



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Analyzing the lived experiences of teachers from one-year skill training courses in Article 28: Challenges of connecting theory and practiceF

P. Ghanbarian Qalandar *¹, M. Salehi², Z. Amini Far³

1 .PhD student in educational management, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Iran

2 .Assistant Professor, Department of Educational Management, University of Kurdistan, Iran

3. Master's degree in educational management, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Iran

ABSTRACT

Background and Objectives: The aim of the current research is to analyze the lived experience of the one-year skill training courses of Article 28 teaching candidates: the challenges of linking theory and practice. **Methods:** The research approach was qualitative and interpretive phenomenological strategy and the method of data collection was semi-structured interview. The field of research in the present study includes all the teachers of the schools of Kermanshah province who were recruited by the education organization through the skill training courses of Article 28. The sampling method was purposeful and the criteria for the continuation of the research was based on the category of theoretical saturation. **Findings:** The findings show that in relation to the first question of the research, the researchers finally found 5 categories about the challenges of the one-year teacher training curriculum in Article 28, which are: challenges related to university programs and policies, related to curricula, related to skill learners, related to It is due to environmental factors (cultural and social environment) and related to professors and their teaching. Also, in response to the second question of the second question of the research, the researchers found 3 main categories of factors that align and help the skill learners in practice (classroom), including the effectiveness of the content of educational courses, the role of professors in the skill learning process of Article 28, and the effectiveness of the content of the internship curriculum. Finally, in response to the third question of the research, 5 categories related to the proposed strategies to create a link between theory and practice in the one-year skill training course of Article 28 were extracted, which include: reforming university policies, improving professors and their effective teaching, repairing curricula, improving the conditions of skill learners. and improvement of environmental factors (cultural and social environment). **Conclusion:** The results of the research indicate that the one-year training programs of Farhangian University for skill learners have not had the necessary effectiveness and the basic challenge between the theory and practice of this program remains strong.

Keywords:

Skilled learners Article 28
Theory and practice
Lived experiences of teachers

1 .Corresponding author
✉ peyman.gh420@gmail.com

ISSN (Online): 2645-7717

DOI: [10.48310/itt.2024.3355](https://doi.org/10.48310/itt.2024.3355)


Received: 2023/07/06

Reviewed: 2023/12/01

Accepted: 2023/12/31

PP: 281- 304

Citation (APA): Ghanbarian Qalandar, P., Salehi, M., Amini Far, Z. (2024). Analyzing the lived experiences of teachers from one-year skill training courses in Article 28: Challenges of connecting theory and practiceF. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 10 (17), 281 -304.

 <https://doi.org/10.48310/itt.2024.3355>



واکاوی تجارب زیسته آموزگاران از دوره‌های یک‌ساله مهارت‌آموزی ماده ۲۸: چالش‌های

پیوند نظریه و عمل

مقاله پژوهشی

پیمان قنبریان قلندر^{۱*}، مهدی صالحی^۲، زهرا امینی فر^۳

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، ایران

۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، ایران

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف پژوهش حاضر، واکاوی تجربه زیسته دوره‌های یک‌ساله مهارت‌آموزی داوطلبان آموزگاری ماده ۲۸: چالش‌های پیوند نظریه و عمل است. **روش‌ها:** رویکرد پژوهش، کیفی و راهبرد پدیدارشناسی تفسیری و شیوه جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختارمند بود. میدان پژوهش، در پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان مدارس استان کرمانشاه است که از طریق دوره‌های مهارت‌آموزی ماده ۲۸ جذب سازمان آموزش و پرورش شدند. شیوه نمونه‌گیری، هدفمند و ملاک ادامه پژوهش مبتنی بر مقوله اشباع نظری بود. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان می‌دهد در ارتباط با سؤال اول پژوهش، پژوهشگران در نهایت به ۵ مقوله درباره چالش‌های برنامه درسی یک‌ساله مهارت‌آموزی معلمان ماده ۲۸ دست یافتند که عبارت‌اند از: چالش‌های مرتبط به برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه، مرتبط با برنامه‌های درسی، مرتبط به مهارت‌آموزان، مرتبط به عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی) و مرتبط به استادان و تدریس آن‌ها است. همچنین در پاسخ به سؤال دوم سؤال دوم پژوهش پژوهشگران به ۳ مقوله اصلی عوامل همسو و کمک‌کننده مهارت‌آموزان در عمل (کلاس درس)، از جمله اثربخش بودن محتوای دروس آموزش پژوهی، نقش‌آفرینی استادان در فرآیند مهارت‌آموزی ماده ۲۸ و اثربخش بودن محتوای برنامه درسی کارآموزی دست یافتند و در نهایت در پاسخ به سؤال سوم پژوهش ۵ مقوله مرتبط با راهبردهای پیشنهادی جهت ایجاد پیوند بین تئوری و عمل در دوره مهارت‌آموزی یک‌ساله ماده ۲۸ استخراج گردید که شامل: اصلاح شدن سیاست‌های دانشگاه، بهسازی استادان و تدریس اثربخش آن‌ها، ترمیم برنامه‌های درسی، بهسازی شرایط مهارت‌آموزان و بهسازی عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی) می‌گردد. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش حاکی از آن است که برنامه‌های آموزش یک‌ساله دانشگاه فرهنگیان برای مهارت‌آموزان از اثربخشی لازم برخوردار نبوده است و چالش اساسی که بین تئوری و عمل این برنامه وجود دارد به قوت خود باقی است.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

DOI: [10.48310/itt.2024.3355](https://doi.org/10.48310/itt.2024.3355)

واژه‌های کلیدی:

مهارت‌آموزان ماده ۲۸

نظریه و عمل

تجارب زیسته آموزگاران

۱. نویسنده مسئول

peyman.gh420@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۰

شماره صفحات: ۲۸۱-۳۰۴

COPYRIGHTS



©2024 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

معلمان سازندگان ملی هستند که وظیفه آموزش جوانان برای تأمین خواسته‌های آینده جامعه را دارند (Ahmed et al., 2020). در حقیقت باید گفت که جایگاه والای معلم به گونه‌ای است که مسئولیت اصلی تغییر و تحول در جهت افزایش کیفیت و کارایی، متوجه این قشر است (زجاجی و همکاران، ۱۳۹۶). جذب و آموزش معلمان باکیفیت و حرفه‌ای در کشورهای مختلف به روش‌های مختلفی انجام می‌شود. در ایران یکی از راه‌های جذب و به‌کارگیری معلمان در چند سال گذشته پذیرش فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های کشور است، یعنی افراد دارای تحصیلات عالی (لیسانس یا فوق‌لیسانس) از طریق آزمون استخدامی جذب می‌شوند و تحصیل آن‌ها در دانشگاه فرهنگیان منجر به صلاحیت‌ها و صلاحیت‌های معلم در ماده ۲۸ اساسنامه آمده است که روش دوم به روش ماده ۲۸ اساسنامه این دانشگاه معروف است (موسی پور، ۱۳۹۸). ماده ۲۸ یکی از ۳۱ ماده اساسنامه دانشگاه فرهنگیان است که در تاریخ ۹۰/۶/۱۰ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. آیین‌نامه اجرایی سند تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش هر نوع استخدام و تأمین نیروی انسانی در این وزارتخانه را محدود به فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان کرده است؛ اما با توجه به محدودیت‌های فعلی دانشگاه فرهنگیان امکان توسعه در برخی رشته‌های حرفه‌ای و تربیت دانشجو در این رشته‌ها وجود ندارد. به همین منظور وزارت آموزش و پرورش بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از تابستان ۹۴ اقدام به برگزاری آزمون استخدامی نموده است (فراست و روشن، ۱۳۹۹). پذیرفته‌شدگان دوره کارآموزی ملزم به گذراندن یک سال دوره کارآموزی و دوره می‌باشند. این دانشجویان جذب‌شده معلمان تازه‌کار سرمایه نظام‌های آموزشی هستند که در آینده قرار است وظایف خود را مانند سایر معلمان برای دستیابی به اهداف آموزشی انجام دهند. آن‌ها قبل از ورود به شغل معلمی با آموزش‌های پیش از خدمت آماده ورود به این حرفه می‌شوند. (Kim & Roth, 2011). سال‌های اولیه آموزش در تدریس برای معلمان تازه‌کار بسیار مهم است؛ زیرا آن‌ها به همان اندازه که مهارت‌های لازم را کسب می‌کنند با انواع مشکلات یا شرایط ناآشنا روبرو می‌شوند. لحظاتی وجود دارد که در طول تدریس یک معلم را مجبور می‌کند تصمیم فوری در مورد نحوه پاسخگویی به یک مسئله خاص در عمل بگیرد. وقتی چنین مشکلی به وجود می‌آید، معلم با چالش‌هایی روبرو می‌شود که می‌تواند به‌عنوان «لحظات دست‌انداز» توصیف شود (Carney, 1993). در حقیقت معلمان تازه‌کار در بدو ورود به محیط مدارس پای در مکانی جدید می‌گذارند، زیرا آن‌ها با فرهنگ و هنجارهای مدرسه آشنا نیستند، Rockoff (1984) آن را «شوک واقعیت» توصیف می‌کند؛ که در آن معلمان جدید متوجه می‌شوند که ایده‌آل بودن آموزش‌های پیش از خدمت کاملاً متفاوت از واقعیت‌های کلاسی است. در چنین شرایطی، معلمان تازه‌کار در سال‌های اول تدریس خود موقعیت‌های جدید و ناشناخته‌ای را تجربه می‌کنند. در حقیقت آن‌ها با طیف وسیعی از باورهای یادگیری و آموزشی وارد حرفه معلمی می‌شوند که به‌طور کلی در دوره پیش از خدمت آموزش دیده‌اند (Preston, 2017). اگرچه معلمان تازه‌کار در برنامه‌های مختلف آموزشی شرکت کرده‌اند؛ اما هنوز هم دارای نقاط ضعف‌هایی هستند. از این‌رو معلمان تازه‌کار در مواجهه با این موقعیت‌های جدید و ناشناخته با چالش‌های مختلفی روبرو می‌شوند (Dayan et al., 2018).

از سوی دیگر؛ معلمان تازه‌کار در طی انتقال از آموزش به شرایط تدریس در کلاس درس، اغلب در شرایط دشواری قرار می‌گیرند. آن‌ها با تعارض بین برنامه‌های پیش از خدمت و برنامه‌های عملی در مدارس و در کلاس درس مواجه هستند که به‌شدت بر روحیه و توانایی‌های کاری آن‌ها تأثیر می‌گذارد (قاین و همکاران، ۲۰۱۳ به نقل از احمد و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این، آن‌ها با چالش‌های متعددی روبرو هستند که اساسی در حرفه معلمی و شرایط محیط کار مدرسه است. معلمان جدید متوجه می‌شوند که برنامه‌های درسی و مطالبی که برای آن‌ها در برنامه‌های حرفه‌ای طراحی شده است با آنچه در زمینه مدرسه استفاده می‌شود متفاوت است (Lee, 2017). Clasn و همکاران (2011) هم بر این عقیده بودند که معلمان تازه‌کار احساس تعارض بین آموزش قبل از خدمت و کاربردهای عملی آموزشی در کلاس‌های درس را دارند، این کار آن‌ها را دلسرد کرده و دلیل اصلی پایین آمدن روحیه را نشان می‌دهد. در حقیقت

ایجاد تعادل بین دانش نظری که باید در کلاس‌ها اجرا شود چالش بزرگی بود که معلمان تازه‌کار به دلیل نداشتن تجربه با آن روبه‌رو بودند (Sandra, 2017).

از این رو می‌توان ادعان داشت که علی‌رغم اهمیت چالش‌های اساسی مهارت‌آموزان ماده ۲۸، پژوهش‌های اندکی در این زمینه صورت گرفته است و پژوهش‌هایی که قادر باشد به طور جامع این چالش‌ها را مورد واریسی عمیق قرار داده و در اختیار مسؤلان آموزش و پرورش کشور و مدیران مدارس قرار دهد بسیار کم به چشم می‌خورد. به این آیین، این پژوهش درصدد است که با استفاده از رویکرد کیفی که درک عمیق‌تری از تجربیات معلمان ارائه، چالش‌های دوره انتقال به تدریس معلمان و همچنین وضعیت توجه به تئوری و عمل را در برنامه‌های مهارت‌آموزی ماده ۲۸ مورد بررسی و کنکاش قرار دهد. از این حیث سؤال اصلی که برای تحقیق مطرح می‌گردد این است که اساسی‌ترین چالش‌های معلمان شرکت‌کننده برنامه درسی یک‌ساله مهارت‌آموزی ماده ۲۸ چه می‌باشد؟

پیشینه پژوهش

قنبری و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای با عنوان «واکاوی ادراک و تجارب نو معلمان از فرایند آشناسازی رسمی و غیررسمی در بدو خدمت» دریافتند که معلمان تازه استخدام‌شده از فرایند آشناسازی بدو خدمت تجارب خوشایند، تجارب نامطلوب و شناخت و معرفت حقوقی را در روزهای اول استخدام به‌عنوان تجربه بیان نموده‌اند. انتظار معلمان از برنامه توجیهی بدو استخدام شامل دو محور نیازسنجی و هدف‌گرایی و نتیجه‌گرایی شغلی است که مقوله نیازسنجی بیشترین اهمیت را از منظر معلمان و مربیان تازه استخدام‌شده دارد. همچنین مقوله‌های آشناسازی با فرایندهای درون‌سازمانی، آموزش در نقش و یادگیری سازمانی، از جمله نیازهای آموزشی معلمان در بدو استخدام عنوان گشته‌اند. معلمان مهم‌ترین مشغله بدو خدمت را شامل دو مضمون حمایت و پشتیبانی عاطفی و توجیه مقدماتی قلمداد نموده و عواملی مانند فشار روانی و جسمانی، سازمان‌دهی نامناسب و ضعف مدیریت را از جمله مسائل و مشکلات بدو استخدام از دیدگاه معلمان دانسته‌اند.

