www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

Designing and Crediting the internship curriculum model for undergraduate students at Farhangian University

Esmaeil Rahimi, Alireza Asareh, Ghodsi Ahghar

[1] *Curriculum Studies, Islamic Azad University, Research Sciences Branch, Tehran, Iran*
[2] *Department of Educational Sciences, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University, Tehran, Iran*
[3] *Research and Planning Organization of the Research Institute of the Ministry of Education, Tehran, Iran*

**Corresponding author: Alireza Asareh, Department of Educational Sciences, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University, Tehran, Iran. Email z. Alireza_assareh@srttu.edu*

Article Info

Keywords: *Template Design, Internship Curriculum, Farhangian University, Crediting*

Abstract

Introduction: Knowledge and skills acquired in higher education institutions have an important role in the cultural, social and economic development of countries. The present study was conducted with the aim of designing and validating the internship curriculum model for undergraduate students of Farhangian University.

Method: The research method was a combination of exploratory research and the study population included Curriculum development specialists, professors of Tehran universities in the academic year 2019-2020 and experts of the departments of the author's office. Purposeful sampling method was used to sample internship-related research, and judgmental sampling method was used to sample specialists. A document analysis checklist was used to collect data from document review and a researcher-made questionnaire was used to collect data related to model validation. Content analysis and binomial test were used to analyze the data.

Results: The result of the research was to present a proposed model consisting of the curriculum planning approach and principles of curriculum planning in the form of four elements of the curriculum, namely objectives, content, teaching-learning strategies and evaluation..

Conclusion: For each part of the model, components were presented that pay attention to them, providing a suitable platform for planners in designing and compiling the internship curriculum for undergraduate students and teachers.

Copyright © 2022, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۵، شماره ۵، ۱۴۰۱
صفحات: ۴۹۸-۵۱۲

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی کارورزی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان

اسماعیل رحیمی[۱]، علیرضا عصاره [۲]، قدسی احقر[۳]
[۱]گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران
[۲] گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران
[۳] سازمان پژوهش و برنامه ریزی پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش، تهران، ایران ، تهران، ایران

*نویسنده مسوول: علیرضا عصاره، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران. ایمیل: Alireza_assareh@srttu.edu

چکیده

مقدمه: دانش و مهارت‌های کسب شده در مؤسسات آموزش عالی نقش مهمی در توسعه‌ی فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشورها دارد. پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی کارورزی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان انجام شده‌است.

روش‌ها: روش پژوهش، ترکیبی آمیخته اکتشافی و جامعه مورد مطالعه شامل متخصصان برنامه‌ریزی‌درسی، اساتید دانشگاه‌های تهران شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ و کارشناسان گروه‌های درسی دفتر تألیف بودند. برای نمونه‌گیری از پژوهش‌های مرتبط با کارورزی از روش نمونه-گیری هدفمند، و جهت نمونه‌گیری از متخصصان از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع قضاوتی استفاده‌شد. جهت گردآوری داده‌های حاصل از بررسی اسناد، از چک لیست تحلیل اسناد و برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به اعتبارسنجی الگو، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده‌شد. برای تجزیه وتحلیل داده‌های از تحلیل محتوا و آزمون باینومیال استفاده شد.

نتایج: نتیجه پژوهش، ارائه الگوی پیشنهادی متشکل از رویکرد برنامه ریزی درسی و اصول برنامه ریزی درسی در قالب چهار عنصر برنامه درسی یعنی اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری و ارزشیابی خلاصه گردید.

نتیجه‌گیری: برای هر بخش از الگو مؤلفه‌هایی ارائه‌گردید که توجه به آن‌ها بستر مناسبی برای برنامه‌ریزان در طراحی و تدوین برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشجومعلمان فراهم می‌نماید.

واژگان کلیدی: طراحی الگو، برنامه درسی کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، اعتباریابی

مقدمه

باور عمومی در عصر کنونی این است که دانش و مهارت‌های کسب شده در مؤسسات آموزش عالی نقش مهمی در توسعه‌ی فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشورها دارد. دانشگاه، نهادی علمی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی است که نقش مهمی در پیشرفت جوامع دارد [۱]. دانشگاه از یک‌سو می‌تواند به مثابه یک شاخص فرآیندی، نشان‌دهنده وضعیت ارتقاء و سطح رشد و توسعه جامعه به حساب آید و از سوی دیگر به عنوان یک شاخص پیش‌بینی کننده، زمینه رشد و توسعه جامعه در آینده تلقی‌گردد [۲].در بین مؤسسات آموزش عالی، دانشگاه فرهنگیان نقشی متفاوت از سایرین به عهده دارد؛ ارتقاء شایستگی‌های عمومی دانشجویان برای تربیت شهروندان تحصیل کرده‌ی دانشگاهی از یک طرف و فراهم نمودن زمینه‌ی دستیابی دانشجویان خود به شایستگی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی از سوی دیگر، جایگاه این دانشگاه را در جامعه به خوبی نشان می‌دهد، لذا می‌توان این دانشگاه را ازجمله‌ی حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت دانست، چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام آموزشی، منوط به ایجاد توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای لازم در معلمان است که به واقع مجریان اصلی برنامه‌ها در محیط واقعی تعلیم و تربیت هستنند [۳].معلم، کارگزار اصلی نظام تعلیم و تربیت* و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه‌ی اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می‌شود. آن‌چه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی و اخلاقی و معنوی معلمان است؛ چراکه دستیابی به معلمان با کیفیت، بدون توجه به تربیت معلم با کیفیت امکان‌پذیر نیست. برای توفیق هرچه بیشتر آن، ضروری است آموزش‌ها، علاوه بر سرمایه فکری (مهارت‌های اصلی انجام شغل) مهارت‌های پیشرفته همچون چگونگی به-کارگیری فناوری برای به اشتراک‌گذاری دانش با دیگران و درک مشتری یا ساختن سیستم و خلاقیت خودانگیخته منظور گردد [۴]. شواهد تجربی نشان داده‌اند عدم آمادگی کافی برای تدریس بر بازده‌های یادگیری دانش‌آموزان، اثربخشی تدریس و نرخ فرسودگی معلم تأثیر دارد [۵]؛ لذا مؤسسات و دانشگاه‌های تربیت معلم نیازمند جستجوی مسیری برای بهبود خدمات آموزشی و تربیتی خود هستند [۶]. شیوه عمل و نگرش معلم نیز از نحوه آموزش و کیفیت دوره‌های آموزشی در مراکز تربیت معلم تأثیر می‌پذیرد. کیفیت برنامه‌ریزی درسی و آموزشی تربیت معلم، محتوای کتاب‌های درسی، شیوه‌های آموزشی، عملکرد مدرسان این مراکز و برگزاری دوره‌های کارورزی، مهارت‌ها، باورها و نگرش حرفه‌ای را در معلمان آینده تقویت می‌کند[۷]. آن‌چه مهم است تربیتِ معلمِ فکور (Educating Reflective Teacher) و تخصص تربیت معلم فکور (Reflective Teacher Education) است که خود نیازمند برنامه‌های درسی تدبیرشده و هدفمند برای رسیدن به مطلوبیت است [۸]. کارورزی جزء لاینفک و حیاتی برنامه درسی تربیت معلم است که مبدا سفر تعالی دانشجومعلمان از وضعیت بی‌تجربه به با تجربه است. اگر کارورزی وسیله و معلم فکور شدن هدف است، پس باید تدابیری اندیشیده شود که وسیله در تناسب هرچه بیشتر با هدف قرار گیرد و بتواند تمهیداتی را فراهم کند تا تجارب و اعمال حرفه‌ای تحت نظارت دانشجو معلم، تحت هدایت و مربیگری اشکال متنوع و متمایز تفکر قرار گیرد تا قوام یافته و بالندگی را به دنبال داشته باشد. تضمین کیفیت آماده‌سازی معلم مشتمل بر فعالیت‌هایی شامل نحوه پذیرش، میزان ایجاد و توسعه حرفه‌ای در دانشجومعلمان، ارتباط با مدارس، تعهد مدیریت به کیفیت، ایجاد و تعریف استانداردها و شاخص‌های عملکردی، پاسخگویی اجتماعی و نظام ارزشیابی صلاحیت‌ها است [۹].بر این اساس، نظام تربیت معلم باید بر هسته اصلی خود یعنی کنش‌های بین استادان و دانشجومعلمان در قالب برنامه کارورزی تأکید کند. این فرایند، که به عنوان عنصر اصلی کیفیت تعبیر شده، مستلزم الگویی است که این پژوهش بر آن است تا به صورتی جامع و تبیین‌گر، این الگو ارائه شود [۱۰]؛ لذا یکی از چالش‌های اصلی و مؤثر در دسترسی به کیفیت آموزش، ارتقای کیفیت تربیت معلم است [۱۱].

