

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان در بهسازی حرفه‌ای مهارت

آموزان ماده‌ی ۲۸

Skills Training Program at Teacher Training University and Professional Development of Teacher Candidates

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۴، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۹/۱۲/۱۹، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۲/۱۹

Dr. RahmatAllah Khosravi

دکتر رحمت‌اله خسروی^۱

Abstract: The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of the Skill Training Program at the Teacher Training University. For this purpose, research has been conducted with a qualitative approach and phenomenological strategy. The study population was 79 primary school teachers who have completed their skills training program at Teacher Training University of Zanjan, Iran. From this population, 14 individuals were selected as participants in the study using purposive sampling. Semi-structured (in-depth) interviews were used to collect data. Interviews with the samples continued until the data saturation stage. Thematic analysis method was used to analyze the data. The validity was investigated using two methods of long-term involvement and seeking colleague opinion. Also, reliability was done using the reviews of the participants. The research findings identified five organizing themes as follows: 1) curricula; 2) professors and their teaching; 3) university programs and policies, 4) skills learners; and 5) cultural and social environment. In general, the results showed that the Skills Training Program at Teacher Training University is not effective enough.

Keywords: curriculum, instruction, Skill Training Program, professional development, skill learners

چکیده: هدف از پژوهش حاضر، ارزیابی تأثیر برنامه مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان در بهسازی حرفه‌ای مهارت آموزان ماده ۲۸ است. بدین منظور، پژوهش با رویکرد کیفی و راهبرد پدیدارشناختی انجام شده است. جامعه‌ی مورد نظر پژوهش ۷۹ نفر از مهارت آموزان رشته‌ی آموزش ابتدایی بودند که دوره‌ی مهارت‌آموزی یک‌ساله‌ی خود را در دانشگاه فرهنگیان استان زنجان گذرانده‌اند. تعداد ۱۴ نفر از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع زنجیره‌ای، به‌عنوان شرکت‌کنندگان در تحقیق انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه‌ی نیمه ساختارمند (عمیق) استفاده شد و مصاحبه با نمونه‌ها تا مرحله‌ی اشباع داده‌ها، تداوم یافت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه از روش تحلیل مضمون استفاده شد. بررسی روایی با استفاده از روش بازبینی توسط همکاران و مشارکت کنندگان و بررسی پایایی از طریق کدگذاری متن سه مورد از مصاحبه‌ها توسط افراد ناشناس خارج از پژوهش انجام شد. یافته‌های پژوهش در پنج مضمون سازمان دهنده، مشکلات برنامه مهارت‌آموزی را بدین شرح مشخص کرد: ۱. مضمون برنامه‌های درسی، ۲. مضمون استادان و تدریس آن‌ها، ۳. مضمون برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه، ۴. مضمون مهارت آموزان، و ۵. مضمون عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی). به‌طور کلی نتایج پژوهش حاکی از این بود که دوره‌ی یک‌ساله‌ی دانشگاه فرهنگیان برای مهارت آموزان ماده ۲۸ از اثربخشی کافی برخوردار نیست.

کلمات کلیدی: برنامه‌ی درسی و آموزش، برنامه مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان، بهسازی حرفه‌ای، مهارت‌آموزان ماده‌ی ۲۸

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان. Khosravi_tm@hotmail.com

^۲ منظور از مهارت آموزان ماده‌ی ۲۸، داوطلبان فارغ‌التحصیل دانشگاهی هستند که در آزمون استخدامی آموزش و پرورش پذیرفته شده و برای ورود به حرفه‌ی معلمی، دوره‌ی یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی را در دانشگاه فرهنگیان سپری می‌کنند.

مقدمه

یکی از مراکز اصلی و مرجع، برای تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان می‌باشد که در سال ۱۳۹۰ با تجمیع کلیه مراکز تربیت معلم سراسر ایران تأسیس شد. در این دانشگاه دانشجو - معلمان دوره‌ای چهار ساله را که متشکل از دروس نظری و عملی می‌باشد گذرانده و سپس به مدارس مورد نظر انتقال داده می‌شوند. دانشگاه فرهنگیان که به‌عنوان نهادی نوپا متولی امر پرورش منابع انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش کشور است، رسالتی حساس تر و مسئولیتی سنگین تر نسبت به سایر دانشگاه‌ها برعهده دارد، چرا که دانش آموختگان این دانشگاه، علاوه بر این که به‌عنوان منابع انسانی در نظام آموزش و پرورش کشور مشغول خواهند شد، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم در تأمین و تربیت منابع انسانی سایر بخش‌های جامعه هم نقش آفرینی خواهند کرد. لذا می‌توان این دانشگاه را از جمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت دانست، چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام آموزشی، منوط به ایجاد توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای لازم در معلمان است که به واقع مجریان اصلی برنامه‌ها در محیط واقعی تعلیم و تربیت هستند (اساسنامه‌ی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). دانشگاه فرهنگیان علاوه بر تربیت معلمان، مسئول ارائه‌ی آموزش‌های حرفه‌ای و تربیتی به دانش آموختگان رشته‌های مختلف علمی دانشگاه‌ها که داوطلب استخدام در آموزش و پرورش هستند نیز می‌باشد. یکی از وظایف اساسی و حیاتی نظام آموزش و پرورش، ایجاد تمهیداتی برای تربیت معلمان است که بتوانند موجبات دستیابی به تحقق اهداف و رسالت کلان نظام آموزشی - رشد و توسعه‌ی پایدار جامعه - و همچنین اهداف خرد این نظام - شکوفایی و پرورش همه جانبه‌ی استعدادها و دانش آموزان - را فراهم کنند. بنابراین برنامه‌ریزی برای شناسایی، انتخاب و تربیت معلمان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان نظام آموزش و پرورش، بسیار حائز اهمیت است، تا جایی که اگر این موضوع به‌اندازه‌ی کافی مورد توجه قرار نگیرد، آسیب‌ها و خسارت‌های جبران ناپذیری بر پیکره‌ی نظام آموزش و پرورش وارد آمده و تحقق آرمان‌ها و اهداف تعلیم و تربیت با چالش‌های اساسی مواجه خواهد شد. از آن‌جا که دانشگاه فرهنگیان در شرایط فعلی نمی‌تواند از طریق دوره‌های چهارساله تربیت معلم، همه‌ی نیازهای نظام آموزشی در این زمینه را فراهم کند، برای جبران این کمبود و پاسخگویی به تقاضای جامعه، ناگزیر از توسل به قوانین و مقررات پیش‌بینی شده در این زمینه است. از جمله مواد قانونی که در اساسنامه‌ی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با کمبود معلمان وجود دارد، ماده‌ی ۱۲۸ است. دانشگاه فرهنگیان

۱. در ماده‌ی ۲۸ اساسنامه‌ی دانشگاه فرهنگیان آمده است: "تأمین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه‌ی آن از طریق "دانشگاه" وجود ندارد، مطابق ضوابط و مقررات آموزش و پرورش از میان دانش آموختگان سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی کشور و حوزه‌های علمیه، مشروط به گذراندن دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۱۲، شماره ۲۳، بهار و تابستان ۱۴۰۰

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

با توسل به این ماده، دوره‌های یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی را از سال ۱۳۹۴ شروع کرده است و از آنجا که زمان زیادی از اجرای این دوره‌ها نمی‌گذرد، طبعاً با کاستی‌هایی از ابعاد مختلف سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و آموزش همراه است. ذکر این نکته، خالی از فایده نیست که در پژوهش حاضر، پژوهشگران در فرایند برنامه آموزش یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی، در کسوت استاد و مهارت آموز حضور داشته‌اند. در این راستا، تجربه‌ی زیسته‌ی به‌دست آمده، کمابیش ابعاد و زوایای پنهان دوره را برای آنان روشن ساخته و زمینه‌ای برای کندوکاو و فهم بیشتر فراهم نموده است. مطالعه‌ی کیفیت و وضعیت برنامه‌ها و آموزش‌های ارائه شده در دوره‌ی یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی از جنبه‌های بسیاری حائز اهمیت است، چرا که می‌تواند به بلوغ تدریجی و نظام‌مند این دوره در مقیاس وسیع و از ابعاد مختلف کمک کند. سیاست‌گذاران حوزه‌ی تربیت‌معلم و دست‌اندرکاران امر در صورتی می‌توانند نقش مؤثری در بهسازی حرفه‌ای مهارت آموزان ایفا کنند که از نگاه بخشی فاصله گرفته و با تفکر و نگرش سیستمی به فرایند تربیت‌معلم از طریق مهارت‌آموزی نگاه کنند. دو نظام آموزش عالی و آموزش و پرورش، نقش کلیدی در تربیت‌معلم از طریق مهارت‌آموزی ایفا می‌کنند. در این راستا مهرمحمدی (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان "جایگاه تربیت‌معلم در کشور ایران"، الگویی مشارکتی به نام "چهار ضلعی تربیت‌معلم" برای این دو نظام ارائه کرده است. مسئولیت اجرای دو ضلع اول و دوم یعنی دانش محتوایی^۱ و دانش تربیتی عام^۲ را متوجه آموزش عالی و دو ضلع سوم و چهارم یعنی دانش محتوایی تربیتی^۳ همراه با کارورزی^۴ و برنامه‌ی آغازین ورود به حرفه‌ی معلمی^۵ را متوجه آموزش پرورش دانسته است؛ که همکاری متقابل دو نظام یادشده در اجرای برنامه‌ها منجر به اثربخشی این دوره‌ها خواهد شد. مهارت آموزان در مقام مجریان آتی برنامه‌ی درسی در مدارس هستند و رضایت خاطر آنان در فرایند دوره‌ی مهارت‌آموزی، رفتار و عملکرد حرفه‌ای آنان را تضمین می‌کند. اهمیت پژوهش حاضر در این است که با شناسایی و تحلیل عوامل و چالش‌های تأثیرگذار در باب برنامه‌ی آموزش مهارت‌آموزی، دست‌اندرکاران امر می‌توانند امکان کاستن یا از بین بردن نقص‌های موجود در برنامه را به دست آورند.

دوره‌ی یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی در "دانشگاه" بلامانع است" (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). گرچه به نظر می‌رسد استاد به این ماده با اصل ماده‌ی ۲۸ در تناقض است و نمی‌تواند توجه مناسبی برای جذب مهارت آموزان باشد، اما به سبب کمبود شدید نیروی انسانی در آموزش و پرورش، دانشگاه دستاویز قانونی دیگری برای جبران کمبود مذکور ندارد.