فراست و روشن (۱۳۹۹) در تحقیق خود با عنوان «ارزیابی میزان اثربخشی دوره آموزشی ماده ۲۸ در ارتقاء نگرش، آگاهی و توانایی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان» به مطالعه‌ای در این زمینه پرداخته‌اند. یافته‌های تحقیق حاکی از آن بود که میانگین نگرش دانشجویان ۵/۹۹ ± ۹۹/۵۲ بود که بیانگر نگرش در حد متوسط دانشجویان نسبت به برگزاری دوره است. میانگین آگاهی دانشجویان ۵/۲۰ ± ۲۱ بود که بیانگر آگاهی مطلوب دانشجویان بود. میانگین توانمندی حاصل از برگزاری دوره در دانشجویان ۱۵/۲۰ ± ۰۹/۵ بود که بیانگر ایجاد توانمندی در حد متوسط دانشجویان است. با توجه به یافته‌های پژوهش، بهبود نگرش و توانمندی دانشجویان ماده ۲۸ در طول برگزاری دوره دانشگاهی و بعد از آن بایستی بیشتر در کانون توجه قرار بگیرد.

کاشفی (۱۴۰۰) در تحقیق خود با عنوان «واکاوی آسیب‌های دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸: مطالعه کیفی دیدگاه مهارت‌آموزان دبیری ریاضی»، به این نتیجه رسید که مهارت‌آموزان موافق برگزاری دوره در دونیم سال تحصیلی نبودند و نقدها و پیشنهادهایی برای اصلاح دروس در نظر گرفته‌شده برای دوره و همچنین نحوه اجرا و ارزشیابی دوره داشتند. یافته‌های شهرباف و دیگران (۱۴۰۰) در پایان‌نامه خود با عنوان «ارزیابی اثربخشی دوره یک‌ساله مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان (موضوع ماده ۲۸ اساسنامه) بر اساس مدل سیپ (CIPP)»، حاکی از آن بود که دوره مهارت‌آموزی یک‌ساله دانشگاه فرهنگیان دارای اثربخشی مطلوبی بود و این دوره هم‌راستا با ویژگی‌های مدل سیپ زمینه لازم را برای آموزش مهارت‌آموزان فراهم نموده به‌گونه‌ای که از میان مهارت‌آموزان ماده ۲۸ نیمی از آن‌ها در سر کلاس‌های خود در زمینه یادگیری موفق عمل نموده‌اند.

یافته‌های پایان‌نامه مؤدب و دیگران (۱۴۰۱) در پایان‌نامه خود با عنوان «تجارب زیسته معلمان ماده ۲۸ از منظر کاربردی بودن دوره مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان» حاکی از آن بود که مقوله‌ها شامل برنامه‌ریزی و فرایند آموزش، مهارت‌آموزان، اساتید آموزشی و امکانات آموزشی بودند. در پاسخ به پرسش دوم یعنی راهکارهای مؤثر در جهت بهبود

دوره مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟ در مجموع ۳۷ مفهوم، ۵ مؤلفه و ۲ مقوله از مصاحبه‌ها استخراج شد به طوری که مقوله‌ها شامل راهکارهای مدیریتی و راهکارهای آموزشی، یادگیری و تدریس مطلوب در دل داده‌ها احصا گردید.

Sandra (2018) در پژوهشی با عنوان «انتقال از آموزش قبل از خدمت به کلاس» به تحقیق پرداخته‌اند. یافته نشان داد که چالش‌هایی که معلمان تازه‌کار در سال‌های اولیه با آن‌ها روبرو بودند شامل استفاده از آموزش‌های دانش‌آموز محور در کلاس‌های درس، رسیدگی به اختلافات فردی دانش‌آموزان، دخالت والدین در امور مدرسه و حجم زیاد کار بود. استراتژی‌های مقابله پاسخ‌دهندگان شامل ایجاد رابطه با دانش‌آموزان، استفاده از مدل‌های ابتکاری برنامه‌ریزی درس و سازگاری با فرهنگ مدرسه بود.

Yen (2019) در پژوهشی با عنوان «ارتباط نظریه و عمل در تربیت معلم: ادراکات معلمان پیش از خدمت رشته زبان انگلیسی درباره تجربه کارورزی» به مطالعه پرداخته است. نتایج تحقیقات وی با استفاده از رویکرد کیفی و از طریق مصاحبه با ۲۵ نفر از معلمان نشان داد، دوره‌های تربیت معلم، برخی شایستگی‌های مورد نیاز دانشجو معلمان برای تدریس را فراهم می‌سازد، بر این اساس این دوره در آماده ساختن آنان برای مواجهه با واقعیت‌های موجود در مدرسه و کلاس درس واقعی، چندان موفقیت‌آمیز نبوده است. در حقیقت دوره تربیت معلم فقط توانسته است دیدگاه آرمان‌گرایانه از شیوه کلاس و تدریس به آن‌ها ارائه نماید.

Arteel (2020) در تحقیق با عنوان «مهارت‌های معلمان پیش از خدمت برای انجام تدریس اثربخش»، ۱۳۰ دانشجو معلم پیش از خدمت که در سال پایانی برنامه تربیت معلم بودند را مورد واکاوی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های معلمان پیش از خدمت جهت انجام تدریس اثربخش با کیفیت حمایت عاطفی و حمایت آموزشی از آن‌ها، ارتباط دارد. نتایج حاکی از آن بود که بین این مهارت‌ها و ویژگی‌های برنامه تربیت معلم ارتباط وجود دارد. افزون بر این، مهارت تدریس اثربخش با بهره‌گیری داوطلبان معلمی از خصیصه تعامل در شخصیت حرفه‌ای خویش، رابطه دارد.

Stewart and Jansky (2022) در مطالعه‌ای با عنوان «معلمان تازه‌کار و در آغوش کشیدن مبارزه: گفتگو و تأمل در توسعه حرفه‌ای» نتیجه می‌گیرند ایجاد درک دقیق از چالش‌هایی که معلمان تازه‌کار با آن‌ها مواجه می‌شوند، اولین گام حیاتی در ساختار برنامه‌های تربیت معلم برای پاسخگویی به نیازهای معلمان است.

پیشینه کاوی با کلیدواژه‌های معلمان تازه‌کار، توسعه و بهسازی، بالندگی معلمان تازه‌کار و توانمندسازی معلمان تازه‌کار در کلیه فصلنامه‌ها و مجلات علوم تربیتی مورد بررسی قرار گرفت که مرتبط‌ترین مقالات در پیشینه عنوان گردیده و عنوان پژوهش نشان‌دهنده شکاف نظری و پرداختن به آن از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار بود.

روش

رویکرد و راهبرد: ساختار روش‌شناسی در پژوهش حاضر، از حیث هستی‌شناسی و پارادایم، تفسیرگرایانه، از نظر هدف پژوهش اکتشافی، از منظر رویکرد توسعه تئوری پژوهش با توجه به پارادایم تفسیرگرایی، از رویکرد استقرار بهره برده است. روش پژوهش حاضر، کیفی از نوع پدیدارشناسی تفسیری تحقیق کیفی نوعی تحقیق است که در آن محقق به مطالعه اشیای موجود در محیط طبیعی آن‌ها می‌پردازد و سعی می‌کند پدیده‌ها را برحسب معنایی که مردم به آن‌ها می‌دهند تفسیر و تفسیر کند. (محمدپور، ۱۳۹۸). پدیدارشناسی از نوع تفسیری بر معنای تاریخی تجربه و تأثیرات تراکمی آن‌ها بر فرد و سطوح اجتماعی متمرکز است. این فرایند تفسیری، در برگزیده توضیحات روشنی است: اولاً درباره تغییرات تاریخی یا فلسفه‌هایی که تفسیرها را جهت می‌دهند ثانیاً درباره پیش‌فرض‌هایی که برانگیزاننده افرادی هستند که تفسیرها را انجام می‌دهند. به کلامی راسر پدیدارشناسی به کسب فهم عمیق‌تری از ماهیت و معانی تجارب روزانه کمک می‌کند. پدیدارشناس می‌پرسد این تجربه چیست و به چه می‌ماند؟ (Brady et al., 2018).

مشارکت‌کنندگان بالقوه و شیوه نمونه‌گیری: در پژوهش کیفی فرآیند تعریف مشارکت‌کنندگان یک فرآیند چرخه‌ای

است؛ یعنی، اغلب، مشارکت‌کنندگان با توجه به عنوان پژوهش به طور قیاسی تعریف می‌شود. آن گاه این تعریف در طی پژوهش هم‌زمان به گردآوری داده‌ها ممکن است به طور استقرایی پالایش گردد (Gal et al., 2011). نمونه‌گیری نیز به شیوه هدفمند و ملاک محور صورت پذیرفت. از این رو افرادی برای مشارکت دعوت شدند که معیارهای مهم و از پیش تعیین شده مورد نظر پژوهشگران، یعنی افرادی که از طریق ماده ۲۸ وارد آموزش و پرورش شده بودند را دارا بودند. از این حیث کلیه معلمان مدارس استان کرمانشاه است که از طریق برنامه‌های ماده ۲۸ جذب سازمان آموزش و پرورش شده بودند به مثابه میدان تحقیق انتخاب گردیدند.

روش گردآوری داده‌ها: از یک منشور مصاحبه نیمه ساختاریافته جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردید. به مشارکت‌کنندگان این اطمینان داده شد که اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات در تمام مراحل پژوهش رعایت می‌شود. مدت مصاحبه‌ها بین ۳۵ الی ۴۵ دقیقه متغیر بود. پژوهشگران در ابتدا به معلمان مربوطه مراجعه نمودند و پس از بررسی و اطمینان از اینکه افراد، معیار ورود به مطالعه را دارند، از آنان برای ملاقات بعدی دعوت می‌شد. در مجموع با ۱۵ نفر از معلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ شهرستان کرمانشاه مصاحبه به عمل آمد.

شیوه تحلیل داده‌ها: جهت تحلیل داده‌های تحقیق نیز از کدبندی نظری دومرحله‌ای (باز و محوری) گلاسر (۱۹۹۹) استفاده به عمل آمد. منظور از کدگذاری، تقلیل داده‌های گردآمده به کوچک‌ترین اجزاء معنادار است. اجزایی که مبنایی برای یافتن و ساختن مفاهیم مستتر در متن هستند. کدگذاری باز از نظر واحد تحلیل می‌تواند به صورت سطر به سطر، عبارت به عبارت یا پاراگراف به پاراگراف یا به صورت صفحه‌ای جداگانه انجام گیرد. چنانچه واحد کدبندی، سطر باشد، به هر یک از سطرها یا جمله‌ها، مفهوم یا کدی الصاق می‌گردد. در کدبندی محوری مقوله به صورت یک شبکه با هم در ارتباط قرار می‌گیرند. یافتن کدهای مشترک و مقوله‌بندی محوری نیز مستلزم استفاده از روش مقایسه‌ای ثابت است. در این مرحله، نظریه به تدریج ظهور می‌یابد. هدف این مرحله از کدبندی، بازگرداندن نظم و انسجام به داده‌های کدبندی شده، دسته‌بندی، ترکیب و سازماندهی میزان زیادی از داده‌ها و باز جمع کردن آنها به شیوه‌ای جدید است (Glaser & Bento, 2005).

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در تحقیق

ردیف	جنسیت	سابقه اشتغال	مدت مصاحبه	نوع پروتکل مصاحبه
۱	مرد	۲	۵۰	نیمه ساختارمند
۲	مرد	۲	۴۰	*
۳	زن	۲	۴۰	*
۴	زن	۱	۶۰	*
۵	زن	۳	۵۰	*
۶	مرد	۱	۴۵	*
۷	مرد	۱	۵۷	*
۸	مرد	۲	۴۵	*
۹	مرد	۲	۶۰	*
۱۰	زن	۲	۵۵	*
۱۱	زن	۲	۵۰	*
۱۲	زن	۱	۴۷	*
۱۳	مرد	۱	۵۵	*
۱۴	زن	۱	۵۶	*
۱۵	مرد	۱	۶۰	*

یافته‌ها

پژوهش حاضر، تجزیه و تحلیل داده‌ها بر مبنای مصاحبه‌ها، در دو مرحله کدگذاری باز و محوری بانی گلیزری انجام گردید. منظور از کدگذاری، شکستن داده‌های گردآمده به کوچک‌ترین اجزاء معنادار است. اجزایی که مبنایی برای یافتن و ساختن مفاهیم مستتر در داده‌ها هستند. برای کدبندی، متن مصاحبه‌های انتخاب‌شده ابتدا در نرم‌افزار MAXQDA قرار داده و سطر به سطر مورد واکاوی و قطعه‌بندی قرار گرفت سپس هر قطعه (مبنای قطعه‌بندی محتوایی بود که هدف پژوهش را پوشش دهد) به‌مثابه یک کد در نظر گرفته شد و نام هر کد به‌گونه‌ای انتخاب گردید که دقیقاً توصیف‌کننده قطعه یا سطر مشخص‌شده باشد (کدگذاری باز). این کار تا مرحله اشباع نظری یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی موجودیت نداشت، ادامه پیدا کرد. نتیجه این مرحله شناسایی تعداد زیادی کدهای باز بود. پس از استخراج کدهای باز، پژوهشگران کدهای اولیه مشابه یکدیگر را ادغام کردند و آن‌ها را در طبقه‌ای قرار دادند و برای هر طبقه نامی که معرف کدهای قرار گرفته شده، در آن طبقه بود را انتخاب نمود. (کد محوری) (گال و همکاران، ۱۳۹۳). جهت کدگذاری داده‌های در پژوهش حاضر از نرم‌افزار MAXQDA استفاده به عمل آمد.