* education

بدون تردید اگر در دانشگاه فرهنگیان مهارت‌های تدریس مورد تمرین‌های مکرر قرار نگیرند و مطالب تئوری با تجربه-های شخصی درنیامیزد، دانشجومعلمان هرگز به مرحله مهارت نسبی برای تدریس و کلاس‌داری نخواهند رسید. دانشجومعلمان ضمن گذر فعال و مراقبت شده از این مراحل، می‌توانند دانش‌های نظری و اندوخته‌های آموزش خود را با اطمینان و شیوه ماهرانه در میدان کلاس درس و آزمایشگاه مورد استفاده قراردهند [۱۲]. تمرین معلمی تجارب معنی‌داری است که سرمایه انسانی را توسعه می‌دهد و تجربه‌های یادگیری بهتری را برای کارآموزان فراهم می-کند [۱۳]. در حال حاضر ضرورت بازنگری برنامه درسی تربیت معلم به خصوص برنامه کارورزی و انطباق شایستگی-های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی مورد تاکید است [۱۴]. نقطه تمرکز تربیت معلم، فرایندهای تبدیل فردی مبتدی به حرفه‌ای و معلم خوب برای ایفای نقش حرفه‌ای و به عبارتی تدریس خوب است. در این فرایند بر ارزشیابی از کیفیت ایجاد دانش و درک حرفه‌ای [۱۵]، توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای تأکید می‌شود. طی چند سال گذشته، سمت و سوی تحقیقات کم و بیش متمرکز بر آموزش حرفه‌ای معلم مبتنی بر فعالیت‌های اصلی (core) یا سطح بالای (highe leverage) تدریس بوده است [۱۵و۱۶]. هدف این رویکرد تعیین و شناسایی شیوه‌هایی برای تدریس و استفاده از آن برای تبدیل دانشجومعلمان از یک فرد مبتدی به حرفه‌ای برای مسئولیت‌پذیری در کلاس درس می‌باشد (۱۷). توسعه راهبردهای آموزشی در آموزش دانشجومعلمان مؤثر بوده و ارتباط نزدیکی با کیفیت معلم دارند (۱۶). برای مثال دانشجومعلمان با روش‌های مدل‌سازی و انواع تمرین‌ها [۱۷و۱۸]، فعالیت‌های عملی، استفاده از ویدئو و تجزیه و تحلیل و... آشنا شده و آن‌ها را به کار می‌گیرند [۱۹].

بررسی فعالیت‌های انجام شده در زمینه تربیت معلم در ایران نشان می‌دهد که بروندادهای مراکز تربیت معلم در سه دهه اخیر با مشکلات و ضعف‌های اساسی در عمل مواجه بوده‌اند. برای مثال مطالعات مختلفی به ضعف عملکرد معلمان در جنبه‌های مختلف مانند شیوه‌های فعال تدریس، روش حل مسئله، بهره‌گیری از رویکرد سازنده‌گرایی به عنوان شیوه نوین یاددهی- یادگیری و دست‌یابی به هدف‌های مهارتی اشاره دارند [۲۰و۱۴]. مطالعات دیگر بر وجوه نوع پذیرش[۲۱] عدم پوشش شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی تفاوت برنامه تربیتی اجرا شده و کسب شده، توجه ناکافی به امور فرهنگی [۲۲]، نقد سیاست‌ها، اقدامات و تدابیر [۲۳]، فقدان ویژگی‌هایی مانند یکپارچگی، اثربخشی [۲۴]، مشارکت و عضویت در شبکه‌های بین‌المللی [۲۵] تمرکز داشته‌اند.

بررسی این تحقیقات نشان می‌دهد اقدامات یادشده همگی به بخش‌های ویژه و حتی جزئی در خصوص کیفیت عمل معلمی، نگرش‌ها و در برخی موارد به توسعه حرفه‌ای پرداخته‌اند. در حال حاضر وجود الگویی که در برگیرنده سایر اجزا، رویه‌ها و کنش‌ها در فرایند کارورزی دانشجو معلمان باشد، به عنوان یک خلأ و حلقه مفقوده نظام تربیت معلم ایران وجود دارد. این پژوهش قصد دارد الگویی مناسب برای برنامه درسی کارورزی دانشجویان دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان طراحی نماید. در این پژوهش با استفاده از تجربیات جهانی و وضعیت موجود نظام برنامه‌ریزی کشور ضمن شناسایی مولفه‌های برنامه درسی کارورزی، میزان هماهنگی بین مؤلفه‌های برنامه درسی کارورزی که عبارتند از: اهداف و مقاصد برنامه درسی کارورزی، رویکردهای طراحی و تدوین برنامه کارورزی، رویکردهای یاددهی–یادگیری برنامه درسی کارورزی، شاخص‌های اجرای برنامه درسی کارورزی، شاخص‌های ارزشیابی و اصلاح برنامه درسی کارورزی بررسی شد. همچنین پژوهش حاضر نظریات مختلف مرتبط با درس کارورزی به عنوان یکی از متغیرهای پژوهش، مورد

مطالعه قرار داده و مؤلفه‌های مختلف کارورزی را که مناسب برای دانشجو معلمان هستند مشخص نموده و به طراحی الگوی برنامه درسی کارورزی که مشتمل بر عناصر اصلی برنامه درسی نظیر اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی است، پرداخت.