- 1 . Content Knowledge
- 2 . Pedagogical Knowledge
- 3 . Pedagogical Content Knowledge
- 4 . Practicum/Internship
- 5 . Induction

نتایج مطالعات نشان می‌دهد که برنامه‌ی آموزش داوطلبان حرفه‌ی معلمی از اهمیت خاصی برخوردار است. در ادامه خلاصه‌ای از یافته‌های برخی از این مطالعات ارائه می‌شود:

موکوپادیای^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان "کیفیت در تربیت معلم: پارامترهای مختلف و مدیریت کیفیت اثربخش" از طریق بررسی و مرور پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون این موضوع، برخی از پارامترهای اثرگذار در کیفیت آماده‌سازی معلمان را بدین شرح اعلام کرده است: طراحی برنامه‌ی درسی مبتنی بر تلفیق نظریه و عمل، ارزیابی دانشجویان (جامع و مستمر)، تحقیق در تربیت معلم (تحقیق در مؤلفه‌های تدریس اثربخش، برنامه‌ی درسی تربیت معلم، جو سازمانی و تأثیر آن‌ها بر عملکرد دانشجوی معلم)، پذیرش معلم (راهبردها و نحوه‌ی عمل) و برنامه‌ی کارورزی و کارآموزی. مدیریت کیفیت اثربخش، به طراحی برنامه‌هایی برای مواجهه سنجیده با چالش‌های تربیت معلم کمک می‌کند تا از این رهگذر کیفیت برنامه‌های آموزش و یادگیری در تربیت معلم تضمین شود. گلدهابر^۲ (۲۰۱۸)، در پژوهشی با عنوان "آماده‌سازی معلمان با ابتناء بر شواهد: سیاست تربیتی و آنچه ما می‌دانیم" با مرور پژوهش‌ها و شواهد موجود درباره‌ی برنامه‌های آماده‌سازی معلمان^۳ به این نتیجه رسید که اکثر معلمان رضایت اندکی از برنامه‌های متنوع آماده‌سازی تربیت معلم دارند. همچنین تنها تعداد محدودی از پژوهش‌های انجام شده پیرامون تربیت معلم، بر ارتباط بین ویژگی‌های آماده‌سازی و نتایج کار معلمان متمرکز شده‌اند. یین^۴ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان "ارتباط نظریه و عمل در تربیت معلم: ادراکات معلمان پیش از خدمت رشته‌ی زبان انگلیسی درباره‌ی تجربه‌ی کارورزی" با استفاده از رویکرد کیفی و از طریق مصاحبه با ۱۵ نفر از معلمان نشان داد، دوره‌ی تربیت معلم، برخی شایستگی‌های مورد نیاز دانشجوی معلمان برای تدریس را فراهم می‌کند، با این حال این دوره در آماده ساختن آنان برای مواجهه با واقعیت‌های موجود در مدرسه و کلاس درس واقعی، چندان موفقیت آمیز نبوده است. در واقع دوره‌ی تربیت معلم فقط توانسته است دید آرمان‌گرایانه از کلاس و تدریس به آن‌ها ارائه دهد. متسکو و همکاران^۵ (۲۰۱۸)، در پژوهشی تحت عنوان "معلم راهنما به‌عنوان الگو و مربی: آنچه منجر به ادراکات دانشجوی-معلمان از آمادگی برای حرفه‌ی معلمی می‌شود." با بررسی گزارش‌های ۴۴ نهاد آماده‌سازی معلم، با روش پیمایشی به این نتیجه رسیدند که هم برنامه معلمان راهنما و هم برنامه‌ی تربیت معلم پیش از خدمت^۷،

1. Mukhopadhyay
2. Goldhaber
3. Teacher Preparation Programs (TPPs)
4. Yin
5. Matsko et al
6. Cooperating Teachers
7. Preservice Student Teachers

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

دانشجو معلمان را برای تدریس آماده می‌کند، ولی برنامه‌ی معلمان راهنما به سبب فراهم کردن پشتیبانی‌های آموزشی و راهنمایی مضاعف، بازخوردهای کافی و فراوان، فعالیت‌های مشارکتی، حمایت‌های حرفه‌ای و ایجاد تعادل بین استقلال و انگیزه‌ی شغلی دانشجومعلم، اثربخشی بیشتری نسبت به برنامه‌ی تربیت‌معلم پیش از خدمت دارد. پرستون^۱ (۲۰۱۷)، در پژوهشی با عنوان "آماده‌سازی معلمان در دانشگاه و اثربخشی معلمان دوره‌ی متوسطه اول" با بررسی داده‌های چهارساله‌ی ۱۵ برنامه‌ی آماده‌سازی معلم نشان داد: کیفیت دروس دانشگاهی و کارهای میدانی که در برنامه‌های آماده‌سازی معلمان تدارک دیده می‌شود، به‌گونه‌ای است که تأثیر چندانی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در دروس ریاضی و زبان انگلیسی ندارد. سنگ^۲ (۲۰۱۹)، در پژوهشی با عنوان "از پاسخگویی بیرونی تا رشد حرفه‌ای: ایجاد نظام تضمین کیفیت برای برنامه‌های آماده‌سازی معلمان در چین" با انتخاب پنج مورد از دانشگاه‌هایی که مأموریت آماده‌سازی معلمان را به عهده داشتند و با روش مطالعه‌ی موردی، به این نتیجه رسید که در کشور چین، دانشگاه‌های درگیر در آماده‌سازی معلمان دو مرحله‌ی کلیدی را طی می‌کنند: مرحله‌ی ساختن^۳ و مرحله‌ی بهبود^۴. نظام تضمین کیفیت برای آماده‌سازی معلم در تربیت‌معلم چین میان استانداردهای مرتبط با تربیت‌معلم تمیز قائل است. بین استانداردهای سخت و نرم تمایز وجود دارد و نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم^۵ که به صدور گواهینامه‌ی حرفه‌ای ختم می‌شود- منجر به گرایش متعصبانه به سمت آزمون محوری شده و مؤلفه‌ی ارزشیابی را از فرایند تربیت جدا کرده است. یافته‌های بردی و همکاران^۶ (۲۰۱۸)، در پژوهشی با عنوان "الگوی منطقی و دارای ارزش افزوده برای برنامه‌های آماده‌سازی معلمان" حاکی از آن است که کیفیت پروژه‌ی کارورزی، کیفیت دروس نظری و عملی، و کیفیت عملکرد کلاسی داوطلبان معلمی در طول تحصیل در تربیت‌معلم، نقش تعیین‌کننده‌ای در توسعه حرفه‌ای آن‌ها دارد. علاوه بر درس‌های خرد و کلان پروژه‌ی کارورزی، دروس نظری و عملکردی که در برنامه‌ی تربیت‌معلم به دانشجومعلم آموزش داده می‌شود، ارزش افزوده‌ی برنامه‌ی آماده‌سازی معلمان به حساب می‌آید. گور و همکاران^۷ (۲۰۱۷)، در پژوهشی تحت عنوان "تأثیر رشد حرفه‌ای معلمان بر روی کیفیت تدریس: یک مطالعه آزمایشی"، که ۲۴ مدرسه به‌عنوان جامعه و از هر مدرسه ۸ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند، نشان می‌دهد که رشد حرفه‌ای معلمان تأثیر مثبت معناداری (d=0.4)، بر کیفیت تدریس آن‌ها، فارغ از این‌که در مدرسه‌ی ابتدایی، یا متوسطه و یا در

-
1. Preston
 2. Song
 3. Building Stage
 4. Improvment
 5. Teacher Certification Testing System
 6. Brady et al
 7. Gore et al

مدرسه شهری یا روستایی تدریس کنند، دارد. این تأثیر تا شش ماه بعد از اتمام پژوهش نیز باقی مانده است. نتایج حاکی از این است که حمایت از یادگیری معلمان در دوره‌ی تربیت‌معلم، اثرات مثبت قابل توجهی بر کیفیت تدریس و منش معلمی آن‌ها دارد. آلس و همکاران^۱ (۲۰۱۸)، در مقاله‌ای با عنوان "داوطلبان معلمی^۲ چگونه شخصیت معلمی خود را در طول دوره‌ی آموزش‌های دانشگاهی و برنامه‌های آماده‌سازی، شکل می‌دهند: تأثیر آموزش‌های حرفه‌ای دریافت شده در دانشگاه و حمایت‌های انجام شده در طول برنامه‌ی رشد حرفه‌ای آغاز معلمی^۳" تعداد ۵۷۳ نفر از داوطلبان معلمی در مدارس متوسطه آلمان را با استفاده از روش پیمایش و پرسشنامه به‌عنوان ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مورد مطالعه قرار دادند. آن‌ها بر اساس مدل معادلات ساختاری دریافتند که آموزش‌های حرفه‌ای دریافت شده در دانشگاه و حمایت‌های انجام شده در مرحله‌ی آغاز معلمی، به‌طور سیستماتیک، شکل‌گیری شخصیت و هویت معلمی در دانشجویان معلمان را پیش‌بینی می‌کند. وینز و همکاران^۴ (۲۰۲۰)، در پژوهشی با موضوع مهارت‌های معلمان پیش از خدمت برای انجام تدریس اثربخش، ۱۳۰ دانشجوی معلم پیش از خدمت که در سال پایانی برنامه‌ی تربیت‌معلم بودند را مورد مطالعه قرار داده و به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های معلمان پیش از خدمت برای انجام تدریس اثربخش با کیفیت حمایت عاطفی و حمایت آموزشی از آن‌ها، ارتباط دارد. یافته‌ها نشان داد که بین این مهارت‌ها و ویژگی‌های برنامه‌ی تربیت‌معلم ارتباط وجود دارد. علاوه بر این، مهارت تدریس اثربخش با برخورداری داوطلبان معلمی از خصیصه‌ی تعامل در شخصیت حرفه‌ای خود، رابطه دارد.

علاوه بر پژوهش‌های خارجی ذکر شده، در داخل کشور هم پژوهش‌هایی کمابیش مرتبط با موضوع پژوهش حاضر انجام شده است. به‌عنوان مثال سلیمی و همکاران (۱۳۹۷)، در پژوهشی با عنوان "واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته‌ی دانشجویان - معلمان: یک مطالعه‌ی آمیخته" دریافتند وضعیت آسیب‌پذیری دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان - معلمان در هفت طبقه‌ی توصیفی جای می‌گیرد که عبارتند از: ۱- وضعیت آموزشی، ۲- کارکرد پژوهشی، ۳- پتانسیل‌های نیروی انسانی، ۴- حوزه فضا و تجهیزات، ۵- حوزه مالی و اداری، ۶- برنامه درسی و سرفصل‌ها، ۷- سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی. زارع خلیلی و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهشی با عنوان "آسیب‌شناسی دوره‌ی مهارت‌آموزی استخدامی‌های ماده‌ی ۲۸ از دیدگاه مهارت‌آموزان، استادان و برگزارکنندگان دوره" به ارائه‌ی تصویر کلی از آسیب‌های دوره‌ی یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی در تربیت‌معلم مرکز سلمان فارسی شیراز پرداختند. آن‌ها

-
1. Alles et al
 2. Teacher Candidate
 3. Teacher Induction
 4. wiens et al

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

به‌طور کلی آسیب‌ها را در ابعادی چون کیفیت محتوا، ارتباطات، زمان‌بندی، مدرسان، برنامه‌ریزی، مهارت‌آموزان، ارزشیابی، جو و فرهنگ، هزینه‌ها، تجهیزات و امکانات؛ پاسخگویی مسئولان از دیدگاه مهارت‌آموزان؛ عوامل چهارگانه زمینه، درون‌داد، فرایند، و برون‌داد از دیدگاه مدرسان و همچنین عوامل درون‌سازمانی و برون‌سازمانی از دیدگاه مسئولان برگزارنده دوره شناسایی کردند. در این پژوهش، محققان مواجهه کلی با ابعاد آسیب‌ها داشته و به‌طور عمیق به جزئیات آن‌ها - برای مثال جزئیات برنامه درسی و آموزش در دروس مختلف دوره یک‌ساله مهارت‌آموزی - نپرداخته‌اند.