سؤال نخست پژوهش: از نظر معلمان شرکت‌کننده برنامه درسی یک‌ساله مهارت‌آموزی معلمان ماده ۲۸ دارای چه چالش‌های است؟

جهت پاسخگویی به این سؤال پژوهش، تعداد ۱۰۳ کد اولیه با احتساب کدهای تکراری و زائد از پاسخ‌های مهارت‌آموزان استخراج گردید و در مراحل بعدی یعنی بعد از حذف کدهای تکراری و زائد به ۴۰ کد باز و ۵ کد محوری تبدیل گردیدند. مندرجات جدول شماره ۲ در بخش کدهای محوری نشان‌دهنده ۵ کد محوری از جمله: چالش مرتبط به برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه، چالش مرتبط با برنامه‌های درسی، چالش مرتبط به مهارت‌آموزان، چالش مرتبط به عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی) و چالش مرتبط به استادان و تدریس آن‌ها است. جزئیات هر کدام از کدهای یادشده در جدول شماره زیر نشان داده شده است.

جدول ۲. کدگذاری باز و محوری داده‌های مصاحبه‌ها برای پاسخ به سؤال اول پژوهش

چالش مرتبط به برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه	کوتاه بودن مدت‌زمان دوره / کثیر دروس و تمرکز کم عمق به آن‌ها / ناآشنایی دست‌اندرکاران نسبت به برنامه مهارت‌آموزی / نگاه اضطراری و غیراصیل به برنامه مهارت‌آموزی ماده ۲۸ / تمرکز بر تأمین معلم به جای تربیت معلم / کم‌توجهی به واقعیت‌های اجرایی / آرمان‌گرایانه بودن برنامه / عدم پیش‌بینی مدارس وابسته به دانشگاه برای دروس عملی.
چالش مرتبط با برنامه‌های درسی	سهل‌انگاری به کلاس‌های چندپایه در دروس تخصصی / کفایت‌نکردن زمان دروس عملی به‌ویژه کارآموزی / نبود زیرساخت مناسب فناوری برای دروس مجازی / برنامه‌ریزی فشرده دروس برای یک روز / حجم زیاد محتوای دروس / به‌روز نبود محتوا و منابع یادگیری / نبود فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری لذت‌بخش / ارزشیابی ضعیف از محتوای دروس / مغفول بودن درس مدیر آموزشی مدرسه.
چالش مرتبط به مهارت‌آموزان	نگرش بدبینانه عوامل دانشگاه نسبت به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ / وزدگی مهارت‌آموزان بر اثر نگاه تبعیض‌آمیز به آن‌ها / نگرانی شغلی به سبب تأکید بر قبولی در آزمون اصلاح / عدم دسترسی به امکانات رفاهی دانشگاه / عدم دسترسی به منابع کتابخانه و پایگاه‌های اطلاعاتی / خستگی ناشی از حضور در کلاس‌های فشرده.
چالش مرتبط به عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی)	عدم تعامل مدرسه و دانشگاه / نبود نگرش مثبت نسبت به مهارت‌آموزان در مدرسه و جامعه / سیال بودن فرهنگ محافظه‌کاری در دانشگاه / محافظه‌کاری معلمان راهنمای مدرسه / بی‌توجهی به ویژگی‌های مربوط به بوم استخدامی مهارت‌آموزان / بازنشستگی و بی‌انگیزگی / منتهف نبودن مدرسان در حین آموزش.
چالش مرتبط به استادان و تدریس آن‌ها	عدم ارتباط مفید استادان با مهارت‌آموزان / نمره محوری بیش از حد برخی از استادان / تدریس گذرا و سطحی دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸ / رویکرد سنتی برخی اساتید به تدریس و یادگیری / سواد فناوری ضعیف استادان در تدریس / عدم جلب مشارکت مهارت‌آموزان در تدریس / عدم حضور استادان در مدارس کارآموزی / کم‌توجهی استادان به آموزش منشی معلمی در کنار روش معلمی / عدم استفاده استادان از معلمان ابتدایی مجرب به‌مثابه دستیار / فشرده‌ی تدریس

کدهای محوری

چالش مرتبط به برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه

اولین کد احصاء شده از بیانات مصاحبه‌شوندگان در ارتباط با کمبودها و چالش‌های مهارت‌آموزی معلمان ماده ۲۸ مشکلات مرتبط به برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه است. دانشگاه فرهنگیان به طور بالقوه یکی از محوری‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین نهادهای اجتماعی در تحقق توسعه کشور و تربیت معلمان کشور برای ارائه بهترین خدمات به جامعه محسوب می‌گردد که امروزه باتوجه به سیاست‌ها و برنامه‌های ضعیف و غیر کارآمد با چالش مواجه گشته‌اند. ارزیابی مشارکت‌کنندگان از برنامه‌های و سیاست‌های دانشگاه فرهنگیان و میزان تناسب‌های آن با برنامه‌های مهارت‌آموزی ماده ۲۸ نشان می‌دهد که اولاً برنامه‌ها دانشگاه فرهنگیان از پختگی لازم برخوردار نیست و انجام تغییرات و اصلاحات بنیادی برای تقویت برنامه مهارت‌آموزی معلمان ماده ۲۸ در ماهیت و مکانیزم‌های اجرایی آن اجتناب آور است. ثانیاً باتوجه به آرمان‌گرایانه بودن برنامه‌ها و اقتباسی بودن برنامه از سایر کشورها و همخوانی نداشتن محتوای برنامه مهارت‌آموزی معلمان با ارزش‌های موجود در جامعه و مدارس اصالتاً فاقد وجهت و اعتبار لازم برای اجرا است. ثالثاً به علت عدم توجه به شرایط و کم‌توجهی به واقعیت‌های اجرایی و چالش‌های موجود در برنامه‌های مهارت‌آموزی و طراحی آن و همچنین ناآشنایی دست‌اندرکاران نسبت به برنامه مهارت‌آموزی ماده ۲۸ انجام این برنامه را با مشکلات و چالش‌های اساسی روبرو کرده است.

برای مثال در این راستا، مصاحبه‌شونده شماره (۱) درباره مشکل نگاه اضطراری و غیراصیل به برنامه مهارت‌آموزی، مشکل تکرر درس و تمرکز سطحی به آن‌ها و همچنین مشکل تأمین معلم به‌جای تربیت معلم، چنین بیان داشت: «...دانشگاه فرهنگیان ما رو به‌عنوان دانشجویهای خودش قبول نداشت. این به ما القا می‌شد که فقط برای دوره گذر هستیم و آموزش و پرورش به اضطرار شرایط پذیرشمان کرده، برنامه مهارت‌آموزی به نظر نمی‌اومد زیاد براشون مهم باشه. تعداد زیاد درس و اون همه محتوا که در برنامه قرار داده بودن، در طول چند ماه که تعطیلی‌های زیادی هم داشت، ارائه شد. معنایش این بود که قرار نیست مهارت‌های معلمی را عمیق‌تر یاد بگیریم.»

چالش مرتبط با برنامه‌های درسی

مؤلفه‌های چالشی و اصلی در برنامه درسی دانشگاهی مربوط به مهارت‌آموزی معلمان در ماده ۲۸ یکی از مهم‌ترین مسائل روز و تحولات وسیع در کشور محسوب می‌گردد. برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان معمولاً باهدف ارائه دانش تخصصی به معلمان مهارت‌آموز و گسترش فعالیت‌های گروهی طراحی نمی‌گردد و این سبب می‌گردد عرصه‌های تفکر یا نظریه و عمل از سوی سیاست‌گذاران برنامه‌ریزی درسی جهت تربیت و مهارت‌آموزی معلمان چندان مدنظر قرار نگیرد. نظر به اهمیت و نقش یک برنامه درسی کارآمد و پایا برای مهارت‌آموزی معلمان بر مبنای ماده ۲۸ و نیز موفقیت و کارایی و اثربخشی و همچنین شناسایی زمینه‌های ضعف و ناکارآمدی اجرای یک برنامه و نبود فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری لذت‌بخش، فرآیند و فعالیت دانشگاهی و پیشنهادت اقدامات تصحیحی و اصلاحی لازم برای به‌روز بودن محتوا و منابع یادگیری برای معلمان، در متن دستورالعمل برنامه تعالی دانشگاه فرهنگیان برای فراهم‌سازی زیرساخت‌های لازم جهت اجرای مناسب برنامه مهارت‌آموزان و نیزه بهره‌گیری مناسب، تخصصی و جامع از سازوکارهای ارزیابی پیش‌بینی شده است؛ اما شواهد برآمده از نتایج مصاحبه با مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد آنچه در عمل اجرای این برنامه اتفاق می‌افتد حاکی از سهل‌انگاری به

کلاس‌های چندپایه در دروس تخصصی کفایت‌نکردن زمان دروس عملی به‌ویژه کارآموز، نبود زیرساخت مناسب فناوری برای دروس مجازی، برنامه‌ریزی فشرده دروس برای یک روز، حجم زیاد محتوای دروس به‌روز نبودن محتوا و منابع یادگیری، نبود فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری لذت‌بخش، ارزشیابی ضعیف از محتوای دروس و مغفول بودن درس مدیر آموزشی مدرسه است.

در این خصوص، مصاحبه‌شونده شماره (۳)، در اشاره به چالش بی‌توجهی به کلاس‌های چندپایه در دروس تخصصی و کارآموزی، بیان داشت: «... مهم‌ترین انتقادی که به دوره مهارت‌آموزی وارد است، این است که تمام محتوا و سرفصل‌ها برای آمادگی تدریس در کلاس‌های تک‌پایه است نه چندپایه. اکثریت ما مهارت‌آموزها بعد از اتمام دوره مهارت‌آموزی رفتیم مناطق دورافتاده، اونجا هم که چون جمعیتش کمه بالطبع کلاس‌ها چندپایه است... من الان خودم تو کلاس شش‌پایه هستم به‌اضافه سه تا هم پیش‌دبستانی دارم، بعد میام فکر می‌کنم می‌بینم هیچی در دروس تخصصی دوره در این باره گفته نشد، حتی در کارآموزی هم تجربه نکردی»

چالش مرتبط به مهارت‌آموزان

تربیت معلمان باکیفیت و حرفه‌ای از طریق مراکز و دانشگاه‌های تربیت‌معلم و یا جذب فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و برگزاری دوره مهارت‌آموزی طبق ماده ۲۸ برای آن‌ها همواره دارای موافقین و مخالفانی بوده است؛ بنابراین شناسایی، انتخاب و آماده‌سازی معلمان به‌مثابه یکی از مهم‌ترین ارکان نظام آموزش و پرورش و دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور محسوب می‌گردد، اما غالب اوقات نوع نگاه نظام دانشگاه به تربیت‌معلمان مهارت‌آموز نگاهی منفی است که همین نگاه منفی به‌نوبه خود و به‌مرور زمان سبب سرخوردگی مهارت‌آموزان به دلیل نگاه تبعیض‌آمیز ناشی از دانشگاه می‌گردد؛ لیکن بایستی تمام الزامات و زیرساخت‌های لازم به‌منظور آمادگی آن‌ها برای حضور اثربخش و مؤثر در مدارس و کلاس‌های درس مهیا گردد، در غیر، با عدم آمادگی معلمان برای حضور در کلاس‌های درس، نگرانی شغلی به سبب تأکید بر قبولی در آزمون اصلح و خستگی مفرط معلمان در زمان اجرای برنامه مهارت‌آموزی ماده ۲۸ آسیب‌ها و مشکلاتی جبران‌ناپذیری برای معلمان و برای خود نظام آموزشی وارد نموده و انتظارات موردنظر سیستم آموزشی در تحقق آرمان‌ها و اهداف آموزشی مطلوب به‌وسیله معلمان مهارت جو را با چالش اساسی مواجه خواهد نمود. به بیانی دیگر در شرایط فعلی، تغییرات وسیع و بحران‌های مدیریتی از سوی دانشگاه فرهنگیان به‌مثابه مجری این برنامه در سطح کلان با تأثیرگذاری مستقیم بر سیستم آموزشی، منجر به بی‌ثباتی و آشفتگی در آموزش و پرورش گشته و سبب پایین آمدن کیفیت آموزشی معلمان در دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸ می‌گردد. در این راستا مصاحبه‌شونده شماره (۶) در خصوص مشکل خستگی ناشی از حضور در کلاس‌های فشرده، چنین گفت: «... اولین انتقاد فشرده‌گی دروس دوره است. اون همه درس در عرض یک روز از صبح تا ۲ شب برگزار می‌شد. واقعاً خستگی زیادی داشت، بعد از ظهرها خوابان می‌گرفت، فشرده‌گی برنامه‌ها داد معلمان رو در میاره، مثلاً من خودم بسیاری از مطالبی که زیاد تخصصی بودند و حاوی مطالب و مفاهیم جدید تربیتی و گاهی فلسفی بود را چندین بار می‌خواندم ولی متوجه آن نمی‌شدم، برنامه مهارت‌آموزی تو طول یک سال با این حجم از فشرده‌گی و فشار به نظرم خیلی معقولانه نیست».