روش ها

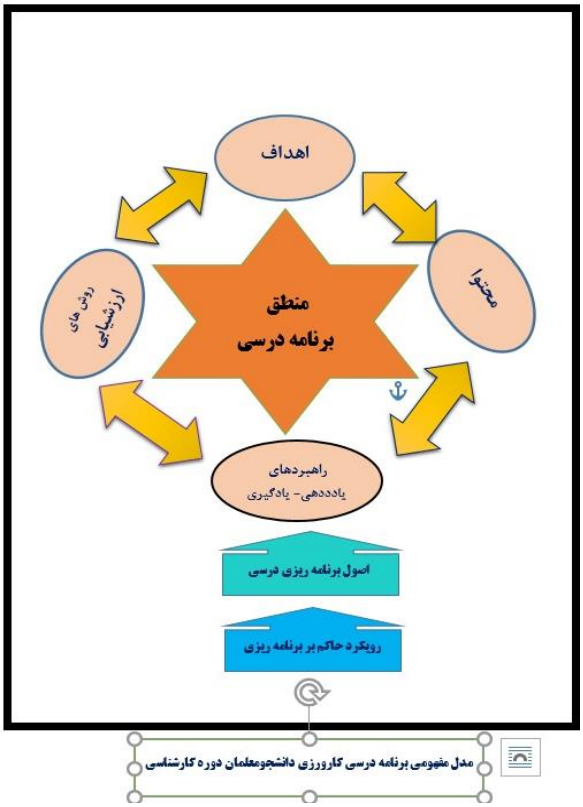
در پژوهش حاضر که به طراحی الگوی مطلوب و جامع برای برنامه‌درسی کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پرداخته است، به‌منظور پاسخ به پرسش‌ها، به ضرورت از روش‌های کمی و کیفی برای پژوهش استفاده شده‌است. بدین معنی که برای پاسخ به سؤال نخست پژوهش مبنی‌بر طراحی الگوی برنامه درسی کاروزی دانشگاه فرهنگیان، ابتدا از روش زمینه‌ای بهره گرفته شد. به این معنی که، پس از بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش‌های مرتبط، و مصاحبه با ۲۱ نفر از متخصصان، ساختار الگوی پیشنهادی و عناصر اصلی الگو تبیین گردید. در ادامه جهت پاسخ به سوال دوم پژوهش مبنی بر «اعتباربخشی الگوی پیشنهادی»، از روش دلفی استفاده شد. بدین ترتیب که فهرستی از شاخص‌های مربوط به بخش‌های مختلف الگو در قالب «چک‌لیست» تنظیم و در اختیار صاحب‌نظران مرتبط قرار داده شد. در ادامه، پس از تعیین اعتبار شاخص‌ها توسط متخصصین و اساتید راهنما، نتایج حاصل از ارزیابی شاخص‌ها، با بهره-گیری از روش‌های آماری تحلیل و در پایان، براساس نتایج حاصل، الگوی پیشنهادی ترمیم و نهایی گردید.جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی اساتید و دانشجویان مقطع دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های تهران می‌باشد. روش نمونه-گیری به صورت هدفمند بود که از بین اساتید و دانشجویان مقطع دکتری (دو جامعه آماری پژوهش) دانشگاه‌های خوارزمی، تربیت مدرس، علامه طباطبایی، تهران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تعداد ۳۹ نفر با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و معیار اشباع انتخاب گردیدند.به تبع روش پژوهش، برای گردآوری داده‌های موردنیاز از مجموعه‌ای از ابزارهای کمی و کیفی به شرح زیر استفاده شده است. *بخش کیفی:* در بخش کیفی، از سیاهه تحلیل مضمون برای شناسایی مضامین کارورزی مندرج در سندتحول بنیادین، تبیین و استخراج مولفه‌های الگوی کارورزی در دوره کارشناسی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استفاده شد. تحلیل مضمون را می‌توان فرایند نظام‌مند شناسایی، طبقه‌بندی، تبیین و تفسیر استنباط و استخراج پیام‌ها، نمادها، آثار و مفاهیم پیدا و پنهان در متون نوشتاری، رسانه‌ها و سایر مجموعه‌های مورد بررسی بر اساس روش‌های پژوهش کمی و کیفی تعریف کرد [۲۶]. همچنین به‌منظور شناسایی چهارچوب و ویژگی‌های عناصر اصلی الگوی برنامه درسی، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. بدین ترتیب که برای تعیین عناصر اصلی الگوی برنامه درسی و ویژگی‌های آن، بر اساس پاسخ‌های آنان سؤال‌های بعدی تعیین گردید. بعد از انجام هر مصاحبه، متن مصاحبه پیاده شد و سپس پاسخ‌ها دسته‌بندی شدند و براساس مفهوم کلی این دسته‌بندی‌ها، ویژگی‌ها و عناصر پیشنهادی توسط متخصصین، کدگذاری، طبقه‌بندی و تحلیل شد. *بخش کمی :*

دراین بخش از پرسشنامه استفاده شد: پرسشنامه محقق ساخته برای ارزیابی مولفه‌های برنامه درسی کارورزی شامل: نه سوال از اهداف برنامه درسی کاروزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، پنج سوال از محتوی برنامه درسی کاروری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شش سوال یاددهی ویادگیری برنامه درسی کاروری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و پنج سوال از معیارهای سازماندهی برنامه درسی کاروری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، پنج سوال از شیوه-های ارزشیابی برنامه درسی کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استفاده شد. پرسشنامه مذکور دارای دو بخش

است: برای تعیین روایی پرسشنامه، از روایی محتوایی استفاده شد. زیرا اجرای پرسشنامه نیازمند تأیید روایی محتوایی از سوی خبرگان و کارشناسان حوزه برنامه درسی می‌باشد. از این‌رو پرسش‌نامه‌های موردنظر در اختیار خبرگان و صاحب‌نظران مربوطه قرارگرفت و نظرات آنان درباره روایی أخذ و اصلاحات موردنظر انجام گرفت. به‌منظور اطمینان از پایایی پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. نتیجه محاسبه پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ(α=۰/۸۲) بدست آمد. تحلیل نتایج حاصل از آلفای کرونباخ در مورد این پرسشنامه نشان داد که ابزار تحقیق از پایایی قابل قبولی برخوردار است. همچنین جهت برآورد روایی پرسشنامه، از روایی محتوایی و صوری بهره گرفته شد که این ضریب برابر با ۰/۸۹ بود. روش مورد استفاده برای تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، استفاده از روش رویکردی توصیفی- تفسیری بود. به‌عبارت دیگر، پس از انجام استخراج مضامین کاروزی از سند تحول بنیادین، واهداف، سرفصل و برنامه کاروزی و دسته‌بندی داده‌ها، فرآیند تجزیه‌وتحلیل

اعتبار الگوی مطلوب کاروزی

برای اعتباربخشی الگوی مطلوب از روش مصاحبه بهره



داده‌ها از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام و در مرحله بعد، مضامین کلان نام‌گذاری و مدل مفهومی تحقیق ارائه شد.

ملاحظات اخلاقی

مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته برنامه ریزی درسی با کد پایان نامه ۱۲۳۴۸۰۷۹۳۴۷۴۱۷۵۱۶۲۵۰۳۲۱۹ دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران است.

یافته‌ها

الگوی برنامه‌درسی کاروزی، دارای ابعاد مختلفی است. این ابعاد شامل تعیین اصول و رویکرد حاکم بر برنامه درسی است. در این پژوهش، در سطح خرد برنامه‌ریزی، عناصر چهارگانه اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری(تربیتی)، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی الگوی برنامه‌درسی کاروزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان طراحی شده‌است. شکل(۱) تصویر کلی الگوی کاروزی را نشان می دهد.

گرفته شد. بهره‌گیری از شیوه نمونه‌گیری هدفمند استفاده گردید؛ بدین ترتیب که به منظور تعیین اعتبار الگوی پیشنهادی، پس از انتخاب پانزده نفر از متخصصان به عنوان نمونه، الگوی پیشنهادی در اختیار آنان قرار داده شد. از این رو، از طریق مصاحبه ساختارمند با متخصصان، ارزیابی و اعتباربخشی الگوی پیشنهادی انجام شد.

