چه محتوا و فعالیت‌هایی برای دستیابی به اهداف موردنیاز است و متعاقب آن، میزان دستیابی به اهداف باید چگونه ارزشیابی شود. عناصر برنامه درسی می‌توانند به‌صورت دوره‌ای براساس نتایج حاصل از ارزشیابی اصلاح شوند؛ بنابراین این چرخه بستری را برای بهبود دوره‌ای برنامه درسی کارورزی فراهم می‌کند. در الگوی تدوین‌شده، علاوه بر هسته اصلی، یک لایه خارجی براساس عوامل اثرگذار بر اثربخشی دوره‌های کارورزی در

آموزش تربیت‌بدنی وجود دارد که بستر لازم برای اجرای موفق برنامه درسی را فراهم می‌کند؛ چراکه به عقیده پژوهشگر، در طراحی برنامه درسی ملاحظات اجرایی و مدیریتی برنامه درسی نیز باید مدنظر قرار گیرد. در لایه خارجی، سه عنصر دانشگاه، مدرسه و دانشجو وجود دارد که در ارتباط با یکدیگر بر اثربخشی دوره‌های کارورزی تأثیر می‌گذارند. عنصر دانشگاه فعالیت‌هایی را در بر دارد که نهاد دانشگاه با اجرای آن می‌تواند بهبود مستمری در دوره‌های کارورزی تربیت‌بدنی ایجاد کند. فعالیت‌های متصور شده برای نهاد دانشگاه چهار دسته از جمله فعالیت‌های پژوهشی (نیازسنجی قابلیت‌های ضروری برای تدریس، شناسایی اولویت‌های پژوهشی و تخصیص منابع مالی برای آن، انتشار مجلات تخصصی در حوزه کارورزی و برگزاری رویدادهای علمی)، گزینش و تربیت‌معلم راهنما (تعریف صلاحیت‌های ضروری برای معلم راهنما، شناسایی و گزینش معلم صلاحیت‌دار، تأمین مالی و مشوق‌ها و برگزاری دوره‌های آموزشی و بازآموزی)، فناوری اطلاعات و ارتباطات (ایجاد بانک اطلاعات علمی کارورزی، ایجاد شبکه مجازی تخصصی برای به‌اشترک‌گذاری تجارب و پشتیبانی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری چندرسانه‌ای) و مدیریت فرایند و اصلاحات (نظارت مستمر و ارزشیابی دوره‌های عملکرد گروه‌های کارورزی، گردآوری و تحلیل بازخوردها و پیشنهادها و اصلاحات سالانه) را در بر می‌گیرد. عنصر مدرسه در لایه خارجی، از دو مؤلفه بسترهای کارورزی (همکاری و هماهنگی مؤثر با دانشگاه، تسهیل فعالیت گروه‌های کارورزی، ایجاد جو آموزشی مثبت، استقبال از تحلیل‌های انتقادی دانشجویان و ایجاد تجربه کارورزی در مدارس مختلف) و نیروی انسانی همکار (اخلاق و تعهد حرفه‌ای معلم راهنما، بهبود مستمر رویه‌های معلم راهنما در کارورزی، همکاری و هماهنگی مؤثر با اساتید راهنما، فراهم‌کردن حمایت‌های آموزشی و روانی برای دانشجو و همکاری و مشارکت سایر معلمان) تشکیل شده است. در نهایت، دانشجو عنصر سوم در لایه خارجی است که از یک مؤلفه با عنوان شخصیت حرفه‌ای تشکیل شده و انعکاس‌دهنده بهره‌مندی دانشجویان از قابلیت‌های نظم و انضباط کاری، اخلاق و تعهد حرفه‌ای، تلاش مستمر برای پیشرفت و برقراری و مدیریت روابط مؤثر است. تمامی مؤلفه‌های معرفی شده در لایه خارجی الگو، جزئی از برنامه درسی کارورزی به شمار نمی‌روند، اما به‌طور بالقوه بر کیفیت دوره کارورزی تأثیر می‌گذارند. مشابه با هسته اصلی الگو، بهبود مستمر دوره کارورزی در تأثیرات لایه خارجی، نیازمند تعامل و ارتباط پیوسته عناصر دانشگاه، مدرسه و دانشجو است. در ادبیات پژوهشی بر همکاری دانشگاه و مدرسه تأکید ویژه‌ای شده است. اهداف این همکاری، حمایت از فرایندهای یادگیری، بهبود کیفیت تدریس و همچنین تسهیل رویارویی دانشجویان با واقعیت کلاس درس است (دیکی و همکاران، ۲۰۱۵، ۹)، اما در عمل، ایجاد همکاری بین دانشگاه و مدرسه ممکن است به دلیل ماهیت تعاملات و روابط قدرت دشوار باشد (موتن و استندال ۲۰۱۶، ۷)؛ این در حالی است که در ایران نیز نبود همکاری بین