چالش مرتبط به عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی)

دسته پنجم از چالش‌های برنامه درسی یک‌ساله مهارت‌آموزی معلمان ماده ۲۸ اشاره به عوامل محیطی (فرهنگی و اجتماعی) دارد. یکی از مهم‌ترین چالش‌های که در دوره مهارت‌آموزی معلمان در ماده ۲۸ به

چشم می‌خورد و همه‌ساله آموزش و پرورش با آن مواجه می‌گردد مسئله استادان و معلمانی است که شناخت کمی نسبت به مسائل فرهنگی و اجتماعی بومی یک منطقه دارند؛ از سوی دیگر در چهارچوب برنامه‌های درسی از سوی دانشگاه عدم وجود واحدهای درسی یا تعداد واحدهای درسی کم موجب می‌گردد که معلمان در دوره‌های مهارت‌آموزی در ماده ۲۸ نسبت به بوم‌های استخدامی با چالش بزرگی مواجه گردند. با این استدلال می‌توان بیان نمود با قرار گرفتن معلمان در چنین موقعیتی سبب می‌گردد آن‌ها به‌مرور دچار نارضایتی شوند و این عامل نیز در کیفیت آموزشی مدارس که آن‌ها مشغول به تدریس هستند با مشکل مواجه گردند و بالطبع در عملکرد شغلی‌شان خلأهای آموزشی نمودار می‌گردد. جاری بودن فرهنگ محافظه‌کاری در دانشگاه و بی‌توجهی به ویژگی‌های محیطی معلمان این مسئله را در ذهن‌ها ایجاد می‌کند که معلمان بومی و غیربومی از لحاظ عوامل تأثیرگذار و مقوله‌های به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر در نحوه تدریس در مدارس باهم تفاوت‌هایی دارند و نیز این مسئله چالشی را ایجاد می‌کند که عوامل اجتماعی و فرهنگی معلمان به طور مستقیم یا غیرمستقیم کیفیت تدریس و میزان بازدهی آن‌ها را در مدرسه به‌گونه‌ای مثبت و منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد. با این وصف تحلیل دیدگاه مصاحبه‌شوندگان نشان‌دهنده آن است که عدم ارتباط سیستمی میان دانشگاه و مدارس و غیر منعطف بودن این دو نهاد در برابر یکدیگر برای معلمان در دوره مهارت‌آموزی می‌تواند سبب نادیده انگاشتن بسیاری از ویژگی‌ها و تأثیرات فرهنگی آن‌ها گردد.

برای نمونه، مصاحبه‌شونده شماره (۷)، در اشاره به چالش بی‌توجهی به ویژگی‌های مربوط به بوم استخدامی مهارت‌آموزان چنین بیان می‌کند: «... ما در بین دروس دوره، یک درس انتخابی نداشتیم تا ویژگی‌های فرهنگی - اجتماعی بوم‌های را از یک فرد آگاه و آشنا با این بوم‌ها یاد بگیریم، بعضاً سر کلاس هم به استادها مون می‌گفتیم و اونا با این توجیه که همه اینارو دانشگاه در نظر گرفته و اصلاً جای نگرانی نیست نسبت به مسئله احساس بی‌تفاوتی می‌کردند، این در حالی است که آموزش و پرورش فقط شعار میده پذیرش نیرو از بوم برای بوم دیگر درحالی‌که حتی چند واحد درسی خوب و مفید در برنامه‌های درسی آن‌ها مشاهده نمیشه».

چالش مرتبط به استادان و تدریس آن‌ها

عدم اثربخشی برخی از معلمان در مدارس که دوران مهارت‌آموزی ماده ۲۸ را سپری نموده‌اند گاهی نه به علت عدم علاقه یا کم‌کاری خویش، بلکه به علت ضعف دانش اساتید آن دوره و صورت گرفتن تدریس سطحی و غیر عمیق از سوی آن‌ها است. نتایج حاصل از مصاحبه مشارکت‌کنندگان نشان‌دهنده این است که شناسایی مؤلفه‌هایی که بر عملکرد معلمان تأثیرات منفی به دنبال دارد، بیش از هر چیزی دریافتن کمبودها و ضعف تخصص‌هایی است که بسیاری از استادان آن را دارا می‌باشند. اصولی‌ترین وظیفه اساتید دوره مهارت‌آموزی معلمان، ارائه تدریس و آموزش باکیفیت به معلمان است؛ اما نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان می‌دهد دوره مهارت‌آموزی، استادان بیشتر به‌جای پافشاری کردن بر یادگیری مشارکتی و ایجاد بحث‌های گروهی در میان معلمان در به‌کارگیری سبک تدریس سنتی اصرار ورزیدند. با توجه با حساسیت مهارت‌آموزی معلمان، شرایط اقتضاء می‌نماید که استادان در حین آموزش فضایی را خلق نمایند که معلمان در آن رشد به معنای واقعی داشته باشند و به توانمندی‌های خویش پی ببرند و در نتیجه عملکرد خویش در مدرسه اثربخش واقع گردند. نتایج حاصل از یافته‌ها نشان داد عواملی از جمله نمره محوری بیش‌ازحد برخی از استادان، تدریس گذرا و سطحی دوره مهارت‌آموزی، رویکرد سنتی برخی اساتید به تدریس و یادگیری، سواد فناوری ضعیف استادان

در تدریس و عدم جلب مشارکت مهارت‌آموزان در تدریس سبب چالش‌های جدی در فرآیند مهارت‌ورزی گردیده است که به‌جای تقویت مهارت‌های معلمان بیشتر بر نقاط ضعف آن‌ها دامن زده است و توانایی علمی آن‌ها را تحت تأثیر منفی قرار داده است. عدم کارایی و شیوه تدریس اساتید برای مهارت‌آموزان به‌سرعت احساس شکست و عدم موفقیت و اثربخشی را در معلمان افزایش داده و از طرفی دیگر موجب می‌گردد عملکرد معلمان در مدرسه و در کلاس‌های درس مؤثر و اندیشمندانه جلوه نکند. همانند هر طرح نوآورانه دیگری، شیوه تدریس استادان در کلاس درس، بدون مشارکت دادن، همفکری و همکاری مهارت‌آموزان غیرممکن و بی‌ثمر به نظر می‌رسد. با این وصف بنا بر دیدگاه مشارکت‌کنندگان استادان با خلق شرایطی از جمله کم‌توجهی آن‌ها به آموزش منشی معلمی در کنار روش معلمی، عدم استفاده از معلمان ابتدایی مجرب به‌مثابه دستیار و ایجاد فشردگی تدریس برای مهارت‌آموزان بدون توجه به شرایط آن‌ها موجب می‌گردد هیچ‌یک از مهارت‌آموزان ماده ۲۸ موفق به کسب بازخورد و نتیجه‌ای قابل‌قبول از این دوره نگردند.

در این راستا مصاحبه‌شونده شماره (۱۳) اظهار کرد: «... نگاه به بچه‌های ماده ۲۸ از خود اساتید دانشگاه فرهنگیان سرچشمه می‌گیره، اساتید نسبت به دانشجویهای خودشون خیلی عرق و علاقه داشتند ولی درباره ما پیش‌فرض‌های ذهنی خوبی نداشتند، این باعث شد روابط گرمی با ما نداشته باشند در نتیجه همین امر باعث میشه این ارتباط ضعیف به‌صورت زنجیره‌وار در نظام آموزشی به وجود بیاد که این خود افت تحصیل دانش‌آموز از یه طرف و بی‌تفاوتی معلمان رو هم از یک طرف دیگه بیشتر و بیشتر میکنه».

سؤال دوم پژوهش: از نظر معلمان محتوای برنامه‌های درسی یک‌ساله دوره‌ها، چه عواملی همسو و کمک‌کننده آن‌ها در عمل (کلاس درس) بوده است؟

برای پاسخ به این سؤال ۶۷ کد اولیه با احتساب کدهای تکراری و زائد از پاسخ مهارت‌آموزان احصاء گردید و در فرآیند بعدی این کدها به ۲۵ کد باز و ۳ کد محوری مبدل گردیدند. مندرجات جدول ۳ در بخش کدهای محوری نشان‌دهنده ۳ کد محوری از جمله: اثربخش بودن محتوای دروس آموزش پژوهی، نقش‌آفرینی استادان در فرآیند مهارت‌آموزی ماده ۲۸ و اثربخش بودن محتوای برنامه درسی کارآموزی است. جزئیات هر کدام از کدهای یادشده در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۳. کدگذاری باز و محوری داده‌های مصاحبه‌ها برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش

اثربخش بودن محتوای دروس آموزش پژوهی	جامع بودن محتوای دروس آموزش پژوهی/ عملی بودن محتوای دروس آموزش پژوهی/ جذاب بودن محتوای درس آموزش پژوهی/ مدیریت خوب کلاس درس آموزش پژوهی / به‌روز بودن محتوای درس آموزش پژوهی/ تفسیرپذیری محتوای درس فنون تدریس/ تناسب محتوای آموزش پژوهی با ویژگی و حالات مهارت‌آموزان ماده ۲۸/ تناسب محتوا آموزش پژوهی با انتظارات مهارت‌آموزان ماده ۲۸/ پرتنگ بودن بخش نظری و عملی دروس آموزش پژوهشی.
نقش‌آفرینی استادان در فرآیند مهارت‌آموزی ماده ۲۸	تمرکز به محتوای کتاب‌های ابتدایی در تدریس/ تدریس برخی از دروس تخصصی/ مشارکت مهارت‌آموزان در تدریس دروس مجازی/ تسلط استادان به محتوای دروس/ کافی بودن توضیحات استادان در تدریس/ نگاه خوش‌بینانه استادان به مهارت‌آموزان ماده ۲۸/ راهنمایی کردن برخی از مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در تدریس از سوی استادان/ ارائه بازخورد استادان برای فعالیت‌های فرآیندی/ تدریس پایدار و عمیق دروس تخصصی.
اثربخش بودن محتوای برنامه درسی کارآموزی	سهل بودن محتوای کارآموزی برای مهارت‌آموزان ماده ۲۸/ اجرای عملی محتوای کارآموزی در مدرسه/ تناسب محتوای غلظت‌دار کارآموزی با محیط مدرسه/ آگاهی کافی معلمان و استادان نسبت به محتوای کارآموزی/ ایجاد زمینه کافی در مهارت‌آموزان نسبت به محتوای کارآموزی/ توجه به کلاس‌های چندپایه در محتوای کارآموزی/ محتوای مبنی بر رابطه استاد _ شاگردی.

كدهای محوری سؤال دوم

اثربخش بودن محتوای دروس آموزش پژوهی

یادگیری حرفه‌ای، مشارکت برای یادگیری و مهارت در فهم جمعی مهارت‌آموزان به‌مثابه مؤلفه‌های کمک‌کننده و توانمندساز معلمان تلقی می‌گردد. دانش موضوعی، دانش تربیتی و دانش تربیتی موضوعی به‌مثابه سه عنصر اثرگذار و کمک‌کننده مهارت‌آموزان معین گردیده‌اند. در این میان، اهمیت دانش موضوعی بیش از دو عنصر دیگر است. دانش موضوعی، توانمندسازی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ را نه‌تنها فعالیتی بلند دامنه تلقی می‌نماید بلکه دامنه آن را از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی مهارت‌آموزان را در خواهد گرفت. از نظر مشارکت‌کنندگان، یک نمونه از فعالیت‌های مرتبط به توانمندسازی معلمان، شیوه است که تحت عنوان آموزش پژوهی یا درس پژوهی شناخته می‌شود. جذابیت و عملی بودن محتوای آموزش پژوهی، تلاشی در جهت بهبود فعالیت‌های آموزشی معلمان مهارت‌آموز با سایر هم‌تایان است. محتوای کاربردی آموزش پژوهی به‌مثابه یکی از اثرگذارترین معیارهای کیفیت‌بخشی به عملکرد معلمان شناخته می‌شود. مدیریت خوب کلاس درس آموزش پژوهی برای معلمان مهارت‌آموز به‌مثابه الگوی عملی بازبینی مداوم الگوهای ذهنی و بازاندیشی مشارکتی عملکرد آن‌ها و نیز برای بهبود مستمر کیفیت آموزش و تدریس آن‌ها در مدرسه است. مهارت‌آموزان دوره ماده ۲۸ با بهره‌گیری از محتوای کاربردی آموزش پژوهی خود را در چرخه بهبود تدریس که بر برنامه‌ریزی، مشاهده و اصلاح طرح درس متمرکز است، درگیر می‌کنند. از طریق جامع بودن محتوای دروس آموزش پژوهی معلمان مهارت‌آموز به‌گونه‌ای مؤثر فرامی‌گیرند که چگونه به بررسی چگونگی تفکر و یادگیری دانش‌آموزان بپردازند که این خوب موجب می‌گردد معلمان بیشتر متوجه تفاوت‌های فردی و احساسات دانش‌آموزان شوند.

برای نمونه مصاحبه‌شونده شماره (۸) در مورد عملی بودن محتوای دروس آموزش پژوهی چنین بیان داشت: «... استادمان برای آموزش پژوهی منبعی معرفی کرده بود که فوق‌العاده کاربردی و می‌شد راحت بر مبنای آنچه در دوره مهارت‌آموزی خوانده‌ای بیایی و در سر کلاس پیاده‌اش بکنی، محتوای این واحد طوری بود که همه معلمان رو ترغیب می‌کرد اون را فراگیرند و تو عمل از خودشان نشان بدن به نظرم جزء بهترین واحدهای بود که در طول تحصیل دیده بوده و بشدت برای هر معلمی میتونه مطالبش قابل کاربرد باشه تو مدرسه».