با توجه به آنچه در پیشینه‌ی پژوهش مرور شد، در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت به سبب نوپا بودن دوره‌ی یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی، هنوز ابعاد مختلف این دوره به‌ویژه از حیث برنامه‌ی درسی و آموزش با نگرشی جامع و سیستمی مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است. از این رو انجام پژوهش مستقل و عمیق در این زمینه، می‌تواند اطلاعات دقیقی در اختیار سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌ی آموزش مهارت‌آموزان ماده‌ی ۲۸ قرار داده و از این رهگذر به بهسازی و رشد حرفه‌ای مهارت‌آموزان برای ورود اثربخش به حرفه‌ی معلمی کمک کند. نگرش سیستمی برگرفته از نظریه‌ی سازمان یادگیرنده^۱ پیتر سنگه^۲ است. سنگه (۱۹۹۰)، در نظریه‌ی خود عناصری را برای سازمان یادگیرنده برشمرده است که این عناصر عبارتند از: ۱. توانایی‌های فردی، ۲. مدل‌ها و الگوهای ذهنی، ۳. چشم‌انداز و آرمان مشترک، ۴. یادگیری جمعی^۵ و ۵. تفکر سیستمی^۶. در میان عناصر ذکر شده، مهم‌ترین عنصر در خلق سازمان یادگیرنده، عنصر «تفکر سیستمی» است. این عنصر به‌عنوان سنگ بنای سازمان یادگیرنده، نگاه سطحی و بخشی به مسائل ندارد و به بررسی پدیده‌ها به‌صورت مجزا از هم نمی‌پردازد، بلکه بر روابط پدیده‌ها و نگاه سیستمی و در هم تنیده به آن‌ها تأکید دارد. براساس نگرش سیستمی، سیستم‌ها دارای دو بخش درون و محیط هستند. اگر برنامه‌ی آموزش مهارت‌آموزان ماده‌ی ۲۸ در دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان سیستم در نظر گرفته شود، عوامل درونی این سیستم عبارت خواهند بود از: مهارت‌آموزان ماده‌ی ۲۸ و قابلیت‌های آن‌ها، استادان و قابلیت‌های آن‌ها، آموزش و برنامه‌های درسی، برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه. عوامل محیطی سیستم نیز محیط فرهنگی و اجتماعی حاکم بر برنامه مهارت‌آموزی را دربر می‌گیرد. در پژوهش حاضر، تأثیر این عوامل درونی و محیطی در بهسازی حرفه‌ای مهارت‌آموزان ماده‌ی ۲۸ مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

1. Learning Organization
2. Peter Senge
3. Personal Mastery
4. Mental Models
5. Shared Vision
6. Team Learning
7. System Thinking

دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان متولی برنامه‌ی آماده‌سازی حرفه‌ای مهارت آموزان، اهدافی را دنبال می‌کند. بر اساس این اهداف، انتظار می‌رود دانش آموختگان دوره‌ی یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی بتوانند: ۱. با کسب توانایی در به‌کارگیری یافته‌های علمی و روش‌های پژوهش علمی حوزه‌ی تعلیم و تربیت، برنامه‌ی درسی را متناسب با ویژگی‌های متفاوت شاگردان و فضای فرهنگی، آماده (سازگار) نمایند و نتایج به‌کارگیری آن را برای ارتقاء سطح عملکرد مورد ارزیابی قرار دهند. ۲. به‌منظور حل مسأله‌های تربیتی (مرتبط با برنامه‌های درسی یا شاگردان یا محیط تربیتی)، از دانش تخصصی و مشورت همکاران و متخصصان ذی ربط جهت یافتن راه‌حل‌های اثربخش و برنامه‌ریزی برای انجام پژوهش‌های تربیتی استفاده کنند. ۳. بر روش‌های مختلف یادگیری، تسلط یافته و آن‌ها را برای یادگیری مستمر خود به‌کار گیرند و به ترویج چگونگی و مزایای این روش‌ها در محیط آموزشی بپردازند. ۴. از ارزش و نقش گفتگوهای معلمی در تعامل با دانش آموزان، همکاران و اولیاء، آگاهی یافته و مهارت اقدام و مشارکت در چنین تعاملاتی را پیدا کنند (برنامه‌ی درسی دوره‌ی یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی، ۱۳۹۷، ص ۲).

در توصیف مهم‌ترین مشکل برنامه‌ی مهارت آموزان ماده‌ی ۲۸، باید گفت مهارت آموزان هرچند از تحصیلات دانشگاهی و دانش آکادمیک برخوردار بوده و حتی شمار قابل توجهی از آنان فارغ‌التحصیل مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری هستند، لیکن از تجربه‌ی حضور در مدرسه بی‌بهره بوده‌اند. به‌بیان دیگر این افراد دارای هویت دانشگاهی^۱ بوده، اما فاقد دانش عملی معلمی و هویت حرفه‌ای^۲ هستند. ضمن این‌که در دوران تحصیل خود، تحت آموزش استادانی قرار گرفته‌اند که عمدتاً تجربه‌ی زیسته^۳ و جامعی در خصوص مدرسه و آموزش‌های مدرسه‌ای نداشته‌اند. چهارچوب برنامه‌ی درسی دانشگاه‌های محل تحصیل مهارت آموزان، آن‌ها را به شکل عملی برای ورود به مدرسه در مقام معلم آماده نکرده است. به‌عنوان مثال، آن‌ها برنامه‌ی درسی کارورزی که مقیاسی کوچک از زیست معلمی با تمام پیچیدگی‌هایش در مدرسه است، را تجربه نکرده‌اند. به‌طور کلی، در برنامه‌ی درسی‌شان به شکل عملی، آموزشی در رابطه با روش‌ها و راهبردهای تدریس در هر یک از حوزه‌های یادگیری مدرسه‌ای دریافت نکرده‌اند. بدین ترتیب، مهارت آموزان قبل از شرکت در دوره‌ی یک‌ساله‌ی دانشگاه فرهنگیان، آمادگی مؤثر و کافی جهت ورود به مدرسه به‌عنوان معلم را ندارند. نقش دانشگاه فرهنگیان در جبران این نقیصه و ارائه‌ی آموزش‌های تکمیلی و ترمیمی، بسیار حیاتی است، چراکه مسئولیت تربیت و آماده‌سازی حرفه‌ای داوطلبان معلمی برای برآورده کردن نیازهای جامعه در بخش آموزش را بر عهده دارد. در پژوهش حاضر به ارزیابی تأثیر برنامه مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان در بهسازی

1. Academic Identity

2. Professional Identity

3. Lived Experienced

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

حرفه‌ای مهارت آموزان ماده‌ی ۲۸ با اتکا بر نگرش سیستمی پرداخته شده است. بداعت و اصالت پژوهش حاضر در انتخاب پایگاه نظری مرتبط، یعنی نگرش سیستمی، برای تبیین و واریسی مسائل مربوط به برنامه‌ی مهارت آموزان است. بر این اساس، عوامل درونی و بیرونی مؤثر در فرایند بهسازی حرفه‌ای مهارت آموزان و تعاملات میان آن‌ها در کانون توجه قرار گرفته است. بدین منظور تجارب زیسته‌ی مهارت آموزان ماده‌ی ۲۸ پس از اتمام دوره‌ی یک‌ساله‌ی دانشگاه فرهنگیان، با دقت احصاء شده تا از این رهگذر اثربخشی برنامه مهارت‌آموزی مورد ارزیابی قرار گیرد. علاوه بر این، پیشنهادهای و راهکارهای عملی آن‌ها درباره‌ی بهبود برنامه‌ی مهارت‌آموزی نیز جمع‌آوری شده است تا با اتکا بر آن بتوان چشم‌انداز روشنی برای این برنامه در آینده ترسیم کرد. با توجه به آنچه درباره‌ی مسئله‌ی پژوهش ذکر شد، پرسش‌های ذیل طرح و پیگیری شده است:

۱. محتوای برنامه درسی و آموزش دروس فارسی، علوم تجربی، مطالعات اجتماعی، ریاضی، قرآن و دینی، هنر، تربیت‌بدنی و ارزشیابی توصیفی-کیفی، تا چه حد در بهسازی حرفه‌ای مهارت آموزان ماده‌ی ۲۸ تأثیرگذار بوده است؟

۲. محتوای برنامه درسی و آموزش دروس "اخلاق حرفه‌ای و نقش تربیتی معلم" و "اسناد تحولی و فلسفه‌ی تربیت در جمهوری اسلامی ایران" که به شکل مجازی برگزار می‌شود، تا چه حد در بهسازی حرفه‌ای مهارت آموزان ماده‌ی ۲۸ تأثیرگذار بوده است؟

۳. محتوای برنامه درسی و آموزش دروس "مدیریت کلاس درس" و "آموزش پژوهی در عمل" تا چه حد در بهسازی حرفه‌ای مهارت آموزان ماده‌ی ۲۸ تأثیرگذار بوده است؟

۴. محتوای برنامه درسی و آموزش دروس "کارآموزی ۱ و کارآموزی ۲" تا چه حد در بهسازی حرفه‌ای مهارت آموزان ماده‌ی ۲۸ تأثیرگذار بوده است؟

۵. چه نقدهایی بر عوامل درونی و محیطی برنامه‌ی یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی در دانشگاه فرهنگیان (به‌عنوان یک سیستم) وارد است؟

۶. راهکارهای بهبود برنامه‌ی یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی در دانشگاه فرهنگیان کدام اند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ رویکردی در زمره‌ی پژوهش‌های کیفی قرار داشته و با راهبرد پدیدارشناختی انجام شده است. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها در مرحله‌ی اول از ابزار مصاحبه‌ی نیمه ساختارمند(عمیق) استفاده شد که متشکل از یک سری سؤالات برای به دست آوردن داده‌های عمیق‌تر درباره‌ی موضوع پژوهش است. جامعه‌ی موردپژوهش ۷۹ نفر از مهارت آموزان ماده‌ی ۲۸ (رشته آموزش ابتدایی) هستند که در آزمون استخدامی سال ۹۷ آموزش و پرورش پذیرفته شده و در دانشگاه فرهنگیان استان زنجان دوره‌ی مهارت‌آموزی یک‌ساله‌ی خود را سپری

کرده‌اند. تعداد ۱۴ نفر از آنان به شیوه‌ی نمونه‌گیری زنجیره‌ای به‌عنوان اطلاع رسان در تحقیق شرکت کردند. اطلاعات این افراد در جدول شماره ۱، به‌تفصیل آورده شده است.