مدارس و دانشگاه، یکی از مشکلات عمده دوره‌های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان بر شمرده می‌شود (معصوم‌پناه و همکاران، ۲۰۱۶، ۶۰). یکی از جنبه‌های مهم تأکید شده در مصاحبه‌ها که در لایه خارجی الگو مدنظر قرار گرفته است، گزینش و تربیت معلم راهنما توسط نهاد دانشگاه است. با توجه به اینکه معلمان راهنما بیشترین تعامل را در طول دوره کارورزی با دانشجو معلمان دارند (لاسون و همکاران، ۲۰۱۵، ۳۹۲) و انتظار می‌رود بیشتر حمایت‌های آموزشی و روانی برای دانشجو معلمان توسط معلمان راهنما فراهم شود (دیویس و فانتوزی، ۲۰۱۶، ۲۵۰؛ ریشر و همکاران، ۲۰۱۳، ۱۶۶)، آماده‌سازی و صلاحیت معلمان راهنما در اثربخشی دوره‌های کارورزی حائز اهمیت است؛ به همین دلیل، در بیشتر کشورها، تنها افرادی با مدارج تحصیلی و تجربه زیاد به‌عنوان معلم راهنما از سوی نهادهای تربیت معلم گزینش می‌شوند (هافمن و همکاران، ۲۰۱۵، ۱۰۱). همچنین آموزش و توجیه معلمان راهنما و بهره‌گیری از نظرهای آنان در بهبود برنامه درسی کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی در برخی کشورها مدنظر بوده است؛ برای مثال، در ایرلند، «برنامه معلمان تربیت‌بدنی همکار» (COPET) به‌عنوان بخشی از دوره کارشناسی تربیت معلم تربیت‌بدنی طراحی و اجرا شده است که اثربخشی آن بر بهبود فرصت‌های یادگیری توسط معلمان راهنما (بلتون و همکاران، ۲۰۱۰، ۱۴۱)، دانشجویان (دانینگ و همکاران، ۲۰۱۱، ۱۵۳) و اساتید راهنما (میگان و همکاران، ۲۰۱۳، ۱۹۹) تأیید شده است.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه درسی برخاسته از دیدگاه‌های افراد درگیر در دوره‌های کارورزی آموزش تربیت‌بدنی، می‌تواند ساختار متفاوت و گسترده‌تری در مقایسه با برنامه درسی موجود در دانشگاه فرهنگیان داشته باشد. این دیدگاه‌ها در قالب الگوی طراحی برنامه درسی کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی تدوین شد و عناصر و مؤلفه‌های مطرح در آن تشریح شد. الگوی تدوین شده از دو بخش هسته اصلی و لایه خارجی تشکیل شده است که هسته اصلی دربرگیرنده عناصر اصلی برنامه درسی کارورزی و لایه خارجی دربرگیرنده ملاحظات برای بهبود اثربخشی دوره‌های کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی هستند. یافته‌های پژوهش حاضر اطلاعات ارزشمندی را برای بازبینی برنامه درسی کارورزی در آموزش تربیت‌بدنی فراهم کرده است که کارگروه تخصصی مربوط در شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و سایر دست‌اندرکاران دوره‌های کارورزی در دانشگاه‌ها و مدارس کشور می‌توانند از این یافته‌ها استفاده کنند. در نهایت، مطالعات آینده با طراحی برنامه درسی کارورزی بر مبنای الگوی پیشنهاد شده و بررسی اثربخشی آن می‌توانند به اطمینان‌پذیری الگوی پیشنهادی بیفزایند.

تشکر و قدردانی

نویسنده از تمام اعضای هیئت علمی، اساتید، معلمان و دانشجویانی که در این پژوهش مشارکت کردند، قدردانی می‌کند.



منابع

1. Aghaei, N., Saffari, M., & Hoseini, F. S. (2017). Recognition of professional competence of physical education teachers with grounded theory approach. *Research in Sport Management and Motor Behavior*, 14, 71-83. (Persian).
2. Almeida, V. A. R. D., Correa, C. G., & Brum, F. (2020). Supervised physical education curricular internship: The importance of the school's supervisor teacher for training undergraduate. *IOSR Journal of Sports and Physical Education*, 7(6), 38-43.
3. Amaral-da-Cunha, M., Graça, A., Batista, P., & MacPhail, A. (2020). Giving birth to a supervisory identity built upon pedagogical perspectives on teaching: The case of a novice physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 26(2), 353-374.
4. Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through content-focused coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26.
5. Belton, S., Woods, C., Dunning, C., & Meegan, S. (2010). The evaluation of a cooperating physical education teachers programme (COPET). *European Physical Education Review*, 16(2), 141-154.
6. Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
7. Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semi-structured interviews: Problems of unitization and inter-coder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294-320.
8. Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
9. Davis, J. S., & Fantozzi, V. B. (2016). What do student teachers want in mentor teachers? Desired, expected, possible, and emerging roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 250-266.
10. Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
11. Dunning, C., Meegan, S., Woods, C., & Belton, S. J. (2011). The impact of the COPET programme on student PE teachers' teaching practice experiences. *European Physical Education Review*, 17(2), 153-165.
12. Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934.
13. Farahani, A., Nasr-E-Esfahani, A., & Sharif-Khalif-Soltani, M. (2010). A study method of elementary school teachers training in teacher training center. *Technology of Education Journal*, 4(4), 287-301. (Persian)
14. Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223-234.
15. Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory - practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10(6), 623-637.