نقش‌آفرینی استادان در فرآیند مهارت‌آموزی ماده ۲۸

نتایج حاصل از یافته‌های تحقیق، نشان داد دومین مؤلفه به‌عنوان عوامل همسو و کمک‌کننده معلمان مهارت‌آموزی در عمل نقش‌آفرینی یا اثربخشی برخی از اساتید این دوره از مهارت‌آموزی ماده ۲۸ برای معلمان بود. در طول فرآیند برگزاری این برنامه یک‌ساله، یکی از اجزای کلیدی و ثمربخش فرآیند آموزشی، وجود استادان کاردان و مسلط بر دوره مهارت‌ورزی هستند بر اساس دیدگاه سیستمی آموزشی، فراگیری آموزش غنی و جنبه‌های اساسی مهارت‌های معلمی وابسته به اساسی‌ترین عامل این دوره یعنی استادان خبره و مسلط بر محتوا و جو کلاس مهارت‌آموزی است. همواره نقش‌آفرینی استاد به‌عنوان عامل یادگیری موردتوجه یادگیرندگان بوده است، به‌گونه‌ای که باوجود محتواهای بی‌کیفیت کتاب‌ها و فقدان تجهیزات لازم برای معلمان مهارت‌آموز در یک دوره کوتاه‌مدت، استاد اثربخش با داشتن زمینه دانش پژوهی، تسلط بر محتوای دروس و ارائه بازخوردهای مناسب و نگاه خوش‌بینانه به عملکرد معلمان خواهد توانست این نقص و

کمبودها را جبران نماید و به مثابه کارگردان واقعی در کلاس یاریگر و کمک‌رسان معلمان باشد. در واقع، به‌زعم برخی از مشارکت‌کنندگان اساتید در طول دوره مهارت‌آموزی با به‌کارگیری قدرت نطق بالا در تدریس مطالب، ایجاد محیط مناسب و ارائه تدریس پایدار و عمیق و تخصصی شروع به ایجاد فضایی خواهند نمود که معلمان در آن علی‌رغم دستیابی به بینش و بصیرت، در جهت شناخت استعداد و توانایی‌های بالقوه خود و رشد آن در جهت توانایی حرفه‌ای خویش و دانش‌آموزان گام برمی‌دارد. نگاه خوش‌بینانه استادان و تمرکز آن‌ها بر محتوای دروس پایه‌های ابتدایی در فرآیند مهارت‌آموزی، به‌نوبه خود سبب می‌گردد معلمان مهارت‌های عملی خویش، دانش مرتبط و دانش و نگرش را از او به‌مثابه الگو فراگرفته و در سر کلاس درس خویش آن را پیاده‌سازی نماید.

در این راستا، مصاحبه‌شونده شماره (۱) درباره اثربخشی یا نقش‌آفرینی استادان این‌چنین بیان می‌کند: «... استاد درس آموزش پژوهی ما وقتی که وارد کلاس می‌شد به‌خوبی هرچه‌تمام‌تر و برخلاف استادان دیگر که براشون مهم نبود کلاس چطوری بگذره، ایشان می‌آمدند اولاً فضا و جو مساعدی با جملات روحیه‌بخش برای معلمان بیان می‌کرد و بعد از روحیه مضاعف دادن با تسلط و تمرکز هرچه‌تمام‌تر و درگیر کردن همه ما برای ایجاد بحث گروهی درس‌دادن خودش را شروع می‌کرد در این مابین هم آگه کسی یه مطلبی رو متوجه نمی‌شد برای دوباره تکرار می‌کرد حتی دو سه بار پشت سر هم می‌گفت، خیلی تأکید داشتن روی اینکه باید دست‌پر از کلاس من برید بیرون و حتماً تأثیرگذاری داشته باشید سر کلاستان».

اثربخش بودن محتوای برنامه درسی کارآموزی

مهارت‌آموزان برنامه یک‌ساله ماده ۲۸ در دانشگاه فرهنگیان می‌بایستی برای ایفای نقش مؤثر در عرصه تعلیم و تربیت شایستگی‌های لازم را کسب نموده باشد. لیکن از دیدگاه مشارکت‌کنندگان آنچه موجب کسب این شایستگی‌ها در طول برنامه درسی یک‌ساله مهارت‌آموزی ماده ۲۸ و کمک‌کننده معلمان در عمل به‌گونه‌ای واقعی می‌گردد اثربخشی محتوای برنامه درسی کارآموزی است. صرف آموزش‌های نظری قوی در طول دوره برنامه یک‌ساله برای معلمان لازم است اما کافی نیست. فراگیری مهارت‌های لازم از طریق آموزش‌های در محیط کار، تکمیل‌کننده آموزش صرف نظری است و ارتقای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس درس معلمان را شدت و حدت خواهد بخشید. یکی از مهم‌ترین برنامه‌های محقق ساختن آموزش در محیط کار که دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸ برای معلمان برقرار نموده‌اند کارآموزی است. اثربخش بودن واحد کارآموزی برای معلمان به‌مثابه همسو و کمک‌رسان و نیز تلاشی در جهت ترمیم یا بهبودی شکاف بین نظام آموزش رسمی با آنچه در «عرصه عمل» می‌گذرد تا بخشی از خلأ آموزشی معلمان را در فرآیند یاددهی _ یادگیری ترمیم نموده و به تقویت نگرش معلمان نسبت به نظام شغلی و حرفه‌ای آن‌ها می‌انجامد. به‌زعم مشارکت‌کنندگان سهل‌بودن محتوای کارآموزی برای مهارت‌آموزان ماده ۲۸، اجرای عملی محتوای کارآموزی در مدرسه، تناسب محتوای پرچگالی کارآموزی با محیط مدرسه، آگاهی کافی معلمان و استادان نسبت به محتوای کارآموزی، ایجاد زمینه کافی در مهارت‌آموزان نسبت به محتوای کارآموزی موجب می‌گردد اساتید در فرآیند مهارت‌آموزی، مسئله کلاسی خویش، پروژه یا موردی خاص را در مرکز آموزش قرار داده و با اجازه‌دادن به معلمان و با در اختیار گذاشتن ابزارهای خاص آموزشی به آن‌ها، کمک خواهند که مسئله آزمایشی را به طور فردی حل نمایند.

در این راستا مصاحبه‌شونده شماره (۱۲) این چنین اظهار می‌کند: «... اون روزهایی که کارآموزی داشتیم استادمان فقط کمی تئوری به ما درس می‌داد و برای اینکه طبق نام واحد کارآموزی عمل کنه در پودمان اول استاد به شکل نظری مطالبی را در چهار جلسه اینا ارائه دادن، بعدش مارو فرستادند مدارس تا آنچه را که به ما گفته بود رو عملی کنیم بعد از اجرای آن همه چی رو گزارش می‌کردیم و تحویل ایشان می‌دادیم، درسته که وقت برای این واحد کم بود و همه گله‌مند هستند؛ اما من که ازش راضی بودم و خیلی به هم کمک کرد یعنی قبل از اینکه این واحد رو پاس کنم اصلاً باورم نمی‌شد که چیزی رو می‌خونیم بشه در عمل اجرا کرد اما با توجه به تناسب محتوا با محیط مدرسه این به واقعیت تبدیل شد».

سؤال سوم پژوهش: راهبردهای پیشنهادی مدیران و معلمان برای پیوند تئوری و عمل برای دوره‌های مهارت‌آموزی یک‌ساله در دانشگاه فرهنگیان کدام است؟

جهت پاسخگویی به این سؤال پژوهش، تعداد ۹۵ کد اولیه با احتساب کدهای تکراری و زائد از پاسخ‌های مهارت‌آموزان استخراج گردید و در مراحل بعدی یعنی بعد از حذف کدهای تکراری و زائد به ۳۵ کد باز و ۵ کد محوری تبدیل گردید. مندرجات جدول شماره ۴ در بخش کدهای محوری نشان‌دهنده ۵ کد محوری از جمله: اصلاح شدن پلتفرم‌ها و سیاست‌های دانشگاه، بهسازی استادان و تدریس آن‌ها، ترمیم برنامه‌های درسی، بهسازی شرایط مهارت‌آموزان، بهسازی استادان و تدریس اثربخش آن‌ها و بهسازی عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی) است. جزئیات هر کدام از کدهای یاد شده در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۴. کدگذاری باز و محوری داده‌های مصاحبه‌ها برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش

اصلاح شدن پلتفرم‌ها و سیاست‌های دانشگاه	بالا بردن مدت زمان دوره مهارت‌آموزی / کاهش تعداد دروس و توجه علمی و عمقی‌تر به آن‌ها / دانش‌افزایی دست‌اندرکاران نسبت به برنامه مهارت‌آموزی / تمرکز بر تربیت معلم به جای تأمین معلم / توجه بیشتر به واقعیت‌های اجرایی برنامه (افزودن به واقعیت‌گرایی) / اختیار نگاه اصیل و غیراجباری به برنامه مهارت‌آموزی / ایجاد مدارس وابسته به دانشگاه برای دروس عملی.
بهسازی استادان و تدریس اثربخش آن‌ها	برقراری ارتباط مؤثر بین استادان و مهارت‌آموزان / تأکید استادان دوره بر یادگیری به جای نمره / تدریس پرمایه دروس تخصصی / به کارگماری استادان از رویکردهای نوین یاددهی - یادگیری / جلب مشارکت مهارت‌آموزان در تدریس / تقویت سواد فناوری استادان در تدریس / حضور مداوم استادان در مدارس کارآموزی / توجه بیشتر به منش معلمی علاوه بر روش معلمی / استفاده استادان از معلمان ابتدایی مجرب به مثابه دستیار کلاس.
ترمیم برنامه‌های درسی	توجه به کلاس‌های چندپایه در دروس تخصصی و کارآموزی / تخصیص زمان کافی برای دروس عملی به‌ویژه کارآموزی / تدارک زیرساخت مناسب فناوری برای دروس مجازی / برنامه‌ریزی دروس برای بیش از یک روز در هفته / کاهش حجم محتوای دروس / روزآمد کردن محتوا و منابع یادگیری / تدارک فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری لذت‌بخش / ارزشیابی جدی‌تر از محتوای دروس / گنجاندن درس مدیر آموزشی مدرسه در برنامه.
بهسازی شرایط مهارت‌آموزان	ایجاد نگرش مثبت در عوامل دانشگاه نسبت به مهارت‌آموزان / انگیزه‌بخشی به مهارت‌آموزان بر اثر نگاه دادگرانه به آن‌ها / عدم تأکید بیش از حد بر آزمون شایسته‌تر و پرهیز از استرس غیرضروری / فراهم نمودن دسترسی مهارت‌آموزان به امکانات رفاهی دانشگاه / قابل دسترس کردن منابع کتابخانه و پایگاه‌های اطلاعاتی / شاداب‌سازی مهارت‌آموزان از طریق نظم‌دهی دروس در چند روز هفته.
بهسازی عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی)	ترویج نگرش مثبت نسبت به مهارت‌آموزان در مدرسه و جامعه / تقویت فرهنگ کنشگری معلمان مدرسه به مثابه الگوی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ / ایجاد فرهنگ نقد و نظر در دانشگاه به جای اطاعت و انقیاد / تعامل مؤثر دانشگاه با مدرسه و جامعه / آشنا ساختن مهارت‌آموزان با زمینه‌های فرهنگی بوم‌های استخدامی.

کدهای محوری سؤال سوم

اصلاح شدن پلتفرم‌ها و سیاست‌های دانشگاه

اولین راهبرد پیشنهادی بنا بر دیدگاه مشارکت‌کنندگان اصلاح‌شدن پلتفرم‌ها و سیاست‌های دانشگاه فرهنگیان است. به‌زعم آن‌ها دانشگاه فرهنگیان با اصلاح گردیدن و به‌روزرسانی برنامه‌ها و سیاست‌ها، به‌مثابه یک سیستم جهت تقویت معلمان در برنامه یک‌ساله مهارت‌ورزی، قادر به ارائه دانش‌آموختگانی است که دانش‌بنیادی و کاربردی را در حوزه تخصصی و مهارت‌های فکری و همچنین پتانسیل اجرا و پیاده‌سازی تئوری به عمل را با خود به مدرسه به دنبال دارند و همچنین مهارت‌های عمومی آن‌ها شامل توانایی ایجاد ارتباط، فراگرفتن نگرش و ارزش‌های شهروندی از جمله مؤلفه‌های مهمی است که برای مهارت‌آموزان از سوی دانشگاه ارائه می‌گردد. با به‌روزرسانی برنامه‌های افزایش مدت‌زمان دوره مهارت‌آموزی و کاهش تعداد دروس نظری و توجه علمی و عمیق‌تر به آن‌ها برای دانشگاه و مدرسه می‌تواند نمایانگر افزایش کیفیت دروندادهای دانشگاه از جمله محتوا و فرآیند یادگیری باشد که همه این تغییرات در سایه تغییرات اساسی در برنامه درسی دانشگاه اتفاق می‌افتد. ایجاد برنامه‌های درسی کاربردی‌تر به‌جای برنامه‌های کلاسیک برای مهارت‌آموزان قابلیت‌ها و مهارت‌های موردنیاز آموزش معلمان را به‌منظور اجرای مؤثر در محیط مدرسه را ارائه می‌کند.