فرایند مصاحبه تا رسیدن به اشباع نظری ادامه پیدا کرد. مصاحبه‌ها با کسب اجازه از افراد مصاحبه‌شونده ضبط و پیاده‌سازی شد. داده‌های کیفی به روش تحلیل مضمون^۱، تجزیه و تحلیل شد. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند. برای اعتباریابی داده‌ها و یافته‌ها از روش بازبینی توسط همکاران و بازبینی به‌وسیله‌ی مشارکت‌کنندگان استفاده شد. در بازبینی توسط همکاران، با برخی افرادی که در زمینه روش‌های تحقیق کیفی تجربه و تخصص داشتند تعامل برقرار شد و از این رهگذر، مشورت‌هایی درباره طرح تحقیق، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها از آن‌ها گرفته شد. در بازبینی به‌وسیله مشارکت‌کنندگان نیز متن مصاحبه‌ها، کدبندی‌ها و نتایج تحلیل‌های حاصل از مصاحبه‌ها در اختیار چند نفر از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا هرگونه اصلاح، تغییر یا تعدیل ضروری را اعمال کنند، که بیشتر آنان از روند کار ابراز رضایت کردند. برای ارزیابی پایایی پژوهش نیز از روش کدگذاری متن سه مصاحبه به‌وسیله سه فرد ناشناسی که عضو پژوهش نبودند، استفاده شد. نتیجه این‌که بین کدگذاران ۸۰ درصد توافق حاصل شد و ثبات نسبی پاسخ‌ها تأیید گردید.

جدول ۱- شرکت‌کنندگان در پژوهش

کد	مدرک تحصیلی	جنسیت	محل خدمت	معدل نمره عملکرد دوره
۱- م	کارشناسی ارشد	زن	استان زنجان منطقه: انگوران	۱۹/۷۰
۲- م	کارشناسی	زن	استان زنجان منطقه: ایچرود	۱۶/۵۰
۳- م	کارشناسی	مرد	استان زنجان منطقه: انگوران	۱۸/۵۰
۴- م	کارشناسی	مرد	استان زنجان منطقه: انگوران	۱۷
۵- م	کارشناسی ارشد	مرد	استان زنجان منطقه: بزینهرود	۱۸/۵۰
۶- م	کارشناسی ارشد	زن	استان زنجان منطقه: زنجان رود	۱۹
۷- م	کارشناسی ارشد	مرد	استان زنجان منطقه: انگوران	۱۹
۸- م	کارشناسی	مرد	استان زنجان منطقه: ماهنشان	۱۶/۵۰
۹- م	کارشناسی	زن	استان زنجان منطقه:	۱۸/۳۰

^۱ Thematic analysis.

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

کد	مدرک تحصیلی	جنسیت	محل خدمت	معدل نمره عملکرد دوره
			زنجان رود	
۱۰-م	کارشناسی ارشد	زن	استان زنجان منطقه: خدابنده	۱۹/۵۰
۱۱-م	کارشناسی	مرد	استان زنجان منطقه: ایجرود	۱۸
۱۲-م	کارشناسی ارشد	زن	استان زنجان منطقه: سلطانیه	۱۸
۱۳-م	کارشناسی ارشد	زن	استان زنجان منطقه: زنجان رود	۱۸/۸۶
۱۴-م	کارشناسی	زن	استان زنجان منطقه: انگوران	۱۸/۲۰

یافته‌ها

سؤال نخست پژوهش: محتوای برنامه درسی و آموزش دروس فارسی، علوم تجربی، مطالعات اجتماعی، ریاضی، قرآن و دینی، هنر، تربیت بدنی و ارزشیابی توصیفی-کیفی، تا چه حد در بهسازی حرفه‌ای مهارت آموزان ماده ۲۸ تأثیرگذار بوده است؟ برای پاسخ به این سؤال، تعداد ۱۵۴ کد اولیه با احتساب کدهای تکراری از پاسخ‌های مهارت آموزان استخراج شد و در مراحل بعدی این کدها به شانزده مضمون پایه، دو مضمون سازمان دهنده و یک مضمون فراگیر تبدیل شدند. جزئیات هر یک از مضامین یادشده در جدول شماره ۲، آورده شده است.

جدول شماره ۲: مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر برای پاسخ به پرسش اول

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
عدم رضایت از برنامه آموزش مهارت آموزی	❖ عدم اثربخشی محتوای برنامه درسی	❖ کهنه و قدیمی بودن محتوا ❖ کاربردی نبودن محتوای اغلب دروس ❖ جامع نبودن محتوای دروس ❖ پرتنگ بودن بخش نظری محتوای دروس ❖ عدم تدوین محتوای دروس کلاس‌های چندپایه ❖ عدم تناسب محتوا با ویژگی‌ها و حالات

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
		<p>مهارت آموزان</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ حجم زیاد محتوا ❖ عدم تناسب محتوا با زمان آموزشی ❖ عدم تناسب محتوا با انتظارات مهارت آموزان
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ عدم اثربخشی استادان و تدریس آن‌ها 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ تدریس غیر تخصصی دروس تخصصی ❖ عدم تمرکز به محتوای کتاب‌های ابتدایی در تدریس ❖ غفلت از تدریس چندپایه ❖ عدم روشن‌سازی اهداف دروس توسط استاد ❖ عدم استفاده از آموزش مجازی ❖ تدریس غیر مشارکتی ❖ فشردگی تدریس

مندرجات جدول شماره ۲ در بخش مضامین پایه و سازمان دهنده نشان می‌دهد که تجارب مهارت آموزان ماده ۲۸ عمدتاً دال بر عدم رضایت از محتوای برنامه درسی و آموزش دروس فارسی، علوم تجربی، مطالعات اجتماعی، ریاضی، قرآن و دینی، هنر، تربیت‌بدنی و ارزشیابی توصیفی-کیفی است. برای مثال، مصاحبه‌شونده (۱) گفت: "... مدرسان این دروس، اغلب محتوای کهنه و منسوخ‌شده را تدریس می‌کردند". مصاحبه‌شونده (۲) نیز چنین گفت: "... از این هشت تا درسی که در کلاس تجربه کردیم فقط کمی هنر و فارسی مفید بود و تقریباً اکثر آن‌ها فشرده و بد تدریس شد و فایده‌ای برامون نداشت، مخصوصاً درس مطالعات اجتماعی انگار جامعه‌شناسی دانشگاه رو برای ما تدریس می‌کردن، ایدئولوژی‌ها و چی و چی و ... من هیچ جوهره نمی‌تونستم تدریس استاد را ربط بدم به مطالعات اجتماعی که قرار در دوره ابتدایی تدریس کنم". همچنین مصاحبه‌شونده (۳) چنین گفت: "... کلاس چندپایه خیلی خیلی مهمه. من الان

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

خودم تو کلاس شش پایه هستم به اضافه سه تا هم پیش دبستانی دارم ، بعد می‌آم فکر می‌کنم می‌بینم واقعاً هیچ چی در مورد تدریس این دروس در کلاس چند پایه به ما نگفتن. و اون چیزایی که به ما می‌گفتن برای مدارس شهری بودش که چون تک پایه هستش تعدادشونم ۲۰ تا ۲۵ نفره ولی اینجا ما با سن‌ها و جنسیت‌های مختلف در یک کلاس سروکار داریم هیچی درباره این‌ها به ما نگفتن متأسفانه".

سؤال دوم پژوهش: برنامه درسی و آموزش مجازی دروس "اخلاق حرفه‌ای و نقش تربیتی معلم" و "اسناد تحولی و فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" تا چه حد در بهسازی حرفه‌ای مهارت آموزان ماده ۲۸ تأثیرگذار بوده است؟ برای پاسخ به این سؤال، تعداد ۱۲۰ کد اولیه با احتساب کدهای تکراری از پاسخ‌های مهارت آموزان استخراج شد و در مراحل بعدی این کدها به چهارده مضمون پایه، دو مضمون سازمان دهنده و یک مضمون فراگیر تبدیل شدند. جزئیات هر یک از مضامین یادشده در جدول شماره ۳، آورده شده است.

جدول شماره ۳: مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر برای پاسخ به پرسش دوم

مضمون پایه	مضمون سازمان دهنده	مضمون فراگیر
عدم رضایت از برنامه آموزش مهارت آموزی	❖ عدم اثربخشی محتوای برنامه درسی دروس مجازی	❖ کاربردی نبودن محتوای دروس مجازی ❖ جذاب نبودن محتوای دروس مجازی ❖ عدم تناسب محتوا با زمان دروس مجازی ❖ کلی و انتزاعی بودن محتوای دروس مجازی تکراری بودن محتوای دروس مجازی
	❖ عدم اثربخشی استادان دروس مجازی و تدریس آن‌ها	❖ عدم تسلط استادان به محتوای دروس مجازی ❖ عدم تسلط استادان به شیوه ارائه دروس مجازی ❖ ناکافی بودن توضیحات استادان در تدریس مجازی ❖ نگاه منفی استادان نسبت به مهارت آموزان ماده ۲۸

		<p>❖ عدم راهنمایی مهارت آموزان در تدریس دروس مجازی</p> <p>❖ نبود فضای انتقادی در تدریس دروس مجازی</p> <p>❖ رفع تکلیفی بودن تدریس دروس مجازی</p> <p>❖ عدم مشارکت مهارت آموزان در تدریس دروس مجازی</p>
--	--	--

مندرجات جدول شماره ۳ در بخش مضامین پایه و سازمان دهنده نشان می‌دهد که تجارب مهارت آموزان ماده ۲۸ دال بر عدم رضایت از محتوای برنامه درسی و آموزش دروس "اخلاق حرفه‌ای و نقش تربیتی معلم" و "اسناد تحولی و فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" است. برای مثال، مصاحبه‌شونده‌ی (۱) چنین گفت: "... مطالب اخلاق حرفه‌ای خیلی تکراری و کلی بود. انگار اخلاق عمومی بود. ما وقتی وارد آموزش و پرورش می‌شیم مخاطبمون کودکان هفت تا دوازده‌ساله هستند و احتیاج داریم اخلاق حرفه‌ای رو به جوری جزئی‌تر و ریزتر یاد بدیم، اینکه با کودکان به‌عنوان یک معلم چه طور رفتار کنیم". مصاحبه‌شونده‌ی (۵) گفت: "... درواقع فکر نمی‌کنم این دو تا درس، چیز مفید و قابل‌توجهی را به سواد ما اضافه کرده باشه. این کلاس‌های مجازی صرفاً برای رفع تکلیف بود و کسب نمره قبولی بود نه یادگیری". مصاحبه‌شونده‌ی (۸) نیز اظهار داشت: "... این دو تا درس درمجموع ضعیف بود، کاش آموزش این دروس حضوری بود. اون لایه‌های پنهانی که توی ارتباط‌های حضوری رخ میده تو آموزش مجازی وجود نداره".