جدول ۱. فرایند اجرای روش دلفی در پژوهش حاضر

گام	هدف
اول	تشخیص و تعریف مسئله
دوم	تعیین شاخص های انتخاب اعضای پانل
سوم	تعیین جامعه، انتخاب نمونه و شیوه‌های ارتباط با خبرگان
چهارم	پرسشنامه دور اول دلفی (پرسشنامه بسته پاسخ)

پنجم	پرسشنامه دور دوم دلفی (پرسشنامه بسته پاسخ)
ششم	پرسشنامه دور سوم دلفی (پرسشنامه بسته پاسخ)
هفتم	پرسشنامه دور چهارم دلفی (پرسشنامه نهایی)
هشتم	مقیاس اتفاق‌نظر

جدول ۲. نتایج آزمون باینومیال درباره نحوه توزیع دوجمله‌ای نظر خبرگان درباره برنامه درسی کاروزی

معیارها	تعداد موافق	تعداد مخالف	*p*	تائید / رد معیار
جامعیت الگوی پیشنهادی(تبیین دقیق مبانی، اصول، اهداف و رویکرد)	۱۴	۲	۰/۰۱	تائید
توجه به مضامین کاروزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان	۱۵	۱	۰/۰۱	تائید
توجه به معیارهای موردنظر برنامه درسی ملی در طراحی	۱۵	۱	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب عنصر اهداف	۱۲	۴	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب عنصر محتوا	۱۴	۱	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب روش های یاددهی- یادگیری	۱۳	۳	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب شیوه های ارزشیابی	۱۴	۲	۰/۰۱	تائید

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد، آزمون باینومیال در اکثر شاخص‌ها معنی‌دار است به‌عبارت دیگر، نسبت مورد انتظار پاسخ متخصصان یعنی ۶۰ به ۴۰ در اکثر موارد وجود دارد. در مورد شاخص‌هایی که این آزمون معنی‌دار است و سطح معنی‌داری آن ۰/۰۱ محاسبه شده‌است باید به نسبت توجه شود، اگر در این حالت تعداد افراد موافق بیشتر از افراد مخالف باشد بدان معنی است که بیشترین درصد از خبرگان با این شاخص موافق بوده‌اند و به این‌علت آزمون معنی‌دار شده است، لیکن اگر تعداد افراد مخالف در حالت معنی‌داری آزمون بیشتر از تعداد افراد موافق باشد بدان معنی است که به لحاظ آماری بیشترین درصد از خبرگان با شاخص مخالف بوده‌اند.

نتایج تجزیه‌وتحلیل گام دوم در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون باینومیال درباره نحوه توزیع دوجمله‌ای نظر متخصصان درباره برنامه‌درسی کاروزی

معیارها	تعداد موافق	تعداد مخالف	p	تائید / رد معیار
جامعیت الگوی پیشنهادی(تبیین دقیق مبانی، اصول، اهداف و رویکرد)	۱۴	-	۰/۰۱	تائید
توجه به مضامین کاروزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان	۱۵	۱	۰/۰۱	تائید
توجه به معیارهای موردنظر برنامه درسی ملی در طراحی الگو	۱۵	۱	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب عنصر اهداف	۱۴	۲	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب عنصر محتوا	۱۵	۱	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب روش های یاددهی- یادگیری	۱۵	۱	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب شیوه های ارزشیابی	۱۴	۲	۰/۰۱	تائید

داده های جدول فوق بیانگر تأیید نسبی همه شاخص‌های جدول از سوی متخصصان می باشد. داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد، آزمون تقریبا در همه شاخص‌ها معنی‌دار است. زیرا خبرگان با این شاخص‌ها موافق بوده‌اند و

به‌این‌علت آزمون معنی‌دار شده است، بنابراین براساس داده های جدول ۴، شاخص‌ها در گام سوم نیز مورد تائید قرار گرفتند. نتایج تجزیه‌وتحلیل گام سوم دلفی در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج آزمون باینومیال درباره نحوه توزیع دوجمله‌ای نظر خبرگان درباره برنامه درسی کارورزی

معیارها	تعداد موافق	تعداد مخالف/ بدون نظر	*p*	تائید / رد معیار
جامعیت الگوی پیشنهادی(تبیین دقیق اصول، اهداف و رویکرد)	۱۴	۲	۰/۰۱	تائید
توجه به مضامین کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان	۱۵	۱	۰/۰۱	تائید
توجه به معیارهای موردنظر برنامه درسی ملی در طراحی الگو	۱۵	-	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب عنصر اهداف	۱۵	۱	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب عنصر محتوا	۱۵	۱	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب روش های یاددهی- یادگیری	۱۵	۱	۰/۰۱	تائید
طراحی مناسب شیوه های ارزشیابی	۱۴	۲	۰/۰۱	تائید

بحث

تصمیم‌گیری دربارۀ عناصر تشکیل‌دهنده برنامه‌درسی یکی از فعالیت‌های اصلی حوزۀ طراحی برنامه‌درسی است. تدوین هر برنامۀ درسی در کلیۀ عرصه‌ها مستلزم بهره‌گیری از یک چارچوب یا نظریه زیربنایی و مبتنی بر اصول و موازین علمی و نیازهای واقعی می‌باشد تا بتواند به‌عنوان راهنمای عمل در بررسی و اجرای مراحل پژوهش مورد استفاده قرارگیرد [۲۷]. در این‌که عناصر یک طرح برنامه‌درسی کدامند، دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، راهبردهای یاددهی– یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی به عنوان چهارعنصر اصلی برنامه‌های درسی بدان توجه نموده‌اند [۲۸]. در این پژوهش نیز با عنایت به سوالات تحقیق محقق به طراحی این چهار عنصر کلیدی طرح برنامه‌درسی کارورزی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می‌پردازد.

اهداف: تبیین اهداف برنامه درسی در قالب پیامدهای یادگیری این امکان را فراهم می‌کند که بین فرآیند آموزش و ارزشیابی پیوند عمیقی شکل گرفته و عملکرد دانشجویان با توجه به دانش و تجربیات آنان در سطوح مختلف مورد ارزیابی قرار گیرد. پیامدهای یادگیری در عین انعطاف، باید کاملاً واضح و شفاف نوشته شوند؛ یعنی هر یک از اهداف دقیقاً تصریح کند که چه عملکردی را از دانشجو انتظار دارد. هدف برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان، تربیت دانشجویانی است که دارای ویژگی‌های همچون تعقل، جستجوگری، آگاه به حقوق و وظایف خود، رشد و تعالی، پرورش ارزش‌های اخلاقی، انتقادپذیری، مشارکت، رشد مثبت و خودارزیابی باشند یا بتوانند این ویژگی ها را در خود رشد دهند و به منظور رسیدن به این ویژگی‌ها، اهداف فرعی برای هر دوره در برنامه درسی گنجانده شده‌اند [۲۹].محتوا: هدف از محتوا در برنامه درسی کارورزی این است که معلمان علاوه بر آشنایی با دانش رشته‌ای مورد نیاز در امر تعلیم و تربیت، به دانش عمل در مورد تعلیم و تربیت نیز نیاز دارند. راه اساسی کسب چنین دانشی از طریق انجام دادن، تأمل و تحقیق در عمل صورت می‌گیرد. بنابراین دانش عملی که از تجارب سایر معلمان و یا از تحقیقات سرچشمه گرفته است باید در تجارب شخصی هر معلم مورد بررسی و آزمایش قرار گیرد. دانشجو معلمان نیاز دارند با اصول و روش‌های تحقیق آشنا شوند. این آشنایی به منظور تربیت معلمان به عنوان محققان با کفایت و متبحر نیست، که در حوزه دانش رشته‌ای و یا در حوزه تعلیم و تربیت به تحقیق منظم مبادرت ورزند، بلکه