در همین راستا مصاحبه‌شونده شماره (۸) درباره راهکار اختیار نگاه اصیل و غیر اضطراری به برنامه مهارت-آموزی، کاهش تعداد دروس و توجه عمیق‌تر به آن‌ها و همچنین استراتژی تربیت‌معلم به‌جای تأمین معلم، این‌گونه اظهار کرد: «... اصولاً در اولین قدم ضروری است دانشگاه فرهنگیان ما رو به‌عنوان دانشجویهای خودش بپذیره. این حس به ما انتقال داده بشه که نگاه حرفه‌ای به ما داره و می‌خواد از ما معلم‌های توانمندی برای سی سال تدریس در مدارس بسازه. اگه قراره مهارت‌های معلمی را عمیق‌تر و علمی‌تر فرابگیریم، دانشگاه بهتر در برنامه‌ریزی خود از تعداد زیاد دروس کاهش بده یا مدت‌زمان دوره را مثلاً از یک سال به دو یا سه سال افزایش بده.»

بهسازی استادان و تدریس اثربخش آن‌ها

صاحب‌نظران حوزه آموزش، بهبود عملکرد اساتید دانشگاهی و تدریس و آموزش کارآمد آن‌ها را کلیدی‌ترین عامل در پیشرفت و ترقی آموزش و یادگیری معلمان دوره مهارت‌ورزی تلقی کرده‌اند. به‌زعم مشارکت‌کنندگان دانشگاه فرهنگیان باهدف اینکه بتواند در مدت‌زمان محدود کوتاه یک‌ساله، حداکثر اثربخشی را برای معلمان مهارت‌آموز به ارمغان آورد ضروری است به سیاست بهسازی استادان و تدریس اثربخش آن‌ها روی آورد. این راهبرد به‌گونه‌ای است که برای اساتید دانشگاه و معلمان سودمندی دوطرفه به دنبال دارد. به این معنی که به مجموعه‌ای از توانمندی، پتانسیل‌ها و پیامدهایی ختم می‌گردد که موجب نیل به اهداف آموزشی چه در یاددهنده و چه در یادگیرنده در نظری و عمل می‌گردد. بنا بر توصیف مشارکت‌کنندگان هسته اصلی اثربخش دانشگاه برای اجرای دوره مهارت‌آموزی با هسته اصلی استاد اثربخش و هسته اصلی استاد اثرگذار با تدریس کاربردی و یادگیری عمیق مهارت‌آموزان نمود پیدا خواهد کرد.

مصاحبه‌شونده شماره (۴) درباره راهبرد تدریس عمیق و دروس تخصصی چنین بیان می‌کند: «... استاد‌های دانشگاه فرهنگیان در تدریس دروس تخصصی بهتره از پراکنده‌گویی و شتاب‌زدگی پرهیز کنند و درباره هر مبحث و مسئله‌ای که برای ما میتونه مهم و اساسی باشه تفکر و تأمل بکنند و یک نمونه کار ارائه

کنن تا ما به طور عمقی و تخصصی با چگونگی روی دادن آن آشنا شویم و از طریق درگیر شدن با مسئله فهم و درک بهتری کسب نماییم».

ترمیم برنامه‌های درسی

از جمله رسالت‌های ویژه تربیت‌معلم به‌مثابه یکی از ترجمان‌های اساسی جامعه، در ارتباط با ایده‌آل‌های جامعه و نظام ارزشی _ هنجاری آن، تربیت نیروی متخصص موردنیاز نظام آموزشی کشور است. در جهت تحقق این امر مهم، دانشگاه فرهنگیان بایستی راهبردی را به کار ببرد که زمینه‌ساز توسعه دانش حرفه‌ای معلمان مهارت‌آموز باشد که از جمله مهم‌ترین راهبردهای موردنظر، بهسازی یا ترمیم برنامه‌های درسی دانشگاه در جهت تحقق این اهداف است. با عنایت به مطالب گفته‌شده از سوی مشارکت‌کنندگان می‌توان اذعان نمود که باهدف محقق ساختن اهداف آموزشی مؤثر که برای معلمان مهارت‌آموز سامان‌یافته است، تدوین برنامه درسی مطلوب، در جهت رشد یکپارچه و چندجانبه مهارت‌آموزان الزام و ضروری می‌نماید. برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان به‌گونه‌ای اجتناب‌ناپذیری در بسیاری از جنبه‌ها به طور گسترده‌تر، نافذتر و پایدارتر در شکل‌گیری مهارت‌ها، توانایی‌های معلمان عمل می‌نماید. به بیانی رساتر برنامه درسی دانشگاه باید به‌گونه‌ای دقیق و مداوم از سوی مسئولین و دست‌اندرکاران مورد واكوی قرار گرفته و راهکارهایی برای مقابله با پیامدهای منفی و تقویت پیامدهای مثبت آن برای تربیت معلمان مهارت‌آموز ارائه گردد.

در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره (۱۰) در اشاره به راهبرد توجه به کلاس‌های چندپایه در دروس تخصصی و کارآموزی، این‌چنین اذعان می‌نماید: «... در دوره مهارت‌آموزی باید بخشی از محتوا و سرفصل‌ها به تدریس و یادگیری در کلاس‌های چندپایه اختصاص پیدا کنه. همان‌طور گفتم، اکثریت ما مهارت‌آموزان بعد از اتمام دوره مهارت‌آموزی به مناطق غیربومی و دورافتاده می‌ریم که به خاطر جمعیت کم دانش‌آموزی، کلاس‌ها چندپایه است... علاوه بر بخشی از محتوای دروس تخصصی، در کارآموزی هم میتوانن چند جلسه ما را در مدارس چندپایه سازمان‌دهی کنند».

بهسازی شرایط مهارت‌آموزان

در جهان امروزی، اصلاح و بهسازی نیروی انسانی من‌جمله معلمان مهارت‌آموز به‌مثابه یکی از راهبردهای اصیل دستیابی به سرمایه انسانی و سازگاری با تغییر و نیز به‌مثابه گوهرهای اصیل دانشگاه فرهنگیان در بقا و توسعه دانش سازمانی و فردی، از اهمیتی وافر و جایگاهی ویژه برخوردار گردیده است. معلمان مهارت‌آموز باتوجه‌به محدودیت زمانی دوره مهارت‌آموزی و فراگرفتن تخصص‌های گوناگون معلمی و همچنین به‌عنوان یکی از کلیدی‌ترین ضابطه‌های سیستم آموزشی کشور به‌خصوص دانشگاه تربیت‌معلم نیاز مبرم به بهسازی و اصلاح مستمر دارند تا عملکرد واقع‌بینانه و تأثیرگذاری از خویش به نمایش بگذارند. باتکیه بر دیدگاه مصاحبه‌شوندگان دانشگاه فرهنگیان به‌مثابه یک سیستم در راستای سازگاری با اهداف عملیاتی خویش، تغییرات محیطی و توسعه مهارت‌ها و استعداد‌های مهارت‌آموزان به طور مستمر می‌بایستی اقدام به اصلاح گردیدن شرایط مهارت‌آموزان از جمله ایجاد نگرش مثبت در عوامل دانشگاه نسبت به مهارت‌آموزان، انگیزه‌بخشی به مهارت‌آموزان بر اثر نگاه دادگرانه به آن‌ها، عدم تأکید بیش از حد بر آزمون شایسته‌تر و پرهیز از استرس غیرضروری، فراهم نمودن دسترسی مهارت‌آموزان به امکانات رفاهی دانشگاه، قابل‌دسترس کردن منابع کتابخانه و پایگاه‌های اطلاعاتی و شاداب‌سازی مهارت‌آموزان از طریق نظم‌دهی دروس در چند روز هفته نماید. به کلامی رساتر جهت تقویت نمودن هر چه بیشتر مهارت‌آموزان برای فعال نگه‌داشتن آن‌ها، دانشگاه

فرهنگیان به طور پیوسته الزامی است اقدام به بهسازی و رونق‌دادن چهار متغیر نیروی مهارت‌آموزان یعنی به‌کارگیری فناوری‌های نوین، تجهیزات و امکانات راهبردی، قوانین و مقررات و فضای فرهنگی دانشگاهی نماید.

بهسازی شرایط دانشجو معلمان در دوره مهارت‌آموزی در ماده ۲۸، جهت فراهم نمودن یک برنامه درسی کارآمد و فراگیر برای دانش‌آموزان متنوع با نیازهای گوناگون و تفاوت‌های فردی خود نیز می‌تواند یک فرصت اساسی برای دانشجو معلمان تلقی گردد که لازمه‌اش این است دانشگاه در جهت محقق ساختن چنین هدفی، اقتضائات ضروری را برای آن‌ها فراهم نماید.

در این راستا، مصاحبه‌شونده شماره (۷) درباره شاداب سازی مهارت‌آموزان از طریق نظم دهی دروس در چند هفته این‌چنین بیان نمود: «... دانشگاه با فراهم آوردن امکاناتی مانند خوابگاه و غذا، میتونه دروس رو به‌جای محدود کردن در یک روز، در چند روز هفته تنظیم کنه. این باعث میشه مهارت‌آموزان شاداب‌تر و سرحال‌تر و با آمادگی بیشتر در کلاس درس حاضر بشن و در اون کلاس بهترین نتیجه رو بگیرند و چیز خاصی به دانسته‌هاشون اضافه نمایند، همچنین در دسترس قرار دادن کتاب‌های متنوع و زیاد در کتابخانه‌ها و دسترسی بیشتر و بهتر و راحت‌تر به مقالات خارجی و ایرانی در دسترس مهارت‌آموزان قرار بگیره که در حین انجام دادن پروژه‌های بتونن از مطالب اونا استفاده لازم را ببرن.»

بهسازی عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی)

معلمان مهارت‌آموز برنامه یک‌ساله ماده ۲۸، به‌عنوان نیروهای پویا و اندیشمند دانشگاه فرهنگیان تلقی می‌گردند که اولاً به‌مثابه انسان دارای نیازهای اجتماعی و فرهنگی بوده و ثانیاً به دلیل شرایط ویژه تحصیلی و موقعیتی نیازهای منحصربه‌فردی را دارا می‌باشند که در برنامه‌ریزی آموزشی و تربیتی این نیازها بایستی مورد غفلت واقع گردد. این بدین معنی است که دانشگاه فرهنگیان بایستی به عوامل محیطی و اجتماعی مهارت‌ورزان توجه خاصی مبذول دارد تا درصد موفقیت‌های تحصیلی و آموزشی آن‌ها را ارتقا دهد. آنچه بر مبنای اصول رویکرد اجتماعی_ فرهنگی می‌توان نسبت به یادگیری و آموزش در سطوح مختلف بیان نمود، مبنا قرار دادن جامعه‌ای است که افراد در آن می‌زیند و در آن به منتقل کردن و کسب مفاهیم خواهند پرداخت. این اصول در مورد مهارت‌آموزان یا دانشجو معلمان که مسئولیت آموزش و پرورش را در هر جامعه‌ای بر عهده خواهند داشت صدق می‌کند. باتوجه‌به احتیاجات بیان‌شده، دانشگاه فرهنگیان می‌بایستی در برنامه‌های مهارت‌آموزی یک‌ساله معلمان تدابیری اتخاذ نمایند که هم‌راستای چگونگی استفاده و مسائل اجتماعی و فرهنگی مهارت‌آموزان باشد و بر اساس آن آموزش لازم را دریافت نمایند. به‌زعم مشارکت‌کنندگان برنامه تربیت معلمان، بومی است.

دراین‌خصوص مصاحبه‌شونده شماره (۴) درباره آشنا ساختن مهارت‌آموزان با زمینه‌های فرهنگی بومی‌های استخدامی این‌چنین اذعان نمود: «...پیشنهاد من این است یک درس انتخابی داشته باشیم و طی چند جلسه از یک فرد آشنا و آگاه به بوم‌های استخدامی‌مان دعوت شود تا راجع به ویژگی‌های فرهنگی- اجتماعی این بوم‌ها توضیح بدنند. الان که در موقعیت قرار گرفتیم می‌فهمم این موضوع چقدر مهمه، برنامه مهارت‌آموزی حتماً لازم است که اصل فرهنگ و بوم را در نظر داشته باشد و آن را در برنامه‌ها بگنجانند و بر اساس تفاوت‌های زیادی که وجود دارد به ارائه برنامه‌های بومی بپردازند.»

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر ارزشیابی دوره‌های یک‌ساله مهارت‌آموزی داوطلبان آموزگاری ماده ۲۸: چالش‌های پیوند نظریه و عمل بود. لیکن محققان با راهبرد مطالعه موردی بر مبنای رویکرد اکتشافی_توصیفی به واكوی چالش‌های انتقال از آموزش به شرایط تدریس در کلاس درس به برنامه‌های یک‌ساله مهارت‌آموزی معلمان ماده ۲۸ آموزش ابتدایی از نظر پیوند نظریه و عمل به‌منظور راهبردهای پیشنهادی به وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان متولی اجرای برنامه‌های مهارت‌آموزی ماده ۲۸ پرداختند. در این بخش ضمن ارائه بحث و نتیجه‌گیری از پژوهش، پیشنهادهای کاربردی (در مقیاس کلان و خرد) جهت تقویت برنامه‌های یک‌ساله دانشگاه فرهنگیان برای آموزش مهارت‌آموزان ماده ۲۸ ارائه گردیده است. در مجموع نتایج بیانگر آن بود که برنامه‌های آموزش یک‌ساله دانشگاه فرهنگیان برای مهارت‌آموزان از اثربخشی لازم برخوردار نبوده است و چالش اساسی که بین تئوری و عمل این برنامه وجود دارد به قوت خود باقی است.