سؤال سوم پژوهش: برنامه درسی و آموزش دروس "مدیریت کلاس درس و آموزش پژوهی در عمل" تا چه حد در بهسازی حرفه‌ای شما تأثیر گذاشته است؟ برای پاسخ به این سؤال، تعداد ۸۵ کد اولیه با احتساب کدهای تکراری از پاسخ‌های مهارت آموزان استخراج شد و در مراحل بعدی این کدها به سیزده مضمون پایه، دو مضمون سازمان دهنده و یک مضمون فراگیر تبدیل شدند. جزئیات هر یک از مضامین یادشده در جدول شماره ۴، آورده شده است.

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

جدول شماره ۴: مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر برای پاسخ به پرسش سوم

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
عدم رضایت از برنامه آموزش مهارت آموزی	❖ عدم اثربخشی محتوای برنامه درسی	<ul style="list-style-type: none"> ❖ به روز نبودن محتوای درس مدیریت کلاس درس ❖ مبهم بودن محتوای درس آموزش پژوهی ❖ عملی نبودن محتوای دروس ❖ جذاب نبودن محتوای دروس ❖ تفسیرپذیری محتوای درس آموزش پژوهی ❖ عدم تناسب محتوای دروس با زمان اختصاص یافته
	❖ عدم اثربخشی استادان و تدریس آنها	<ul style="list-style-type: none"> ❖ عدم تسلط استادان به محتوای دروس ❖ استفاده از روش های تدریس قدیمی ❖ به روز نبودن استادان دروس ❖ مدیریت ضعیف کلاس در تدریس ❖ عدم توجه به کلاس های درس چندپایه ❖ عدم مشارکت دادن مهارت آموزان در تدریس ❖ عدم ارائه بازخورد برای فعالیت های فرایندی

مندرجات جدول شماره ۴ در بخش مضامین پایه و سازمان دهنده نشان می دهد که تجارب مهارت آموزان ماده ۲۸ دال بر عدم رضایت از محتوای برنامه درسی و آموزش دروس "مدیریت کلاس درس" و "آموزش پژوهی در عمل" است. برای مثال، مصاحبه شونده (۲) چنین گفت: "... مدرس درس آموزش پژوهی؟ اصلاً در جریان درس آموزش پژوهی نبود، نمی

دو نم چرا ، اصلاً انتظار نداشتیم مدرس این درس سوادش در این حد باشه، من را دستیار خودش کرده بود و بر اساس دانش خودم که نمیدونم درست بود یا نه به فعالیت‌های بچه‌ها بازخورد می‌دادم ... مدرس درس مدیریت کلاس درس هم فقط درباره روش‌های تدریس قدیمی دکتر شعبانی ، برامون تدریس کردن و واقعاً چیز چندانی درباره مدیریت کلاس دانش آموزان ابتدایی یاد نگرفتیم. یعنی عنوان درس مدیریت بود ولی برای ما روش‌های تدریس دو بیست سال پیش را تدریس کردند و یه جزوه‌ای گفتند و تموم شد. " مصاحبه‌شونده‌ی (۸) نیز اظهار داشت: "... تو درس مدیریت کلاس فقط به شکل تئوریک چیزای قدیمی درباره اداره کلاس تک پایه با ما کار کردن، اکنون که به‌عنوان معلم سر کلاس‌های چندپایه داریم تدریس می‌کنیم توشه‌ای از آموزش‌های یک‌ساله نداریم و با آزمایش و خطا به جواب مسائل می‌رسیم... درباره درس آموزش پژوهی هم باید بگم جز سردرگمی چیز زیادی دستگیرمون نشد. ذات این درس عملی هست، اما مدرسمون نظری برخورد می‌کرد. به نظر می‌رسید مدرس این درس بر محتوا و هدف درس تسلط نداشت و توضیحاتش عمدتاً رفع تکلیف بود."

سؤال چهارم پژوهش: محتوای برنامه درسی و آموزش دروس "کارآموزی ۱" و "کارآموزی ۲" تا چه حد در بهسازی حرفه‌ای مهارت آموزان ماده‌ی ۲۸ تأثیرگذار بوده است؟ برای پاسخ به این سؤال، تعداد ۸۳ کد اولیه با احتساب کدهای تکراری از پاسخ‌های مهارت آموزان استخراج شد و در مراحل بعدی این کدها به چهارده مضمون پایه، دو مضمون سازمان دهنده و یک مضمون فراگیر تبدیل شدند. جزئیات هر یک از مضامین یادشده در جدول شماره ۵، آورده شده است.

جدول شماره ۵: مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر برای پاسخ به پرسش چهارم

مضمون پایه	مضمون سازمان دهنده	مضمون فراگیر
عدم رضایت از برنامه آموزش مهارت آموزی	❖ عدم اثربخشی محتوای برنامه درسی کارآموزی	❖ غفلت از کلاس‌های چندپایه و روستایی در محتوای برنامه کارآموزی ❖ دشواری محتوای کارآموزی برای عوامل مدرسه ❖ عدم اجرای علمی محتوای کارآموزی در مدرسه ❖ عدم تناسب محتوای پرچگالی کارآموزی با زمان محدود ❖ عدم آگاهی کافی معلمان و استادان راهنما نسبت به محتوای کارآموزی ❖ عدم ایجاد زمینه کافی در مهارت آموزان نسبت به محتوای کارآموزی

❖ عدم تربیتی استادان و تدریس آن‌ها	❖ عدم آموزش طرح درس و شیوه تهیه آن به مهارت آموزان ❖ عدم حضور استادان راهنما در مدارس کارآموزی ❖ عدم توجه کافی مدیر و معلم راهنمای توسط استادان کارآموزی ❖ عدم بازخورد دادن استادان به فعالیت- های مهارت آموزان ❖ عدم برگزاری جلسه رفع اشکال بعد از حضور در مدرسه ❖ مواجهه نظری استادان با برنامه عملی کارآموزی
---	--

مندرجات جدول شماره ۵ در بخش مضامین پایه و سازمان دهنده نشان می‌دهد که تجارب مهارت آموزان ماده ۲۸ عمدتاً دال بر عدم رضایت از محتوای برنامه درسی و آموزش دروس "کارآموزی ۱" و "کارآموزی ۲" است. برای مثال، مصاحبه‌شونده‌ی (۱۰) چنین گفت: "... اگر روزهای کارآموزی بیشتر می‌شد خیلی بهتر بود، با این زمان محدود نتوانستیم در واحد کارآموزی مهارت معلمی مون را به نقطه اطمینان برسانیم. ما اولین باری بود که مدرسه رو تجربه می‌کردیم و این زمان کم فرصت چندانی برای یادگیری محتوای کارآموزی به ما نداد. کارآموزی با اینکه در هر ترم ۱۲ جلسه تعریف شده بود، در پودمان اول استاد به شکل نظری مطالبی را در چهار جلسه اینا ارائه دادن، بعدش مارو فرستادند مدارس. اون جا هشت جلسه قبل از عید و چون بعد از عیدم اکثراً تعطیلات اینا بودش و مدرسه عملاً تا آخر اردیبهشت دایر بود، حداکثر شش جلسه، یعنی خیلی کمتر از آنچه پیش‌بینی شده بود مدرسه رفتیم. مصاحبه‌شونده‌ی (۵) نیز بیان کرد: "... اگر حداقل یک ترم کارآموزی‌ها را به کلاس‌های چندپایه اختصاص می‌دادن به نظر من خیلی مفیدتر می‌شد، چون اکثر ما که الان اومدیم تو کلاس‌های چندپایه مشغول شدیم، واقعاً گیر افتادیم و شیوه کار در این کلاس را نیاموختیم... این را هم بگویم آنچه کم‌وبیش در واحد کارآموزی تجربه کردیم برای مدارس شهری و عمدتاً برخوردار بود و در روستا و مدارس محروم، شرایط خیلی فرق داره. البته کارآموزی با همه نواقصی که داشت به جهت اینکه مدرسه را تجربه کردیم برامون جالب‌تر از دیگر دروس دوره مهارت‌آموزی بود."

سؤال پنجم پژوهش: چه نقدهایی بر عوامل درونی و محیطی برنامه‌ی آموزش یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی در دانشگاه فرهنگیان (به‌عنوان یک سیستم) وارد است؟ برای پاسخ به این سؤال، تعداد ۲۲۳ کد اولیه با احتساب کدهای تکراری از پاسخ‌های مهارت آموزان استخراج شد و در

مراحل بعدی این کدها به سی‌وشش مضمون پایه، پنج مضمون سازمان دهنده و یک مضمون فراگیر تبدیل شدند. جزئیات هر یک از مضامین یادشده در جدول شماره ۶، آورده شده است. جدول شماره ۶: مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر برای پاسخ به پرسش پنجم

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
تقدیم‌های وارد بر برنامه آموزش مهارت‌آموزی به‌عنوان یک سیستم (کل)	❖ مشکلات مربوط به برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه	<ul style="list-style-type: none"> ❖ کوتاه بودن مدت‌زمان دوره ❖ تکثر دروس و تمرکز سطحی به آن‌ها ❖ ناآشنایی دست‌اندرکاران نسبت به برنامه مهارت‌آموزی ❖ نگاه اضطراری و غیر اصیل به برنامه مهارت‌آموزی ❖ تمرکز بر تأمین معلم به‌جای تربیت‌معلم ❖ بی‌توجهی به واقعیت‌های اجرایی (آرمان‌گرایانه بودن برنامه) ❖ عدم پیش‌بینی مدارس وابسته به دانشگاه برای دروس عملی
	❖ مشکلات مربوط به استادان و تدریس آن‌ها	<ul style="list-style-type: none"> ❖ عدم ارتباط مؤثر استادان با مهارت‌آموزان ❖ نمره محوری بیش‌ازحد استادان دوره ❖ تدریس گذرا و سطحی دروس تخصصی ❖ رویکرد سنتی استادان به تدریس و یادگیری ❖ عدم جلب مشارکت مهارت‌آموزان در تدریس ❖ سواد فناوری ضعیف استادان 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 به‌عنوان دستیار

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
	<p>❖ مشکلات مربوط به برنامه‌های درسی</p>	<p>❖ بی‌توجهی به کلاس‌های چندپایه در دروس تخصصی و کارآموزی</p> <p>❖ کافی نبودن زمان دروس عملی به‌ویژه کارآموزی</p> <p>❖ نبود زیرساخت مناسب فناوری برای دروس مجازی</p> <p>❖ برنامه‌ریزی فشرده دروس برای یک روز</p> <p>❖ حجم زیاد محتوای دروس</p> <p>❖ به‌روز نبودن محتوا و منابع یادگیری</p> <p>❖ نبود فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری لذت‌بخش</p> <p>❖ ارزشیابی ضعیف از محتوای دروس</p> <p>❖ مغفول بودن درس مدیر آموزگاری مدرسه</p>
	<p>❖ مشکلات مربوط به مهارت آموزان</p>	<p>❖ نگاه منفی عوامل دانشگاه نسبت به مهارت آموزان ماده ۲۸</p> <p>❖ سرخوردگی مهارت آموزان بر اثر نگاه تبعیض‌آمیز به آن‌ها</p> <p>❖ نگرانی شغلی به سبب تأکید بر قبولی در آزمون اصلح</p> <p>❖ عدم دسترسی به امکانات رفاهی دانشگاه</p> <p>❖ عدم دسترسی به منابع کتابخانه و پایگاه‌های اطلاعاتی</p> <p>❖ خستگی ناشی از حضور در کلاس‌های فشرده</p>
	<p>❖ مشکلات مربوط به عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی)</p>	<p>❖ بی‌توجهی به ویژگی‌های مربوط به بوم استخدامی مهارت آموزان</p> <p>❖ محافظه‌کاری معلمان راهنمای مدرسه</p> <p>❖ جاری بودن فرهنگ محافظه‌کاری در دانشگاه</p> <p>❖ عدم تعامل مدرسه و دانشگاه</p> <p>❖ نبود نگرش مثبت نسبت به مهارت آموزان در مدرسه و جامعه</p>