16. Hodges, C. (1982). Implementing methods: If you can't blame the cooperating teacher who can you blame? *Journal of Teacher Education*, 33(6), 25-29.
17. Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and pre-service teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.
18. Iaochite, R. T., & Costa Filho, R. A. D. (2016). Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes. *Motriz: Revista de Educação Física*, 22, 183-189.
19. Iran Ministry of Science, Research and Technology, Council for Development and Planning in Higher Education (2022). Curriculum in instruction of physical education. Retrieved from: <https://cfu.ac.ir/fa/attach/610233>
20. Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
21. Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
22. Lamb, P., Lane, K., & Aldous, D. (2013). Enhancing the spaces of reflection: A buddy peer-review process within physical education initial teacher education. *European Physical Education Review*, 19(1), 21-38.
23. Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407.
24. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
25. Martin, S. D., & Dismuke, S. (2018). Investigating differences in teacher practices through a complexity theory lens: the influence of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 22-39.
26. Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279.
27. Masoumpanah, Z., Tahririan, M., Afzali, K., & Alibabae, A. (2016). A critical needs analysis of practicum courses at Farhangian University: Mentors and students' perspectives. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 5(2), 60-82. (Persian)
28. Mehrmohammadi, M. (1989). The models of curriculum design. *Quarterly Journal of Education*, 16, 10-28. (Persian)
29. Meegan, S., Dunning, C., Belton, S., & Woods, C. (2013). Teaching practice: University supervisors' experiences and perceptions of a cooperating physical education teacher education programme. *European Physical Education Review*, 19(2), 199-214.
30. Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
31. Moen, K. M., & Standal, Ø. (2016). Practicum in physical education teacher education: An educational partnership? *SAGE Open*, 6(1), 1-10.



32. Moen, K. M., & Standal, Ø. F. (2014). Student teachers' perceptions of the practicum in physical education teacher education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 34, 111-126.
33. Mordal-Moen, K. M., Green, K. (2012). Physical education teacher education in Norway: The perceptions of student teachers. *Sport, Education & Society*, 19, 806-823.
34. Mortazavizadeh, H., & Nasr-Isfahani, A. R. (2017). Studying the problems concerning the internship course from the Farhangian University students' point of view. *Journal of Educational Research*, 34, 60-74. (Persian)
35. Natow, R. S. (2020). The use of triangulation in qualitative studies employing elite interviews. *Qualitative Research*, 20(2), 160-173.
36. Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
37. Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091-1106.
38. Saadvandi, M., & Abbasi, E. (2021). Curriculum Design Patterns. *Encyclopedia of Technical Education and Training*, (1), 324-329. (Persian)
39. Sato, T., Haegele, J., Saito, M., & Sawae, Y. (2022). The professional socialization of Japanese graduate students during adapted physical education practicum experiences. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 594-608.
40. Spatz, V., Wilhelm, T., Hopf, M., Waltner, C., & Wiesner, H. (2019). Teachers using a novel curriculum on an introduction to Newtonian mechanics: The effects of a short-term professional development program. *Journal of Science Teacher Education*, 30(2), 159-178.
41. Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*, 20(2), 165-178.
42. Taliaferro, A. R., & Bulger, S. M. (2020). A Delphi study of effective adapted physical education practicum experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 37(1), 20-40.
43. Tekel, E., Bayır, Ö. Ö., & Dulay, S. (2022). Teaching practicum during the Covid-19 pandemic: A comparison of the practices in different countries. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 71-86
44. Tolgfors, B., Backman, E., Nyberg, G., & Quennerstedt, M. (2021). Between ideal teaching and 'what works': The transmission and transformation of a content area from university to school placements within physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 27(2), 312-327.
45. Tsuda, E., Wyant, J., Sato, T., & Haegele, J. A. (2019). Pre-service physical education teachers' practicum experiences teaching PREK children. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, 3(4), 128-140.
46. Velija, P., Capel, S., Katene, W., & Hayes, S. (2008). Does knowing stuff like PSHE and citizenship make me a better teacher? Student teachers in the teacher training figuration. *European Physical Education Review*, 14(3), 389-406.



47. Yilmaz, I., & Koca, F. (2017). Investigation the effects of field-based practicum experience on pre-service physical education teachers' self-efficacy beliefs. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1686-1695.
48. Zhu, Q., Shen, H., & Chen, A. (2020). Can practicum teaching change pre-service physical education teacher value orientations? *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(3), 450-459.

ارجاع دهی

عبدی، کاملیا. (۱۴۰۲). الگوی طراحی برنامه درسی کارورزی برای تربیت معلم تربیت بدنی در ایران. پژوهش در ورزش تربیتی، ۱۱ (۳۱): ۶۸-۲۳۳.
شناسه دیجیتال: 10.22089/RES.2023.13477.2303

Abdi, K. (2023). A Model for Designing an Internship Curriculum for Physical Education Teacher Education in Iran. *Research on Educational Sport*, 11 (31): 233-68. (Persian). DOI: 10.22089/RES.2023.13477.2303

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