هدف آن است که آن‌ها را در تعبیر و تفسیر نتایج تحقیقات، به‌کارگیری این نتایج و انجام تحقیق عمل توانا سازد [۳۰].در برنامه درسی کارورزی، محتوا با در نظر گرفتن اهداف برنامه تنظیم می‌شود؛ با محتوا، دانشجو معلمان به اهداف برنامه دست می‌یابند. راهبردهای مورد استفاده در تدریس بر مشارکت یادگیرنده و نقش فعال او مبتنی است. استاد راهنما و مربی، انتقال دهنده دانش نیستند. فرصت‌های یادگیری، موقعیت‌های متنوعی را در دانشگاه و مدرسه ایجاد می‌کند که طی درگیری در آن فرصت‌ها، دانشجو معلمان به اهداف برنامه دست می‌یابند. مشاهده، تجزیه و تحلیل، تامل و تحقیق بر عمل خود و دیگران و تدریس در موقعیت‌های کلاسی درس، فرصت‌هایی را برای مواجه با این پیچیدگی‌ها مهیا می‌سازد، البته نباید به فرصت‌های یادگیری شخصی و موقعیتی در محیط دانشگاه و مدرسه نیز بی‌توجه شد [۳۱].در برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، محتوا در برگیرنده بسته‌ای از مفاهیم و مهارت‌های اساسی، ایده‌های کلیدی مبتنی بر شایستگی‌های اخلاقی مورد انتظار از متربیان است که برگرفته از یافته‌های علمی و معتبر بشری، متناسب با نیازهای حال و آینده، علایق، ویژگی‌های روانشناختی دانش‌آموزان، انتظارات جامعه و زمان آموزش می‌باشد [۳۲]؛ از این رو باید از ویژگی‌هایی برخوردار باشد تا زمینه‌های لازم برای دستیابی مربیان به شایستگی‌های موردانتظار برنامه را که در قالب اهداف برنامه‌درسی کارورزی دانشجویان مشخص می‌شود، فراهم‌نماید. از ویژگی‌های محتوا می‌توان به اعتبار و انسجام کافی، تناسب با نیازها، علایق و توانایی‌های مربیان، دربردارنده تجربیات یادگیری متنوع، مبتنی بودن بر صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک مورد تأکید برنامه‌درسی ملی و استفاده از منابع و روش‌های متنوع یادگیری نام برد [۳۳].راهبردهای یاددهی- یادگیری: در الگوی مطلوب برنامه درسی کارورزی از روش‌هایی استفاده می‌شود که نخست با ایجاد موقعیت تربیتی مناسب، فرصت لازم را برای توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای متربیان فراهم‌نماید. دوم این‌که، از طریق پیوند نظر و عمل و تلفیق دانش و تجارب پیشین با یادگیری‌های جدید در متربیان، زمینه مناسبی برای تربیت یکپارچه و معنادار ابعاد وجودی آنان فراهم گردد و بالاخره این‌که، این راهبردها ضمن زمینه‌سازی برای بهره‌گیری از توانمندی‌های متربیان در فرایند یاددهی- یادگیری، محیط مناسبی را برای تعامل مؤثر متربیان با مربی، همسالان و انواع محیط‌های یادگیری مهیا نماید [۳۳].باتوجه با توضیحات فوق، می‌توان گفت، رویکرد غالب در انتخاب این راهبردها براساس برنامه‌درسی ملی، «رویکرد فعال» است. جلب مشارکت، به‌عنوان راهبرد مؤثر و کارآمد در کارورزی است. یادگیری مشارکتی موجب تقویت روحیۀجمعی، توسعه مشارکت‌جویی و تعاون از طریق برنامه‌های‌درسی می‌شود. هم‌چنین استفاده از روش‌های تدریس عملی در ایجاد روحیه توسعه، توانایی شناخت خود و دیگران، برای پاسخ‌گویی مسئولانه به نیازها، محدودیت‌ها و ارتقای ظرفیت های وجودی مؤثر است.شیوه‌های ارزشیابی: در برنامه‌درسی کارورزی، ارزشیابی عنصری برای تعیین میزان شایستگی‌های حرفه‌ای در متربیان و اصلاح و بهبود فرایند یاددهی– یادگیری است. در ارزشیابی از برنامه‌درسی کارورزی، به دلیل نوع اهداف تعیین‌شده، تفاوت ماهوی محتوا و فعالیت‌های تربیتی، استفاده از روش‌های ارزشیابی مرسوم در برنامه‌های درسی دیگر، نه صحیح است و نه امکان‌پذیر. هدف از ارزشیابی در این برنامه، تعیین سطح شایستگی‌های حرفه‌ای متربیان است. از این‌رو برخلاف رویه گذشته، استفاده از روش آزمون کتبی و شفاهی برای ارزشیابی امورکارورزی، به‌نفسه صحیح نیست و باعث دورشدن ارزیاب از هدف اصلی ارزشیابی خواهد شد [۳۴]. مهم‌ترین وجهی که در برنامه‌های کارورزی باید در متربیان مورد ارزشیابی قرارگیرد، تعیین سطح شایستگی‌ها و