مندرجات جدول شماره ۶ در بخش مضامین پایه و سازمان دهنده نشان می‌دهد که مهارت آموزان ماده ۲۸، مشکلات مربوط به برنامه یک‌ساله مهارت‌آموزی را در پنج دسته قرار داده‌اند. دسته اول به مشکلات مربوط به برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه اختصاص دارد. برای مثال در این راستا، مصاحبه‌شونده‌ی (۱) درباره مشکل نگاه اضطراری و غیر اصیل به برنامه مهارت‌آموزی، مشکل تکثر دروس و تمرکز سطحی به آن‌ها، و همچنین مشکل تأمین معلم به‌جای تربیت‌معلم، چنین گفت: "... 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 دروس و اون همه محتوا که در برنامه قرار داده بودن، در طول چندماه که تعطیلی‌های زیادی هم داشت، ارائه شد. معنانش این بود که قرار نیست مهارت‌های معلمی را عمیق‌تر یاد بگیریم." دسته دوم مشکلات، به استادان و تدریس آن‌ها مربوط می‌شود. به‌عنوان مثال در این خصوص، مصاحبه‌شونده‌ی (۱۲) در اشاره به مشکل عدم ارتباط مؤثر استادان با مهارت آموزان چنین 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." یا مصاحبه‌شونده‌ی (۵) در ارتباط با مشکل تدریس گذرا و سطحی دروس تخصصی چنین گفت: "... استادها روش‌ها را می‌گفتن، من نمیگم روش نمی‌گفتن، می‌گفتن ولی خیلی زود رد می‌شدند و گذری تموم می‌شد می‌رفت. اینکه بتونیم ببینیم یه توانایی خاصی رو کسب کردیم یانه در اون حد نبود. درحدی بود که فقط گذری بگن تموم بشه بره. کاش مثلا در مبحث املا، کاش استاد یه بار املا می‌گفت به دانش آموزان مفروض، ما می‌دیدیم از چه روش‌هایی استفاده کردن، مشکلات کجا بود، نقاط قوت کجا بود اگه دونه دونه به ما می‌گفتن خیلی بهتر می‌شد، البته محدود بودن زمان هم مزید بر علت بود." دسته سوم مشکلات، به مشکلات برنامه درسی اختصاص دارد. برای مثال در این خصوص، مصاحبه‌شونده (۳)، در اشاره به مشکل بی‌توجهی به کلاس‌های چندپایه در دروس تخصصی و کارآموزی، گفت: "... مهم‌ترین انتقادی که به دوره مهارت‌آموزی وارد است، اینه که تمام محتوا و سرفصل‌ها برای آمادگی تدریس در کلاس‌های تک‌پایه است نه چندپایه. اکثریت ما مهارت آموزا 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 می‌آم فکر می‌کنم می‌بینم هیچی در دروس تخصصی دوره در این‌باره گفته نشد، حتی در کارآموزی هم تجربه نکردیم". دسته چهارم مشکلات، به مشکلات خود مهارت آموزان مربوط می‌شود. به‌عنوان مثال در این مورد، مصاحبه‌شونده (۴) در خصوص مشکل خستگی ناشی از حضور در کلاس‌های فشرده، چنین گفت: "... اولین انتقادم فشرده‌گی دروس

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

دوره است. اون همه درس در عرض یک روز از صبح تا ۸ شب برگزار می‌شد. واقعاً حسنگی زیادی داشت، بعد از ظهرها خوابمونی می‌گرفت". در نهایت دسته پنجم، به مشکلات محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی) اختصاص دارد. برای مثال، در این زمینه مصاحبه‌شونده (۷)، در اشاره به مشکل بی‌توجهی به ویژگی‌های مربوط به بوم استخدامی مهارت آموزان چنین گفت: "ما در بین دروس دوره، یک درس انتخابی نداشتیم تا ویژگی‌های فرهنگی- اجتماعی بوم‌های استخدامی مون را از یک فرد آگاه و آشنا با این بوم‌ها یاد بگیریم".

سؤال ششم پژوهش: راهکارهای بهبود برنامه‌ی یک‌ساله‌ی مهارت‌آموزی در دانشگاه فرهنگیان کدام اند؟ برای پاسخ به این سؤال، تعداد ۱۳۰ کد اولیه با احتساب کدهای تکراری از پاسخ‌های مهارت آموزان استخراج شد و در مراحل بعدی این کدها به سی‌وشش مضمون پایه، پنج مضمون سازمان دهنده و یک مضمون فراگیر تبدیل شدند. جزئیات هر یک از مضامین یادشده در جدول شماره ۷، آورده شده است.

جدول شماره ۷: مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر برای پاسخ به پرسش ششم

مضمون پایه	مضمون سازمان دهنده	مضمون فراگیر
<ul style="list-style-type: none"> ❖ افزایش مدت‌زمان دوره مهارت‌آموزی ❖ کاهش تعداد دروس و توجه عمقی‌تر به آن‌ها ❖ دانش‌افزایی دست‌اندرکاران نسبت به برنامه مهارت‌آموزی ❖ تمرکز بر تربیت معلم به‌جای تأمین معلم ❖ توجه بیشتر به واقعیت‌های اجرایی برنامه (افزودن به واقع‌گرایی) ❖ اختیار نگاه اصیل و غیر اضطراری به برنامه مهارت‌آموزی ❖ راه‌اندازی مدارس وابسته به دانشگاه برای دروس عملی 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ترمیم برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه 	<p>مهارت‌آموزی در دانشگاه فرهنگیان یک‌ساله‌ی راهکارهای بهبود برنامه‌ی یک‌ساله‌ی</p>

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
	❖ بهسازی استادان و تدریس آن‌ها	❖ برقراری ارتباط مؤثر بین استادان و مه‌ارت آموزان ❖ تأکید استادان دوره بر یادگیری به‌جای نمره ❖ تدریس عمقی دروس تخصصی ❖ استفاده استادان از رویکردهای نوین یاددهی- یادگیری ❖ جلب مشارکت مه‌ارت آموزان در تدریس ❖ تقویت سواد فناوری استادان در تدریس ❖ حضور مستمر استادان راهنما در مدارس کارآموزی ❖ توجه بیشتر به منش معلمی علاوه بر روش معلمی ❖ استفاده استادان از معلمان ابتدایی مجرب به‌عنوان دستیار کلاس
	❖ بهسازی 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 آموزگاری مدرسه در برنامه
	❖ بهسازی شرایط مه‌ارت آموزان	❖ ایجاد نگرش مثبت در عوامل دانشگاه نسبت به مه‌ارت آموزان ❖ انگیزه‌بخشی به مه‌ارت آموزان بر اثر نگاه

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
		<p>منصفانه به آن‌ها</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ عدم تأکید بیش از حد بر آزمون اصلاح و پرهیز از استرس غیرضروری ❖ فراهم کردن دسترسی مهارت آموزان به امکانات رفاهی دانشگاه ❖ قابل دسترسی کردن منابع کتابخانه و پایگاه‌های اطلاعاتی ❖ شاداب سازی مهارت آموزان از طریق تنظیم دروس در چند روز هفته
	<p>❖ بهسازی عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ترویج نگرش مثبت نسبت به مهارت آموزان در مدرسه و جامعه ❖ تقویت فرهنگ کنشگری معلمان مدرسه به عنوان الگوی مهارت آموزان ❖ ایجاد فرهنگ نقد و نظر در دانشگاه به جای اطاعت و انقیاد ❖ تعامل مؤثر دانشگاه با مدرسه و جامعه ❖ آشنا ساختن مهارت آموزان با زمینه‌های فرهنگی بوم‌های استخدامی

مندرجات جدول شماره ۷ در بخش مضامین پایه و سازمان دهنده نشان می‌دهد که مهارت آموزان ماده ۲۸، راهکارهای بهبود برنامه یک‌ساله مهارت‌آموزی را در پنج دسته قرار داده‌اند. دسته اول به ترمیم برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه اختصاص دارد. برای مثال در این راستا، مصاحبه‌شونده‌ی (۱) درباره راهکار اختیار نگاه اصیل و غیر اضطراری به برنامه مهارت-آموزی، کاهش تعداد دروس و توجه عمقی‌تر به آن‌ها، و همچنین راهکار تربیت معلم به جای تأمین معلم، چنین گفت: " ... اصولاً در قدم اول لازم است دانشگاه فرهنگیان ما رو به عنوان دانشجویهای خودش بپذیره. این حس به ما منتقل بشه که نگاه حرفه‌ای به ما داره و می‌خواد از ما معلمی توانمندی برای سی سال تدریس در مدارس بسازه. اگه قراره مهارت‌های معلمی را عمیق‌تر یاد بگیریم، دانشگاه بهتره در برنامه‌ریزی خود از تعدد دروس بکاهه یا زمان دوره را مثلاً از یک سال به دو سال افزایش بده. " دسته دوم راهکارها، به بهسازی استادان و تدریس آن‌ها مربوط می‌شود. به عنوان مثال در این خصوص، مصاحبه‌شونده‌ی (۱۲) در اشاره به راهکار برقراری ارتباط مؤثر استادان با مهارت آموزان چنین اظهار کرد: " ... استادان دانشگاه فرهنگیان نباید تفاوتی میان دانشجو معلم‌های خودشون و مهارت آموزان قائل باشند. بهتر است پیش‌فرض‌های