به این آیین در فصل پیش‌رو ضمن پرداختن به مقوله‌های اصلی یا مهم پژوهش، مسیر بیانات، نقطه‌نظرها و توصیف مشارکت‌کنندگان موجود در تحقیق منعکس می‌گردد. در ارتباط با سؤال اول پژوهش پژوهشگران در نهایت به ۵ مقوله اصلی درباره چالش‌های برنامه درسی یک‌ساله مهارت‌آموزی معلمان ماده ۲۸ دست یافتند که عبارت‌اند از: ۱- چالش مرتبط به برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه، ۲- چالش مرتبط با برنامه‌های درسی، ۳- چالش مرتبط به مهارت‌آموزان، ۴- چالش مرتبط به عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی) و ۵- چالش مرتبط به استادان و تدریس آن‌ها است. همچنین در ارتباط با سؤال دوم پژوهش پژوهشگران به ۳ مقوله اصلی عوامل همسو و کمک‌کننده مهارت‌آموزان در عمل (کلاس درس)، از جمله اثربخش بودن محتوای دروس آموزش پژوهی، نقش آفرینی استادان در فرآیند مهارت‌آموزی ماده ۲۸ و اثربخش بودن محتوای برنامه درسی کارآموزی دست یازیدند؛ و در نهایت در ارتباط با سؤال سوم پژوهش ۵ مقوله مرتبط با راهبردهای پیشنهادی جهت ایجاد پیوند بین تئوری و عمل در دوره مهارت‌آموزی یک‌ساله ماده ۲۸ استخراج گردید که شامل: ۱- اصلاح شدن پلتفرم‌ها و سیاست‌های دانشگاه، ۲- بهسازی استادان و تدریس اثربخش آن‌ها، ۳- ترمیم برنامه‌های درسی، ۴- بهسازی شرایط مهارت‌آموزان و ۵- بهسازی عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی) می‌گردد. شماتیک کلی مرتبط به چالش‌های برنامه درسی مهارت‌آموزان، راهبردهای پیوند تئوری و عمل در دوره مهارت‌آموزی و عوامل همسوکننده و کمک آن‌ها در عمل با بهره‌گیری از نرم افزار MAXqda در زیر نمایش داده شده است.

در این راستا، یافته‌های پرسش اول بیانگر آن بود برنامه درسی یک‌ساله مهارت‌آموزان ماده ۲۸ به چالش‌های اساسی روبرو بوده است که این امر سبب کاهش یافتن کیفیت آموزشی این دوره و همچنین ضعف عملکرد معلمان در عمل گردیده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های Goldhaber (2018)، Preston (2017)، زارع خلیلی و همکاران (۱۳۹۶) و Yen (2019) همسو و همخوانی دارد. یافته‌های پژوهشی نشان‌دهنده این بود چالش‌های اساسی برنامه درسی یک‌ساله مهارت‌آموزان ماده ۲۸ شامل عواملی از جمله چالش‌های مرتبط به برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه، مشکلات مرتبط با برنامه‌های درسی، مشکلات مرتبط به مهارت‌آموزان، مشکلات مرتبط به عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی) و مسئله مرتبط به استادان و تدریس آن‌ها است. نکته فوق‌الذکر این است که چالش‌های و مسائل مطرح گردیده برای برنامه یک‌ساله مهارت‌آموزی منشعب از دوره دانشگاه و به دلیل مغفول ماندن بسیاری از عوامل اساسی مرتبط به مهارت‌آموزان به وجود آمده است؛ لیکن این چالش‌ها ضروری می‌نماید از سوی دست‌اندرکاران دانشگاه فرهنگیان مورد توجه قرار گیرد. آنچه در اینجا مطرح می‌گردد، چالش‌های مرتبط به عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی)، مشکلات مهارت‌آموزان در حین آموزش دوره و چالش‌های در ارتباط با عوامل اجتماعی و فرهنگی حاکم بر برنامه‌های درسی یک‌ساله مهارت‌آموزی ماده ۲۸ است. مقوله‌هایی همچون محدود بودن مدت‌زمان دوره مهارت‌آموزی، افزایش تعداد دروس و تمرکز سطحی بر آن‌ها، نگاه اضطراری و غیراصیل به برنامه مهارت‌آموزی،

تمرکز بر تأمین معلم به جای تربیت معلم، آرمان‌گرایانه بودن برنامه و بی‌تفاوتی به واقعیت‌های اجرایی از جمله چالش‌های بنیادی محسوب می‌گردند که به سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های دانشگاه فرهنگیان مرتبط می‌گردند که از سوی مشارکت‌کنندگان پژوهش مطرح گردیده‌اند.

افزون بر این، واردگی مهارت‌آموزان بر اثر نقطه‌نظر تبعیض‌آمیز به آن‌ها، نگرانی شغلی به سبب تأکید بر قبولی در آزمون اصلح، عدم دسترسی به امکانات خدماتی و رفاهی دانشگاه فرهنگیان، عدم دسترسی به منابع کتابخانه و پایگاه‌های اطلاعاتی (مقالات خارجی، داخلی)، دل‌زدگی ناشی از حضور در کلاس‌های فشرده از جمله چالش‌هایی هستند که مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در طی دوره آموزشی مهارت‌آموزی با آن مواجه گشته‌اند. در نهایت عدم توجه به خصوصیات مرتبط به بوم‌استخدامی مهارت‌آموزان، محافظه‌کاری مدرسه، سیال بودن فرهنگ محافظه‌کاری در دانشگاه، عدم تعامل مدرسه و دانشگاه و عدم نگرش مثبت نسبت به مهارت‌آموزان در مدرسه و جامعه از جمله چالش‌های مربوط به محیط فرهنگی-اجتماعی برنامه درسی مهارت‌آموزی بودند که مهارت‌آموزان در طول دوره با آن مواجه گشته‌اند. آنچه قابل تأمل است اینکه برنامه درسی مهارت‌آموزی ماده ۲۸ علی‌رغم چنین چالش‌های درونی و محیطی، نیازمند یک بازنگری و بازسازی بنیادی است. در صورت عدم تدوین سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی مناسب، عدم طراحی برنامه درسی مناسب، عدم بسترسازی اجرایی مناسب و همچنین عدم تعدیل متغیرهای مربوط به محیط فرهنگی-اجتماعی، از یک طرف دانشگاه هیچ توفیقی در خلق و توسعه شایستگی‌های معلمی برای مهارت‌آموزان ماده ۲۸ به دست نخواهد آورد و از سوی دیگر سیستم آموزش و پرورش از فرصت برخوردار گشتن از معلمان حرفه‌ای که قادر باشند به تقویت یا ترمیم شکاف تئوری و عمل کمک نمایند محروم خواهند گشت.

یافته‌های پرسش دوم که بر عوامل همسو و کمک‌کننده مهارت‌آموزان در عمل (کلاس درس) متمرکز است با نتایج پژوهش Hubble (2004)، Emer and Grozlo (2005)؛ جونز و جونز (2004)، Marzano and Marzano (2003)، Haber and Hutchins (2015) و همکاران (2015) همسویی و همخوانی دارد. یافته‌های پژوهشی نشان داد که برخی از مهارت‌آموزان در طول دوره مهارت‌آموزی عواملی تحت عنوان همسوکننده و کمک‌کننده در عمل را تجربه نموده‌اند. همچنین در طول مصاحبه با مشارکت‌کنندگان ابراز رضایت از نقش‌آفرینی استادان به دلیل تسلط بر محتوای درس، تمرکز بر محتوای کتاب‌های دوره ابتدایی، کافی بودن توضیحات استادان، نگاه دادگرانه و منصفانه استادان به مهارت‌آموزان ماده ۲۸، دعوت نمودن مهارت‌آموزان به مشارکت در بحث‌های کلاسی، راهنمایی کردن برخی از مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در تدریس از سوی استادان، ارائه بازخورد استادان برای فعالیت‌های فرآیندی و تدریس پایدار و عمیق درس تخصصی از سوی آن‌ها داشتند؛ و این در حالی است که در یکی از مهم‌ترین اهداف دوره برنامه درسی مهارت‌آموزی که در سرفصل این دوره (۱۳۹۷) آمده است، این است که استادان در ضمن دوره برنامه یک‌ساله مهارت‌آموزی با وجود مدت‌زمان محدود بایستی بتوانند با حداکثر تلاش و مهارت بالا، در ارائه آموزش باکیفیت به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ تلاش نمایند با ارائه‌دادن بازخوردهای مؤثر در فرآیند تدریس به مهارت‌آموزان، پتانسیل‌های مدیریت کردن کلاس درس و شیوه مواجهه با دانش‌آموزان با تفاوت‌های فردی فراوان را فراگیرند. علاوه بر نقش‌آفرینی استادان، اثربخش بودن محتوای درس آموزش پژوهی نیز از دیدگاه مشارکت‌کنندگان جزء عوامل کمک‌کننده مهارت‌آموزان تلقی می‌گردد. این مقوله به‌مثابه عوامل کمک‌کننده مهارت‌آموزان شامل مقوله‌های همچون جامع بودن محتوای درس آموزش پژوهی، عملی بودن محتوای درس آموزش پژوهی، جذاب بودن محتوای درس آموزش پژوهی، مدیریت خوب کلاس درس آموزش پژوهی، به‌روز بودن محتوای درس آموزش پژوهی، تفسیرپذیری محتوای درس فنون تدریس، تناسب محتوای آموزش پژوهی با ویژگی و حالات مهارت‌آموزان ماده ۲۸، تناسب محتوا آموزش پژوهی با انتظارات مهارت‌آموزان ماده ۲۸ و پررنگ بودن بخش نظری و عملی درس آموزش پژوهی است.

از طریق اثربخشی محتوای آموزش پژوهی می‌توان در مهارت‌آموزان این توانمندی را ایجاد نمود که به‌جای انجام پژوهش‌های بُرش داده شده از آموزش، در مورد کنش پژوهشی حرفه‌ای خویش اقدام به تفتیش و کاوش نمایند. به

بیانی رساتر محتوای کاربردی آموزش‌پژوهی، زمینه عملی استحکام‌بخشی برای پژوهش در بستر آموزش، پرورش و یادگیری فراهم می‌نماید (هابل و همکاران، ۲۰۱۴). بر مبنای محتوای اثربخش آموزش‌پژوهی بسترهای تدریس و یادگیری به‌عنوان قالب‌هایی برای پژوهش، پرس‌وجو و جوابگویی به آن‌ها تلقی می‌گردند تا از این گذرگاه، یادگیری، آموزش و تدریس به معنای واقعی حرفه‌ای و عملی معلمان التیام یابد. به این آیین همواره در طول فرآیند مهارت‌آموزی واحدهای درسی تحت عنوان آموزش‌پژوهی به‌مثابه عوامل کمک‌کننده مهارت‌آموزان مفید واقع می‌گردد و به این طریق است که معلمان به این بینش دست می‌یازند که در جریان آموزش و یادگیری مداوم کاوش‌هایی را انجام دهند؛ زیرا صرفاً با رشته‌ای کلیشه‌ای دانشی توان مقابله با آن وجود ندارد.

سومین مقوله محوری به‌مثابه عوامل کننده معلمان مهارت‌آموزان در عمل اثربخش‌بودن محتوای درسی کارآموزی بود که شامل زیر مقوله‌هایی از جمله سهل بودن محتوای کارآموزی برای مهارت‌آموزان ماده ۲۸، اجرای عملی محتوای کارآموزی در مدرسه، تناسب محتوای غلظت دار کارآموزی با محیط مدرسه، آگاهی کافی معلمان و استادان نسبت به محتوای کارآموزی، ایجاد زمینه کافی در مهارت‌آموزان نسبت به محتوای کارآموزی، توجه به کلاس‌های چندپایه در محتوای کارآموزی و محتوای مبتنی بر رابطه استاد - شاگردی است و با یافته‌های Yen (2019)، موکوپادی (2014)، پورتمن و رویدا ابو (2019) و Brady و همکاران (2018) متفق‌الرأی است. کارآموزی قسم مهمی از برنامه مهیا نمودن برای صنعت معلمی است و بیشتر به این دلیل همسوکننده و کمک‌رسان مهارت‌آموزان بوده است که آن‌ها قبل از آنکه در برنامه درسی مهارت‌آموزی ماده ۲۸ حضور پیدا کنند، بستر مدرسه را حس و لمس نموده‌اند. با عنایت به این گفته‌ها، محتوای اثربخش کارآموزی و دوره کارآموزی دوران اثرگذاری برای آغشتن تئوری و عمل است که برای تشدید نمودن مهارت‌های تدریس و کسب تجربه عملی و عزت‌نفس بالا و تفوق کارآموزی یا مهارت‌آموز در برنامه تربیت‌معلم گنجانیده‌اند. به‌طورقطع یقین می‌توان اذعان کرد کارآموزی و محتوای کاربردی آن برای مهارت‌ورزان نوعی تلنگر یا تجربه یادگیری و یاددهی است به‌واسطه آن دانش و تئوری‌های آکادمیکی به عمل و توانمندی و مهارت در بستر کاری آمیختگی می‌یابند. یکی از موارد مهمی که به کرات از سوی مشارکت‌کنندگان بازگو می‌گردید توجه به کلاس‌های چندپایه در محتوای کارآموزی بود. این بدان علت است بیشتر مهارت‌ورزان جدیداً باتوجه‌به قوانین مهارت‌ورزی در روستاهای اطراف شهر خویش و مدارس چندپایه به خدمت معلمی مشغول گشته‌اند و چهارچوب چگونگی آموزش در جو مناطق روستایی و چندپایه را فراگرفته‌اند. به این آیین محتوای اثربخش کارآموزی که به‌واسطه دانشگاه فرهنگیان برای مهارت‌آموزان تدوین گشته است، آنان را برای آموزش مؤثر و مفید در کلاس‌های درس مناطق چندپایه و روستایی ورزیده نموده است. اگرچه بسیاری از مهارت‌آموزان تأکید نمودند این کمک‌کنندگی به طور کامل نبوده و تأکید نمودند که برای تکمیل کمک‌رسانی کارآموزی می‌بایستی طول زمان آن را افزایش داد و به مباشرت، راهنمایی، آسان‌سازی و برنامه‌ریزی دقیق‌تری نیازمند است تا به ماحصل بهتری منجر گردد.