توانمندی‌های حرفه‌ای و به‌عبارت دیگر دستیابی به هویت حرفه‌ای در کارورزان است. به‌همین دلیل در الگوی برنامه‌درسی کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، برای ارزشیابی ابعاد یادشده، «ارزشیابی مستمر» به‌عنوان مناسب‌ترین نوع ارزشیابی پیشنهاد می‌شود. ارزشیابی مستمر با مشاهده پدیدارشناسانه عملکرد در موقعیت‌های واقعی، ارائه تکالیف عملکردی و مبتنی بر حل مسأله و ایجاد موقعیت مناسب ارزشیابی برای ارتقای شایستگی‌ها، البته با مشارکت خودشان انجام می‌پذیرد [۳۵].بدین‌منظور از روش‌هایی چون تکمیل سیاهه رفتار، مطالعه و پژوهش درباره موضوعات کارورزی، تجزیه و تحلیل و تفسیر اطلاعات بدست آمده از فعالیت‌ها و عملکردهای حرفه‌ای کارورزان در سطح کلاس و مدرسه، از روش‌هایی است که برای تعیین سطح دانش و مهارت کارورزان می‌توان استفاده نمود. همچنین، به منظور قضاوت درباره نگرش‌ها و گرایش‌های حرفه‌ای، روش‌هایی چون مشاهده عکس‌العمل کارورزان درباره رفتارهای حرفه‌ای دیگران درموقعیت‌های مختلف، تکمیل فرم‌های نگرش‌سنج، بیان ویژگی‌های معلمان موفق، بیان نگرش درباره معلمان نمونه می‌توان استفاده نمود .اصول حاکم بر برنامه درسی کارورزی دوره کاشناسی پیوسته نیز شامل استمرار و مداومت، جامعیت، تلفیق نظر و عمل، انعطاف پذیری، هویت‌گرایی، عمل‌گرایی، موقعیت محوری، ارزشمندی و مشارکت‌پذیری می‌باشد [۳۶]. برنامه درسی کارورزی دوره‌های کارشناسی پیوسته در دانشگاه فرهنگیان به صورت کارورزی ۱، کارورزی ۲، کارورزی ۳ و کارورزی ۴ در نظر گرفته شده است (جدول ۵). در کارورزی ۱، دانشجومعلم با کسب مهارت در به‌کارگیری روش‌ها و فنون مشاهده‌تأملی، موقعیت‌های آموزشی و تربیتی در سطح مدرسه و کلاس درس را که شامل موقعیت فیزیکی (این مطالعه از منظر تأثیر موقعیت فیزیکی بر مسایل تربیتی و آموزشی صورت می‌گیرد)، ساختار و سازمان مدرسه (اعم از روابط و ساختارهای رسمی و غیررسمی که بر فرآیندهای آموزشی و تربیتی مدرسه تأثیرگذار می‌باشند) تجربه می‌نماید. بر اساس برنامه درسی کارورزی ۲، اگر تدریس را فرایندی سازمان‌یافته، اخلاقی و متعهدانه بدانیم که نیازمند بهره‌گیری از یافته‌های علمی، شهود، خلاقیت و هنر در موقعیت‌های بی‌بدیل و منحصر به‌فرد است، در آن صورت برنامه کارورزی به جای تمرکز انحصاری بر آموزش فنون، نیازمند آن است که دانشجومعلم، فعالانه با موقعیت‌های واقعی در سطح کلاس درس روبرو شود و به آنان کمک کند تا با به‌کارگیری روش‌های استدلالی/ منطقی به بررسی موقعیت‌های یادگیری پرداخته و با آگاهی انتقادی نسبت به تجربیات اندوخته شده به آفرینش الگوهای ذهنی و طرح‌واره‌هایی بپردازند که به آنان در اتخاذ تصمیمات اثربخش و ارزیابی نتایج حاصل از تصمیمات جهت برنامه‌ریزی کمک کند.در برنامه درسی کارورزی ۳، دانشجومعلم به طور مستقیم مسئولیت تدریس و اداره کلاس درس را بر عهده می‌گیرد و با مطالعه بافت و زمینه‌ای که آموزش در آن جاری است، طرح یادگیری را برای آموزش مفاهیم/ مهارت‌های علمی ارائه شده در برنامه درسی تدوین می‌نماید. چنین طرحی باید در برگیرنده فرصت‌هایی باشد که نسبت به یادگیری دانش‌آموزان حساس بوده و عمیقاً با بافت و بستر واقعی زندگی آن‌ها ارتباط برقرار می‌نماید. ماهیت تکالیف یادگیری و عملکردی پیش‌بینی شده در طرح یادگیری نیز باید بتواند میان تجربیات و دانسته‌های پیشین و جدید دانش‌آموزان ارتباط برقرار کند و امکان یکپارچه‌سازی یادگیری فراهم نماید. در نهایت در برنامه درسی کارورزی ۴، انتظار می‌رود دانشجومعلم با تجربیات کسب‌شده، بتواند در نقش معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی (مجری فعال) حاضر شده و ضمن تحلیل برنامه درسی تجویزی، واحد یادگیری را برای پاسخ به نیازها/ حل مسایل یادگیری دانش‌آموزان طراحی، تولید، اجرا و نتایج آن

را در کسب شایستگی‌های پیش‌بینی شده در برنامه‌درسی، مورد ارزیابی قرار دهد. با توجه به ویژگی نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران، تطبیق آن با موقعیت‌های تربیتی/ آموزشی با تعیین شایستگی‌های مورد انتظار، ملاک‌ها و سطوح عملکرد، طراحی تکالیف یادگیری و عملکردی برای هدایت فرآیند یادگیری و کمک به یادگیرندگان در بسط قابلیت‌ها و ظرفیت‌های وجودی ادامه می‌یابد. تعیین شایستگی‌ها در آغاز برای روشن شدن تصمیمات معلم برای تعیین مسیری است که یادگیرنده باید طی کند و موجب می‌شود تا نگاه معلم را همواره بر شایستگی‌های موردانتظار برنامه‌درسی متمرکز نگاه دارد. محتوا در چارچوب "ایده‌کلیدی / مفاهیم و مهارت‌های اساسی" مطرح می‌شود و باعث می‌گردد تا در طراحی واحد یادگیری امکان تلفیق در درون و بیرون از حوزه یادگیری فراهم شود. در چنین شرایطی فرایند یاددهی- یادگیری از محدوده توجه به حافظه و به عبارتی "آموزش برای به خاطر سپردن" کاملاً خارج شده و همواره آموزش برای دست‌یابی به شایستگی‌ها متمرکز می‌ماند. در طی این مسیر، یادگیرندگان قادر خواهند بود، بین اطلاعات جدید و دانش و آموخته‌های پیشین خود ارتباط برقرار کنند، واقعیت‌ها و حقایق را به مسائل کلی و روزمره‌ای که با آن برخورد می‌کنند پیوند دهند و آن را در زمینه‌های جدید به کار گیرند و برای طراحی تکالیف یادگیری و عملکردی استفاده شود. عمل فکورانه در این مرحله ناظر به کاویدن منظم رخدادها در فرآیند طراحی، تدوین، اجرا و ارزیابی واحد یادگیری، یافتن روابط علت و معلولی میان شیوه کار و کارکردها، نتایج و علل آن در سطح مدرسه به شیوه مشارکتی و در قالب درس پژوهی است.

عوامل متعددی نظیر اهداف برنامه کارورزی، موقعیتی که برنامه در آن اجرا می‌شود، نحوه نظارت بر دانشجومعلمان و پیامدهای مالی، چارچوب زمانی کارورزی را تحت تاثیر قرار می دهد. باید توجه داشت که برنامه‌ها در دوره کارورزی به دلیل تاریخچه تربیت معلم، اندازه و پیچیدگی آن‌ها، در چارچوب زمانی با هم متفاوت هستند [۳۷]. بررسی پیشینه نشان می‌دهد که موقعیت کارورزی به کل برنامه درسی تربیت معلم، طول زمانی که دانشجو معلمان به تجربه می پردازند و نوع تجاربی که قرار است کسب شود وابسته است. محقق تعامل بین دانشگاه و مدارس را در طی دوره کارورزی بر اساس پیشینه تحقیق در برنامه درسی تربیت معلم در طی دو سال (یک سال آموزش تئوری‌های مورد نیاز و تدریس خرد و سال دوم حضور در مدرسه) پیشنهاد می‌کند؛ به طوری‌که دانشجومعلمان به کار در مدارس می‌پردازند به دانشگاه بر می‌گردند و نوعی تعامل میان مدارس و دانشگاه، بعد از آمادگی در برنامه‌های کارورزی در میدان عمل ایجاد می‌گردد. با توجه به نقش مهمی که درک و اصلاح موقعیت در تکوین و تعالی دانشجو معلم در دوره کارورزی دارد، ارزیابی از سطح شایستگی‌ها در درون و پایان هر مرحله با هدف درک و بهبود موقعیت و به منظور رشد همه جانبه و متعادل ظرفیت‌های وجودی دانشجو معلمان صورت می‌گیرد. برای پاسخ به سوال دوم پژوهش مبنی بر اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی، از روش دلفی استفاده شد. پس از بحث در جلسات مختلف پانل و تدوین پرسشنامه مربوط، مدل مفهومی طراحی‌شده به‌همراه ویژگی‌های هریک از عناصر، بصورت پرسشنامه‌ای در اختیار ۱۶ نفر از صاحب‌نظران (متخصصان رشته‌های برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت و کارشناسان دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب‌درسی) قرار داده‌شد و از آنان خواسته شد تا با مطالعه بخش‌های مختلف الگو و ویژگی‌های عناصر اصلی، بر اساس معیارهای مشخص، الگوی پیشنهادی را ارزیابی و ضمن ارایه نظرات اصلاحی، نمره‌ای در دامنه (۵-۰) به میزان اعتبار الگو ارائه نمایند. همه ۱۶ نفر به پرسشنامه پاسخ دادند. پس از بررسی دیدگاه متخصصان، موارد مطرح شده توسط پژوهشگر جمع‌بندی و تغییرات اصلاحی موردنظر آنان اعمال