ذهنی بد را نسبت به ماده ۲۸ اصلاح کنند، این باعث می‌شود سوگیری و تعصب را کنار بذارن و روابط بهتری با ما داشته باشند. استادان نباید ما را به اصطلاح معلم چینی تلقی کنند." یا مصاحبه‌شونده (۵) در ارتباط با راهکار تدریس عمقی دروس تخصصی چنین گفت: "... استاد! در تدریس دروس تخصصی بهتره از پراکنده‌گویی و شتاب‌زدگی دست برداشته و در هر مبحث تأمل کرده و یک نمونه کار ارائه کنن تا ما به‌طور عمیق‌تر با چندوچون آن آشنا بشیم و از طریق درگیر شدن در کار فهم بهتری به دست آوریم." دسته سوم راهکارها، به بهسازی برنامه درسی اختصاص دارد. برای مثال در این خصوص، مصاحبه‌شونده (۳)، در اشاره به راهکار توجه به کلاس‌های چندپایه در دروس تخصصی و کارآموزی، گفت: "... در دوره مهارت‌آموزی باید بخشی از محتوا و سرفصل‌ها به تدریس و یادگیری در کلاس‌های چندپایه اختصاص پیدا کنه. همان‌طور قبلاً گفتم، اکثریت ما مهارت آموزا بعد از اتمام دوره مهارت‌آموزی به مناطق غیر برخوردار 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". دسته چهارم راهکارها، به بهسازی شرایط مهارت‌آموزان مربوط می‌شود. به‌عنوان مثال در این مورد، مصاحبه‌شونده (۴) در خصوص شاداب سازی مهارت‌آموزان از طریق تنظیم دروس در چند روز هفته، چنین گفت: "...دانشگاه با فراهم کردن امکاناتی مانند خوابگاه و غذا، میتونه دروس رو به‌جای کپسول کردن در یک روز، در چند روز هفته تنظیم کنه. این باعث میشه مهارت آموزا شاداب‌تر و با نشاط‌تر سر کلاس‌ها حاضر بشن و بهتر یاد بگیرن". در نهایت دسته پنجم، به بهسازی عوامل محیطی (محیط فرهنگی و اجتماعی) اختصاص داشت. برای مثال، در این زمینه مصاحبه‌شونده (۷)، در اشاره به آشنا ساختن مهارت‌آموزان با زمینه‌های فرهنگی بوم‌های استخدامی چنین گفت: "... پیشنهاد می‌کنم یک درس انتخابی داشته باشیم و طی چند جلسه از یک فرد آشنا و آگاه به بوم‌های استخدامی مون دعوت بشه تا درباره ویژگی‌های فرهنگی- اجتماعی این بوم‌ها توضیح بدن. الان که در موقعیت قرار گرفتیم می‌فهمم این موضوع چقدر مهمه".

نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، ارزیابی تأثیر برنامه آموزش یک‌ساله دانشگاه فرهنگیان در بهسازی حرفه‌ای مهارت‌آموزان ماده ۲۸ بود. در مجموع، نتایج پژوهش نشان داد که برنامه آموزش یک‌ساله‌ی دانشگاه فرهنگیان برای مهارت‌آموزان از اثربخشی کافی برخوردار نبوده است. در این راستا، یافته‌های پرسش نخست نشان داد برنامه درسی و آموزش‌های مربوط به دروس تخصصی به‌گونه‌ای نبوده است که منجر به رشد حرفه‌ای مهارت‌آموزان ماده ۲۸ شود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های گلداهابر (۲۰۱۸)، پرستون (۲۰۱۷)، و زارع خلیلی و همکاران

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

(۱۳۹۶) همسو است. در توضیح بیشتر، می‌توان گفت برنامه درسی و آموزش‌های مربوط به دروس تخصصی، بخش اصلی تشکیل‌دهنده دوره‌ی یک‌ساله مهارت‌آموزی هستند. حال اگر این عناصر، کیفیت لازم را نداشته باشند، مهارت آموزان آمادگی‌های تخصصی لازم برای انجام تدریس موفق در موقعیت مدرسه را به دست نمی‌آورند. این مهم با فلسفه وجودی دوره مهارت‌آموزی، که همان رشد حرفه‌ای مهارت آموزان و تقویت شایستگی‌های آن‌ها است، در تعارض است. ارائه برنامه‌ها و آموزش‌های باکیفیت برای رشد حرفه‌ای داوطلبان معلمی، همان‌طور که گور و همکاران (۲۰۱۷) و آس و همکاران (۲۰۱۸) در مطالعات خود یادآوری کرده‌اند، اثرات مثبت قابل‌توجهی بر کیفیت تدریس آن‌ها در مدرسه و شکل‌گیری شخصیت و مهارت معلمی‌شان خواهد داشت.

یافته‌های پرسش دوم که ناظر بر برنامه درسی و آموزش مجازی دروس " اخلاق حرفه‌ای و نقش تربیتی معلم" و "اسناد تحولی و فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" بود، نشان داد مهارت آموزان از برنامه درسی و آموزش این دو درس، رضایت کافی نداشته و کیفیت آن را تأیید نکرده‌اند. مهارت آموزان علی‌رغم نقدهایی که بر کلاس‌های حضوری داشتند، برگزاری حضوری کلاس‌های مجازی را مفیدتر دانسته‌اند. در این راستا، آن‌ها به مواردی چون جذاب نبودن محتوای برنامه درسی دروس مجازی و ناکارآمدی استادان در تدریس مجازی این دروس اشاره کرده‌اند. در توضیح بیشتر، باید یادآور شد که در فرایند برنامه درسی و آموزش مجازی برای بهسازی حرفه‌ای معلمان، مواردی چون تهیه محتوای الکترونیکی جذاب و کاربردی و همچنین برخورداری آموزشگران از سواد فناوری کافی، بسیار مهم و حیاتی است. آموزش و یادگیری الکترونیکی، علی‌رغم داشتن امتیازاتی چون قابل‌دسترس بودن در هر زمان و هر مکان، تحقیقات نشان می‌دهد بسیاری از فراگیرانی که دوره‌های آموزش الکترونیکی را شروع می‌کنند، آن‌ها را به پایان نمی‌رسانند (داتون و پری^۱، ۲۰۰۲). این نشان می‌دهد که سیستم‌های آموزش الکترونیکی اشکالاتی دارند و به‌درستی کار نمی‌کنند. در این زمینه، بونیک و مارکوس^۲ (۲۰۰۶) اظهار داشته‌اند که عدم رضایت از آموزش و یادگیری الکترونیکی از مواردی چون نبود چارچوب محکم برای تشویق فراگیران به یادگیری، نیاز داشتن به سطح بالایی از نظم و انضباط شخصی، سواد فناوری ناکافی فراگیران و آموزشگران، کاهش بحث و گفتگو در کلاس، و نبود تعامل بین فردی و واقعی میان فراگیران و آموزشگران نشأت می‌گیرد.

^۱. Dutton & Perry

^۲. Bouhnik & Marcus

یافته‌های پرسش سوم که بر کیفیت برنامه درسی و آموزش دروس "مدیریت کلاس درس" و "آموزش پژوهی در عمل" متمرکز است و با نتایج پژوهش‌های گلدهاپر (۲۰۱۸) و پرستون (۲۰۱۷) همسو است، نشان داد مهارت آموزان از مواردی چون مناسب نبودن محتوا و فعالیت‌های یادگیری در دروس مدیریت کلاس درس و آموزش پژوهی در عمل و همچنین کیفیت تدریس این دروس رضایت کافی نداشتند. ابراز نگرانی آنان نسبت به چالش‌های اداره‌ی کلاس درس در طول مصاحبه قابل تأمل و روشن بود. همچنین مهارت آموزان، مبهم بودن اهداف درس آموزش پژوهی در عمل، نداشتن زمان کافی و مناسب نبودن شرایط کارآموزی در مدرسه را از عوامل مهم در برگزاری غیرمؤثر و ناکارآمد این درس ذکر کردند. این در حالی است که، یکی از اهداف دوره‌ی یک‌ساله مهارت‌آموزی که در سرفصل مصوب این دوره (۱۳۹۷) آمده، این است که مهارت آموزان آمادگی اداره کلاس درس و مواجهه سنجیده با متغیرهای آن را کسب کنند. مهارت مدیریت کلاس از مؤلفه‌های اصلی تدریس کارآمد در کلاس است و ارتباط مستقیمی با روند یادگیری دانش آموزان در کلاس ارتباط دارد (مارزانو و مارزانو^۱، ۲۰۰۳). مدیریت کلاس یک روند مداوم است که در آن معلمان در مورد متغیرهایی مانند محل نشستن دانش آموزان، اینکه کدام روش‌های تدریس و طرح‌های یادگیری باید دنبال شود؛ چگونه می‌توان انگیزه و مشارکت دانش آموزان را تضمین کرد، شیوه مواجهه با رفتارهای نادرست دانش آموزان و امثالهم تصمیم‌گیری می‌کنند (ایمر و گرولز^۲، ۲۰۰۵؛ جونز و جونز^۳، ۲۰۰۴). بدین ترتیب، مهارت مدیریت کلاس یکی از مهارت‌های اصلی در حرفه معلمی است که داوطلبان معلمی برای تدریس اثربخش باید آن را کسب کنند. علاوه بر مدیریت کلاس درس، مهارت آموزش پژوهی نیز بسیار مهم است. از طریق آموزش پژوهی، می‌توان در مهارت آموزان این آمادگی را ایجاد کرد که به‌جای انجام پژوهش‌های بریده از آموزش، درباره عمل حرفه‌ای خود دست به کاوش بزنند. در واقع آموزش پژوهی، بستر عملی مستحکمی برای پژوهش در زمینه تدریس و یادگیری فراهم می‌کند (هابل و همکاران^۴، ۲۰۱۵). در آموزش پژوهی^۵ مکان‌های آموزش و یادگیری به‌مثابه سایت‌هایی برای تحقیق، پرسیدن و پاسخ دادن به پرسش‌ها هستند تا از این رهگذر یادگیری و تدریس بهبود پیدا کند (هابر و هاچینز^۶، ۲۰۰۵). بر این اساس، لازم است در طول دوره مهارت‌آموزی، بستری فراهم شود تا مهارت آموزان شیوه پژوهش در حوزه تدریس و یادگیری را

1. Marzano & Marzano

2. Emmer & Gerwels

3. Jones & Jones

4. Hubball et al

5. Scholarship of Teaching and Learning

6. Huber & Hutchings

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

فراگیرند و به این بینش برسند که جریان یاددهی یادگیری نیاز به کندوکاو دارد و صرفاً با دانش رشته‌ای نمی‌توان با آن مواجه شد.