یافته‌های مرتبط به سؤال سوم پژوهشی بر راهبردهای پیشنهادی معلمان و مدیران آموزش‌وپرورش در حوزه پیوند تئوری و عمل در برنامه‌های یک‌ساله مهارت‌آموزی معلمان ماده ۲۸ معطوف بوده و با نتایج پژوهش Rohanan (2013)، سلیمی و همکاران (۱۳۹۷)، زارع خلیلی و همکاران (۱۳۹۶)، Metsko و همکاران (2018) و Brady و همکاران (2018) هم‌جهت است و بیانگر این است که معلمان و مدیران راهبردهای پیشنهادی خویش را در پنج مقوله بدین تعبیر ارائه نموده‌اند: ۱- اصلاح‌شدن پلتفرم‌ها و سیاست‌های دانشگاه، ۲- بهسازی استادان و تدریس اثربخش آن‌ها، ۳- ترمیم برنامه‌های درسی، ۴- بهسازی شرایط مهارت‌آموزان و ۵- بهسازی عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی) است. در مقوله اصلاح‌شدن پلتفرم‌ها و سیاست‌های دانشگاه فرهنگیان، مدیران و معلمان مهارت‌آموز محورهایی از جمله بالابردن مدت‌زمان دوره مهارت‌آموزی، کاهش تعداد دروس و توجه علمی و عمقی‌تر به آن‌ها، دانش‌افزایی دست‌اندرکاران نسبت به برنامه مهارت‌آموزی، تمرکز بر تربیت‌معلم به‌جای تأمین معلم، توجه بیشتر به واقعیت‌های اجرایی برنامه (افزودن به واقعیت‌گرایی)، اختیار نگاه اصیل و غیراجباری به برنامه مهارت‌آموزی/ ایجاد

مدارس وابسته به دانشگاه برای دروس عملی را پیشنهاد نموده‌اند. در مقوله محوری بهسازی استادان و تدریس اثربخش آن‌ها، محوری‌هایی همچون برقراری ارتباط مؤثر بین استادان و مهارت‌آموزان تأکید استادان دوره بر یادگیری به‌جای نمره، تدریس پرمایه دروس تخصصی، به‌کارگیری استادان از رویکردهای نوین یاددهی- یادگیری، جلب مشارکت مهارت‌آموزان در تدریس، تقویت سواد فناوری استادان در تدریس، حضور مداوم استادان در مدارس کارآموزی، توجه بیشتر به منش معلمی علاوه بر روش معلمی و استفاده استادان از معلمان ابتدایی مجرب به‌مثابه دستیار کلاس از سوی مشارکت‌کنندگان پیشنهاد گردیده است. مدیران و معلمان به‌مثابه مشارکت‌کنندگان در مقوله محوری ترمیم برنامه‌های درسی، محورهای از قبیل توجه به کلاس‌های چندپایه در دروس تخصصی و کارآموزی، تخصیص زمان کافی برای دروس عملی به‌ویژه کارآموزی، تدارک زیرساخت مناسب فناوری برای دروس مجازی، برنامه‌ریزی دروس برای بیش از یک روز در هفته، کاهش حجم محتوای دروس، روزآمد کردن محتوا و منابع یادگیری، تدارک فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری لذت‌بخش، ارزشیابی جدی‌تر از محتوای دروس و گنجاندن درس مدیر آموزگاری مدرسه در برنامه را پیشنهاد نمودند. در مقوله بهسازی شرایط مهارت‌آموزان، مواردی از جمله ایجاد نگرش مثبت در عوامل دانشگاه نسبت به مهارت‌آموزان، انگیزه‌بخشی به مهارت‌آموزان بر اثر نگاه دادگرانه به آن‌ها، عدم تأکید بیش‌ازحد بر آزمون شایسته‌تر و پرهیز از استرس غیرضروری، فراهم نمودن دسترسی مهارت‌آموزان به امکانات رفاهی دانشگاه، قابل‌دسترس کردن منابع کتابخانه و پایگاه‌های اطلاعاتی و شاداب سازی مهارت‌آموزان از طریق نظم دهی دروس در چند روز هفته را به‌عنوان راهبرد برای دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد کرده‌اند؛ و در فرجام پژوهش در مقوله بهسازی عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی) محورهای از قبیل ترویج نگرش مثبت نسبت به مهارت‌آموزان در مدرسه و جامعه، تقویت فرهنگ کنشگری معلمان مدرسه به‌مثابه الگوی مهارت‌آموزان ماده ۲۸، ایجاد فرهنگ نقد و نظر در دانشگاه به‌جای اطاعت و انقیاد، تعامل مؤثر دانشگاه با مدرسه و جامعه، آشنا ساختن مهارت‌آموزان با زمینه‌های فرهنگی بوم‌های استعدادی را پیشنهاد نموده‌اند.

الگوی ۱. شماتیک کلی مرتبط به چالش‌های برنامه درسی مهارت‌آموزان، راهبردهای پیوند تئوری و عمل در دوره مهارت‌آموزی و عوامل همسوکننده و کمک آن‌ها در عمل



پيشنهادهائى كاربرى

بنا بر اهميت و ضرورت آموزش و تربيت صحيح و اثربخش معلمان مهارت‌آموز دوره برنامه يك‌ساله ماده ۲۸ براى حضور در كلاس‌هاى درس و همچنين باتوجه به يافته‌ها و نتايج حاصل از اين پژوهش، به قصد کاهش و جبران آسيب‌ها و چالش‌هاى شناسايى شده در پژوهش حاضر براى دوره‌هاى مهارت‌آموزى در آينده پيشنهادهائى در دو مقياس كلان و خرد ارائه مى‌گردد.

۱-۷. در مقياس كلان

- فراهم نمودن بودجه و منابع مالى ضرورى جهت برگزاري اثربخش‌تر مهارت‌آموزى.
- وارسى اساسى در ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگيان در جهت نحوه پذيرش صحيح‌تر معلمان.
- به‌روزرسانى كردن محتواى دروسى از جمله كارآموزى و آموزش پژوهى براى معلمان مهارت ورز در برنامه‌هاى درسى يك‌ساله مهارت‌آموزى ماده ۲۸.
- به‌كارگيرى اعضاى هيئت‌علمى خبیره‌تر، با دانش و متخصص‌تر جهت اجراى برنامه دوره يك‌ساله مهارت‌آموزى.
- تدارك‌ديدن زيرساخت‌هاى فناورانه براى تقويت سواد فناورى اعضاى هيئت‌علمى و دانش‌جومعلمان در طول دوره مهارت‌آموزى.
- افزايش دادن مدت‌زمان واحد دروس كارآموزى در طول هفته (چند بار در هفته) و بالا بردن مدت‌زمان آن از يك سال به دو سال.
- ۲-۷. در مقياس خرد (سازمانى)
- کاهش دادن تعداد واحد دروس صرفاً نظرى و افزايش دادن واحدهاى عملى و توجه علمى‌تر نسبت به آن‌ها.
- كاربرى نمودن محتواى مورد تدریس اعضاى هيئت‌علمى.
- تعيين نمودن چشم‌انداز و اهداف دوره مهارت‌آموزى به‌صورت واضح و انتقال اثربخش آن به مهارت‌آموزان و مدرسان

تعارض منافع

«هيچ‌گونه تعارض منافع توسط نويسندگان بيان نشده است»

References

- Abdi, Akbar; Alipour, Mohammadreza and Abdolahi, Javad (2007). Measuring the effectiveness of training courses. *Tadbir Quarterly*, 16, 78. [In Persian]
- Amrullah, Omid and Hakimzadeh, Rizvan (2014). Comparative study of the quality assessment system of higher education curriculum, 5 (9), 76. Curriculum of one-year skill training course (2017). Approved by Farhangian University Council, Tehran: Farhangian University. [In Persian]
- Arteel, B. (2015). Impact of professional development on teacher practice uncovering connections. *Teaching and teacher education*. 26(3).599.607.
- Ashaghi, Hossein (2016) Compilation of professional development program for branch managers and employees in the field of banking and money (case of Cooperative Development Bank). *Human Resource Education and Development*, 3(11), 2-10. [In Persian]

- Brady, M.P, Miller, K, McCormick, J, Heiser, L.A. (2018). A Rational and Manageable Value-Added Model for Teacher Preparation Programs. *Educational policy*. Vol: 32 issue: 5, page(s): 728-750.
- Corney, G. (1993). Collaboration in teacher education: A British example of shared school university support for teacher interns. In *International journal of educational research*. 19 (8), 718-733.
- Dayan, U. Perveen, S. & Khan, M. I. (2018). Transition from pre-service training to classroom: Experiences and challenges of novice teachers in Pakistan. *FWU Journal of Social Sciences*, 12(2), 48-59.
- Frost, Hossein and Roshan, Gholamhossein (2019). Evaluating the effectiveness of the Article 28 training course in improving the attitude, knowledge and ability of students in Farhangian University, *Education Quarterly*, 6 (22), 176-199. [In Persian]
- Gall, Meredith; Borg, Walter and Gall, Joyce (2013) *Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology*, vol. (1), translators: Nasr et al. [In Persian]
- Ghanbari, Mehdi; Nikkhah, Mohammad and Nikbakht, spring (2019). Internship Pathology of Farhangian University: A Mixed Study, *Two Journals of Theory and Practice in the Curriculum*, 5 (10), 33-64. [In Persian]
- Glaser, B. E., & Bento, L. A. (2005). Attitudes of academic and clinical researchers toward financial ties in research: a systematic review. *Science and engineering ethics*, 11(4), 553-573.
- Glass, Neda; Khanifar, Hossein; Agha Hosseini, Naghi and Yazdani, Hamidreza (2016). Designing the professional development framework of teacher training instructors in the campuses of Farhangian University of Isfahan province, *Journal of Teaching Research*, 5(4), 143-164. [In Persian]
- Hemmati, Alireza; Gudarzi, Mohammad Ali and Hajiani, Ibrahim (2014). Necessity of future studies in education systems, *Management Education Quarterly*, 26 (103), 56-44. [In Persian]
- Kashfi, Hamid (100) Analyzing the harms of the 28th skill training course: a qualitative study of the views of the students of Mathematical skills, *Education and Research*, 7(28), 48-59 [In Persian].
- Kim, K. A. & Roth, G. L. (2011). Novice teachers and their acquisition of work-related information. *Current issues in Education*, 14(1).
- Maudeb, Ali; Shokohi Fard, Hossein and Pourshafee, Hadi (1401) Dissertation on the lived experiences of teachers of Article 28 from the perspective of practicality of the skills training course of Farhangian University, Birjand University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian]
- Ministry of Education (1391). *Statutes of Farhangian University*, Publisher: Ministry of Education, Education and Research Vice-Chancellor [In Persian].
- Musipour, Nematullah (2018). Unification of two approaches in Iran's teacher training: a critique on the statutes of Farhangian University, *Scientific-Research Quarterly of Education and Training*, 35(2), 13-38. [In Persian]
- Preston, C. (2017). University-based teacher preparation and middle grades teacher effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 102-116.
- Ramezani, Gol Afrooz, Mohani, Omid and Azizi, Nematullah (2017). Investigating obstacles and challenges affecting research inefficiency in Farhangian University: an approach based on database theory, management and planning in educational systems, 11 (2), 27-50. [In Persian]
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American economic review*, 94(2), 247-252.
- Sandra, N. (2017). Nashua school district master plan for professional development. *International Journal of Humanities and Social Science*, 10 (22). 44-58.
- Shearbafe, Mohammad; Farkhi, Nur Ali and Yadgarzadeh, Gholamreza (1400). Dissertation evaluating the effectiveness of the one-year skills training course of Farhangian University (the subject of article 28 of the statutes) based on the SIP model, Allameh Tabataba'i University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian]
- Sher Mohammadzadeh, Mohsen; Qasimzadeh Alishahi, Abolfazl; Kazemzadeh Bitali, Mehdi. (2019). The mediating role of job self-efficacy in the relationship between professional

- development and job satisfaction and commitment of employees of sports and youth departments, *Ergonomics Magazine*, 6 (1), 30-39 [In Persian]
- Song, H, Xu, M (2019). From External Accountability to Potential Oriented Development: Quality Assurance System Building for Teacher Preparation in China. 2 issue: 2, 137-165.
- Stewart, T. T., & Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100002.
- Vahedi, Hossein; Karimi, Nasser; Rezaei, Rasool and Esmailpour, Ayoub (2017). Comparisons of professional qualifications of teachers, graduates of Farhangian University, former teacher training and other universities, *Educational Technology Research Journal*, 13 (1): 83-90. [In Persian]
- Yaqubnejad, Nasser; Aiti, Mohsen and Naimi, Sara (2014). Identifying and classifying the needs of novice teachers in classroom management based on the general educational design model, National Conference on Management and Education, Malayer University. [In Persian]
- Yin, J (2019). Connecting theory and practice in teacher education: English-as-a-foreign-language pre-service teachers: perceptions of practicum experience. *Innovation and Education*, 1-4.
- Zandi, Khalil and Sadeghi, Siamak (2018). Analyzing the damage of the teacher training system in Farhangian University (case study: Article 28 students of western universities), 4th National Conference on New Approaches in Education and Research, 14 and 15 Azar 1998, Mazandaran, Mahmudabad. [In Persian]