شد. داده‌ها نشان داد که اعتبار الگو مناسب بوده و از نظر نمونه آماری الگوی پیشنهادی معتبر می‌باشد.اعتباریابی، به عنوان شناخته‌شده‌ترین الگوی ارزیابی، مبنای موثری برای سنجش میزان توجه آموزش به رعایت استانداردهای لازم را ایجاد نموده و با شفاف‌سازی امور، این اطمینان را خواهد داد که برنامه‌ها منطبق با معیارهای معین به پیش می‌روند. ارزش و اثربخشی برنامه درسی از زوایای متعددی نظیر اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی سنجیده می‌شود [۳۸] بدین وسیله، اعتبار برنامه‌درسی به وسیله متخصصان برنامه‌ریزی درسی یا متخصصان موضوعی ارزشیابی می‌شود [۳۵].«طراحی الگوی برنامه درسی کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و اعتبارسنجی آن از دیدگاه متخصصان ذیربط» انجام پذیرفته است. به همین منظور، پس از بررسی مبانی نظری و پژوهش‌های مرتبط، اسناد بالادستی و استنتاج مولفه‌های مربوط، الگوی یادشده طراحی گردید. در گام دوم داده‌های حاصل با استفاده از آمار توصیفی تحلیل و پس از ترمیم الگو براساس نتایج مرحله دوم، در گام سوم با روش دلفی، الگوی یادشده اعتبارسنجی و پس از اعمال اصلاحات، الگوی پیشنهادی نهایی گردید.براساس یافته‌های حاصل از بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش های مرتبط، مبانی و اصول برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی ناپیوسته در چهارچوب برنامه‌های درسی و تربیتی و با توجه به اقتضائات نظام آموزشی کشور، الگوی پیشنهادی در عناصر چهارگانه طراحی شد. هر یک از عناصر در الگوی برنامه‌درسی واجد ویژگی‌هایی است که در سند معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم کشور و پژوهش‌های مرتبط به‌عنوان خصوصیات عناصر برنامه‌درسی کارورزی دوره کارشناسی ناپیوسته «مطلوب» قلمداد می‌شود.در این الگو، هدف‌گذاری براساس الگوی هدف‌گذاری معماری کلان برنامه درسی ملی و زیرنظام منابع انسانی و تربیت معلم کشور است. در تعیین اهداف برنامه درسی مذکور، به الگوی هدف‌گذاری برنامه‌درسی ملی در تعیین اهداف برنامه، با درنظرگرفتن اصل انعطاف‌پذیری به «موقعیت‌محوری» و پیش‌بینی موقعیت عملی برای کاربست کارورزی به عملی بودن، انسجام، فراگیری، صراحت و تلفیق نظر و عمل در تعیین اهداف، تاکید گردیده است.محتوا در این الگو، مجموعه‌ای منسجم و هماهنگ از فرصت‌ها و تجربیات یادگیری مبتنی بر ارزش‌های معلمی و و صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای مندرج در اسناد بالادستی آموزش و پرورش است. سازماندهی محتوای مهارتی و عملی در الگوی پیشنهادی به استناد جهت‌گیری کلی سازماندهی محتوا در راستای ارایه محتوای تلفیقی، دانشی و مهارتی است، به نحوی که برنامه درسی در قالب برنامه درسی کارورزی ۱ تا ۴ ارایه گردیده و در آن به مهارت‌های مورد نیاز ساحت‌های تربیت معلمان آینده توجه کافی شده است.در الگوی پیشنهادی باعنایت به حساسیت موضوع کارورزی و در راستای کارآمدی بیشتر راهبردهای مورد استفاده، برای ارایه محتوای کارورزی از راهبردهای یاددهی-یادگیری نظیر کنش پژوهش، روایت‌پژوهی، اقدام‌پژوهی و تدریس پژوهی پیشنهاد می‌شود. البته دستیابی به اهداف کارورزی با ایجاد روحیه تلاش مداوم برای خودارزیابی، خودکنترلی و خویشتنداری و توسعه توانایی علمی و مهارت‌های عملی امکان‌پذیر است. منظور از ارزشیابی در این برنامه، تعیین سطح شایستگی‌های عملی در «رفتار» دانشجومعلمان است. رویکرد کلی ارزشیابی در الگوی پیشنهادی بر رویکرد شایستگی محور و پیامدمحوری مبتنی بر گزارش‌دهی مستمر استوار است. به‌همین منظور استفاده از روش‌های مناسب نظیر مشاهده، مصاحبه، فرم-های نگرش‌سنج و...مورد تاکید الگو می باشد. ارزشیابی مستمر به‌عنوان رویکردی که علاوه بر توجه به تفاوت‌های فردی و قابلیت رشد دانش آموزان، به معلم اطلاعات مستند و معتبری می‌دهد تا بر اساس آن اطلاعات بتواند مرحله

بعدی تدریس خود را طراحی کند. [۳۶]. سرانجام اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی ازنظر متخصصان برنامه درسی انجام و در مجموع نیز صرفنظر از برخی پیشنهادات و لزوم تأمین برخی الزامات، الگوی مذکور ازنظر متخصصان درعناصر چهارگانه مطلوب تشخیص داده شد و تأیید شد.

در زمینه محدودیت‌های پژوهش حاضر بایستی اشاره نمود که در این پژوهش تنها چهار عنصر از عناصر برنامه درسی طراحی شده و عناصر دیگر مدنظر قرار گرفته است. همچنین در پژوهش حاضر، جامعه آماری به ۳۱ نفر از متخصصان رشته محدود شد.

نظر به اهمیت بروزآوری و بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم و گذشت بیش از ۸ سال از تصویب برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان، هنوز برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی بروزآوری نشده است. لذا پیشنهاد می‌گردد با بهره‌گیری از الگوی حاضر برنامه‌های درسی بازنگری شود. همچنین پیشنهاد می‌شود از این الگو که براساس چهارچوب برنامه‌درسی ملی تدوین شده است، به عنوان راهنمایی برای تدوین برنامه‌درسی کارورزی، مورد استفاده برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران مرتبط قرارگیرد.

نتیجه‌گیری

الگوی برنامه‌ریزی درسی کارورزی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان در قالب چهار عنصر عمده برنامه درسی، یعنی اهداف، محتوا، یاددهی- یادگیری و ارزشیابی ارائه و اعتبار آن تأیید گردید.

ملاحظات اخلاقی

مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته برنامه ریزی درسی با کد پایان نامه ۱۲۳۴۸۰۷۹۳۴۷۴۱۷۵۱۶۲۵۰۳۲۱۹ دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران است.

سپاسگزاری

نویسنده این مقاله بر خود لازم می‌داند که از تمامی استادان گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های شهر تهران که در انجام این پژوهش این‌جانب را یاری نمودند کمال تشکر و قدردانی را داشته باشد.

تضاد منافع

بین نویسندگان مقاله هیچگونه تعارض منافع وجود ندارد.

حمایت مالی

تامین منابع مالی این مقاله بر عهده هیچ سازمان و نهادی نبوده و با بودجه شخصی نویسندگان انجام شده است.

منابع

1. UNESCO. Science report, towards 2030. Translated by esmaeil yazdanpoor, research center of cultural, social studies of ministry of science, research and technology. 2015 https://en.unesco.org/USR-contents
2. Ahmadi FZ, Ahmadi A. [Conversation training is a platform for learning Farhangian University internship program]. Proceedings of the Second National Conference on Teacher Training. Isfahan, Shahid Rajaei center. 2016; 24-40
3. Almasi H, Zareei Zavaraki E, Nili MR, Delavar A. [Assessment of practicum carriculum-4 in Farhangian university based on Tyler's target-based assessment model]. Res in Teach. 2017; 5(1):1-24. Available from: https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=551684
4. Noe RA. Employee training and Development. New York: McGraw-Hill; 2005
5. Chong S. Ho P.Quality teaching and learning: A quality assurance framework for initial teacher preparation programs. Int J M Edu. 2019; 3(3/4): 302-314.
6. Soltani M. [Coaching in management]. 1st ed. Tehran: Yadvareh ketab press; 2020.
7. Moosa pour N, Ahmadi A. [Macro design of Iranian teacher training curriculum]. Farhangian University: Tehran; 2016.

8. Amani F. [Dimensions of thinking and its importance in Training Thoughtful teacher]. Journal of Training Thoughtful Teacher. 2016; 1(1): 37-52.
9. Dilshad M, Iqbal HM. Quality Indicators in Teacher Education Programmes. P J Soc Sci. 2010; 30(2): 401-411.
10. Mehr Mohammadi M. [Inverted curriculum design pattern in higher education]. Curriculum encyclopedia; 2014.
11. Moshfeg Arani B. [Practical guide to Farhangian University internship program with the approach of training a thoughtful teacher]. Farhangian University: Tehran; 2015.
12. Cheong ALH, binti Yahya N, Shen QL, Yen AY. Internship experience: An in-depth interview among interns at a business school of a Malaysian private higher learning institution. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2014; 123: 333-343.
13. Agyei DD, Voogt J. Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics Teachers through Collaborative Design. Australasian Journal of Educational Technology. 2019; 28(4): 547-564.
14. Danesh pazhouh Z. [Evaluation of professional skills of primary teachers]. Research project of the Institute of Education Studies; 2006.
15. Ball DL, Forzani FM. The work of teaching and the challenge for teacher education. Journal of Teacher Education. 2009; 60(5): 497-511.
16. McDonald M, Kazemi E, Kavanagh SS. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. Journal of Teacher Education. 2013; 64(5): 378-386.
17. Lampert M, Beasley H, Ghousseini H, Kazemi E, Franke M. Using designed instructional activities to enable novices to manage ambitious mathematics teaching. In M. K. Stein & L. Kucan (Eds.), Instructional explanations in the disciplines (pp. 129-141). New York, NY: Springer; 2020.
18. Grossman P, Compton C, Igra D, Ronfeldt M, Shahan E, Williamson P. Teaching practice: A cross-professional perspective. Teachers College Record. 2019; 111(9): 205-210.
19. Ghousseini H, Sleep L. Making practice studyable. The International Journal on Mathematics Education. 2018; 43(1): 147-160.
20. Kian M, Mehrmohammadi M. [Critique and evaluation of the elementary school teacher training program in the light of the competencies demanded by the new art curriculum]. Journal of Curriculum Studies. 2013; 8(30): 119-142.
21. Mehrmohammadi M. [Teacher Education Curriculum and Its Collaborative Implementation Model: A Transformative Strategy for Teacher Education in Iran]. CSTP. 2014; 1 (1): 5-26. URL: http://cstp.khu.ac.ir/article-1-1848-fa.html
22. Mohseni H, Saadatmand Z. [Teacher training centers and the need to pay attention to cultural affairs]. Proceedings of the Conference on Teacher Training Centers, Challenges and Strategies. Farhangian University: Shahid Bahonar Teacher Training Center of Isfahan; 2011.
23. Doraki S. [A comparativestudy of thecurrent teacher training programs in Iran, Germany, and Japan]. J EDU. 2006; 21(4 (84)): 109-151. Available from: https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=69157
24. Keykhanezhad M, Yaeghoubi SM. [Quality in higher education with an overview of its educational indicators, especially in Farhangian University]. Proceedings of the Second National Conference and the Ninth Conference on Quality Assessment of Educational Systems: Farhangian University; 2015.
25. Fazlali Zadeh R, Bagherzadeh Khodashahri F, Fazlali Zadeh MR. [Capacity Building for Evaluating and Improving the Quality of the Higher Education System: International Experiences and National Needs in Building the Appropriate Structure]. Proceedings of the Second National Conference and the Ninth Conference on Quality Assessment of

Educational Systems: Farhangian University; 2015.
26. Yoosef Zadeh MR, Maeroufi Y. [Content Analysis in the Humanities (Practical Guide to Textbook Analysis)]. 1st ed. Sepehr danesh press; 2009.
27. Creswell Jw.Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. 4th ed. USA: Boston, Pearson; 2010.
28. Mehrmohammadi M. [Curriculum of Farhangian University]. Internship Special Letter. 2014; 1(4).
29. Ahmadi A. [Practical guide to Farhangian University internship program with the approach of training a thoughtful teacher]. Farhangian University: Tehran; 2015.
30. Yazon AD, Ang-Manaig K. Teacher's Educational Philosophy, Teaching Style and Performance. KSS [Internet]. 2018; 3(6): 760–773. Available from: https://knepublishing.com/index.php/KnE-Social/article/view/2418
31. Mehrmohammadi M. [Rethinking the teaching-learning and teacher training process]. Tehran: Educational Research and Planning Organization; 2007.
32. Supreme Council for Cultural Revolution. [Articles of Association of Farhangian University]. 2011.
33. Tajvar A, Pour Tahmasebi S, Pour Tahmasebi E. [Standards and competencies of the teacher training curriculum in Vision 1404. Proceedings of the National Conference on Teacher Mission in Vision 1404]. Farhangian University: Shahid Rajaei teacher Training Center of Babol; 2012.
34. Ahmadi Ph.DG. [Curriculum Evaluation of Teacher Training Courses in Education]. QJOE. 2014; 30 (2): 117-140 URL: http://qjoe.ir/article-1-202-fa.html
35. Heather Hill, Pam Grossman. Learning from Teacher Observations: Challenges and Opportunities Posed by New Teacher Evaluation Systems. Harvard Educational Review. 2013; 83 (2): 371–384. doi: https://doi.org/10.17763/haer.83.2.d11511403715u376
36. Forzani FM. [Understanding "Core Practices" and "Practice-Based" Teacher Education: Learning from the Past]. Journal of Teacher Education. 2014; 65(4): 357-368. doi:10.1177/0022487114533800
37. Borrowman, M. Teacher education in America: Adocumentary history. New York, NY: Teachers College Press; 1965.
38. Grossman P, McDonald M. Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. American Educational Research Journal. 2008; 45(1):184-205. doi:10.3102/0002831207312906.