یافته‌های مربوط به پرسش چهارم که ناظر بر کیفیت برنامه درسی و آموزش "کارآموزی ۱" و "کارآموزی ۲" است و با یافته‌های پین (۲۰۱۹)، موکوپادای (۲۰۱۴)، گلداهایر (۲۰۱۸)، و بردی و همکاران (۲۰۱۸) همسویی دارد، نشان داد مهارت آموزان از مواردی چون کوتاه‌مدت بودن طول دوره‌ی کارآموزی، کیفیت برنامه درسی کارآموزی و شیوه ارائه آن رضایت کافی نداشتند. کارآموزی بخش مهمی از هر برنامه آماده‌سازی برای حرفه‌ی معلمی است و عمدتاً به این دلیل در کانون توجه مهارت آموزان قرار گرفته است که آنان تا قبل از حضور در دوره‌ی یک‌ساله مهارت‌آموزی، فضای مدرسه را تجربه نکرده‌اند. به‌طور کلی، دوره کارآموزی دوره‌ای مهم برای درهم آمیختن نظریه و عمل است که برای تقویت مهارت‌های آموزشی و کسب اعتماد به نفس و تسلط کارآموز در برنامه تربیت معلم گنجانده می‌شود (پورتمن و رویدا ابو، ۲۰۱۹). در واقع، کارآموزی نوعی فرصت یا تجربه یادگیری است که در آن دانش و نظریه‌ی دانشگاهی با عمل و مهارت در محیط کار تلفیق می‌گردد. از این رو، تجربه کارآموزی، تا حدودی می‌بایست طولانی باشد و با نظارت، هدایت، تسهیلگری، آماده‌سازی و برنامه‌ریزی دانشگاه همراه باشد تا به دستاوردهای مورد انتظار بینجامد (روهانن^۲، ۲۰۱۳). علاوه بر متغیر زمان و طول دوره کارآموزی، متغیرهایی چون مکان و نوع مدرسه‌ای که برای کارآموزی انتخاب می‌شود، سطح کیفی اجرای دوره، کیفیت هدایت و راهبری استاد و معلم راهنما در طول دوره‌ی کارآموزی، نوع فعالیت‌ها و تجارب یادگیری طراحی شده برای کارآموزان، هماهنگی و همکاری مدرسه و دانشگاه و ... نقش بسزایی در موفقیت برنامه کارآموزی و دوره‌های مهارت‌آموزی معلمان پیش از خدمت دارند. یکی از موضوعات مهمی که در جریان مطالعه به‌طور مکرر توسط مهارت آموزان، یادآوری می‌شد، بی‌توجهی به کلاس‌های چندپایه در دوره کارآموزی بود. این بدان علت است که اکثر مهارت آموزان اکنون در روستاهای مناطق روستایی دورافتاده و مدارس چندپایه مشغول به خدمت شده‌اند و فضای آموزشی مناطق روستایی و چندپایه با فضای مدارس تک‌پایه و شهری که در دوره کارآموزی تجربه کرده‌اند، تفاوت‌های بسیار زیادی دارد. بدین ترتیب، دوره کارآموزی که توسط دانشگاه برای مهارت آموزان طراحی شده، آن‌ها را برای تدریس مؤثر در کلاس‌های درس به‌ویژه در مناطق روستایی و کلاس‌های چندپایه آماده نکرده است.

¹. Portman & Ruwaida Abu

². Ruhanen

یافته‌های مربوط به پرسش پنجم که به نقدهای وارد بر عوامل درونی و محیطی برنامه‌ی مهارت‌آموزی به‌عنوان یک سیستم، متمرکز بوده و با نتایج پژوهش‌های گلدهابر (۲۰۱۸)، پرستون (۲۰۱۶)، یین (۲۰۱۹)، زارع خلیلی و همکاران (۱۳۹۶)، و سلیمی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است، نشان داد مشکلات برنامه مهارت‌آموزی از بعد عوامل درونی شامل برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری دانشگاه، استادان و تدریس آن‌ها، برنامه‌های درسی، و مهارت‌آموزان و از بعد عوامل محیطی شامل چالش‌های محیط فرهنگی- اجتماعی است. نکته حائز اهمیت این‌که مشکلات و چالش‌های مطرح‌شده برای برنامه مهارت‌آموزی از درون تجربه‌ی زیسته‌ی مهارت‌آموزان پس از طی دوره‌ی مهارت‌آموزی استخراج شده است و این مهم می‌تواند نقش ارزنده‌ی در بهسازی برنامه داشته باشد. در یافته‌های پرسش‌های اول تا چهارم، درباره مشکلات استادان و تدریس آن‌ها و همچنین مشکلات برنامه‌های درسی دوره مهارت‌آموزی به‌اندازه کافی بحث شد. آنچه در اینجا مطرح می‌شود، مشکلات مربوط به برنامه و سیاست‌های دانشگاه، مشکلات مهارت‌آموزان و مشکلات مربوط به محیط اجتماعی و فرهنگی حاکم بر برنامه است. مواردی چون کوتاه بودن مدت‌زمان دوره مهارت‌آموزی، تکرر دروس و تمرکز سطحی به آن‌ها، نگاه اضطراری و غیر اصیل به برنامه مهارت‌آموزی، تمرکز بر تأمین معلم به‌جای تربیت‌معلم، آرمان‌گرایانه بودن برنامه و بی‌توجهی به واقعیت‌های اجرایی مشکلاتی هستند که به سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی دانشگاه مربوط می‌شوند و توسط مهارت‌آموزان طرح شده‌اند. علاوه بر این، سرخوردگی مهارت‌آموزان بر اثر نگاه تبعیض‌آمیز به آن‌ها، نگرانی شغلی به سبب تأکید بر قبولی در آزمون اصلح، عدم دسترسی به امکانات رفاهی دانشگاه، عدم دسترسی به منابع کتابخانه و پایگاه‌های اطلاعاتی، خستگی ناشی از حضور در کلاس‌های فشرده ازجمله مشکلاتی هستند که مهارت‌آموزان در طی دوره مهارت‌آموزی با آن روبرو بوده‌اند. سرانجام بی‌توجهی به ویژگی‌های مربوط به بوم‌استخدامی مهارت‌آموزان، محافظه‌کاری مدرسه، جاری بودن فرهنگ محافظه‌کاری در دانشگاه، عدم تعامل مدرسه و دانشگاه، و نبود نگرش مثبت نسبت به مهارت‌آموزان در مدرسه و جامعه ازجمله مشکلات مربوط به محیط فرهنگی- اجتماعی برنامه مهارت‌آموزی بودند که مهارت‌آموزان در طول دوره با آن مواجه بودند. آنچه قابل تأمل است این‌که برنامه مهارت‌آموزی ماده ۲۸ باوجود چنین مشکلات درونی و محیطی، نیازمند یک بازنگری و بازسازی اساسی است. در صورت عدم سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی مناسب، عدم طراحی برنامه درسی مناسب، عدم بسترسازی اجرایی مناسب، و همچنین عدم تعدیل متغیرهای مربوط به محیط فرهنگی- اجتماعی، از یک‌طرف دانشگاه هیچ توفیقی در ایجاد و توسعه شایستگی‌های معلمی برای مهارت‌آموزان ماده ۲۸ به

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

دست نخواهد آورد و از طرف دیگر آموزش و پرورش و مدارس از فرصت برخوردار از معلمان حرفه‌ای برای تحقق اهداف خود، بی‌نصیب خواهد شد.

درنهایت، یافته‌های مربوط به پرسش ششم که ناظر بر پیشنهادهای مهارت آموزان برای بهبود برنامه‌ی مهارت‌آموزی در دانشگاه فرهنگیان بوده و با یافته‌های پژوهش موکوپادای (۲۰۱۴)، بردی و همکاران (۲۰۱۸)، و متسکو و همکاران (۲۰۱۸) همسو است، حاکی از این است که مهارت آموزان پیشنهادهای خود را در پنج محور بدین شرح ارائه کرده‌اند: ۱- ترمیم برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه، ۲- بهسازی استادان و تدریس آن‌ها، ۳- بهسازی برنامه‌های درسی، ۴- بهسازی شرایط مهارت آموزان، و ۵- بهسازی محیط فرهنگی- اجتماعی. در محور ترمیم برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه، مهارت آموزان مواردی چون افزایش مدت‌زمان دوره مهارت‌آموزی، کاهش تعداد دروس و توجه عمقی‌تر به آن‌ها، دانش‌افزایی دست‌اندرکاران نسبت به برنامه مهارت‌آموزی، تمرکز بر تربیت‌معلم به‌جای تأمین معلم، توجه بیشتر به واقعیت‌های اجرایی برنامه، اختیار نگاه اصیل و غیر اضطراری به برنامه مهارت‌آموزی، و راه‌اندازی مدارس وابسته به دانشگاه برای دروس عملی را پیشنهاد کرده‌اند. در محور بهسازی استادان و تدریس آن‌ها، مواردی چون برقراری ارتباط مؤثر بین استادان و مهارت آموزان، تأکید استادان دوره بر یادگیری به‌جای نمره، تدریس عمقی دروس تخصصی، استفاده استادان از رویکردهای نوین یاددهی- یادگیری، جلب مشارکت مهارت آموزان در تدریس، تقویت سواد فناوری استادان در تدریس، حضور مستمر استادان راهنما در مدارس کارآموزی، توجه بیشتر به منش معلمی علاوه بر روش معلمی، و استفاده استادان از معلمان مجرب به‌عنوان دستیار کلاس توسط مهارت آموزان پیشنهاد شده است. مهارت آموزان در محور بهسازی برنامه‌های درسی مواردی 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 مهارت‌آموزی را پیشنهاد کرده‌اند. در محور بهسازی شرایط مهارت آموزان، مواردی از قبیل ایجاد نگرش مثبت در عوامل دانشگاه نسبت به مهارت آموزان، انگیزه‌بخشی به مهارت آموزان بر اثر نگاه منصفانه به آن‌ها، عدم تأکید بیش‌ازحد بر آزمون اصلح و پرهیز از استرس غیرضروری، فراهم کردن دسترسی مهارت آموزان به امکانات رفاهی دانشگاه، قابل‌دسترس کردن منابع کتابخانه و پایگاه‌های اطلاعاتی، و شاداب سازی مهارت آموزان از طریق تنظیم دروس در چند روز هفته توسط مهارت آموزان پیشنهاد شده است.

سرانجام در محور بهسازی محیط فرهنگی- اجتماعی، مهارت آموزان مواردی از قبیل ترویج نگرش مثبت نسبت به مهارت آموزان در مدرسه و جامعه، تقویت فرهنگ کنشگری معلمان مدرسه به عنوان الگوی مهارت آموزان، ایجاد فرهنگ نقد و نظر در دانشگاه به جای اطاعت و انقیاد، تعامل مؤثر دانشگاه با مدرسه و جامعه، و آشنا ساختن مهارت آموزان با زمینه‌های فرهنگی بوم‌های استخدامی را پیشنهاد کرده‌اند.

بدین ترتیب، پیشنهادهایی که توسط مهارت آموزان ارائه شده می‌تواند دست‌اندرکاران امر را برای انجام اصلاحات اساسی در طراحی و اجرای بهینه برنامه مهارت‌آموزی ماده ۲۸ ترغیب کرده و از این رهگذر شایستگی‌های معلمی را در مهارت آموزان بهبود ببخشد و آن‌ها را برای ورود اثربخش به عرصه معلمی در مدارس آماده کند.

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

منابع:

اساسنامه‌ی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۰). مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ (۱۳۹۵). مصوب هیأت امنای دانشگاه فرهنگیان، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

برنامه درسی دوره یک‌ساله مهارت‌آموزی (۱۳۹۷). مصوب شورای دانشگاه فرهنگیان، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

زارع خلیلی، مجتبی؛ صادقی، سهراب؛ باقری کراچی، امین؛ علیدادی، علیرضا (۱۳۹۶). *آسیب‌شناسی دوره مهارت‌آموزی استخدامی‌های ماده (۲۸) از دیدگاه مهارت‌آموزان، مدرسان و برگزارکنندگان*. آموزش پژوهی، ۳(۱۱). صص ۶۲-۳۱.

سلیمی، جمال؛ ساعد موحشی، لطف‌الله؛ عبدی، آرش (۱۳۹۷). *واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان برحسب تجارب دانشجو معلمان: یک مطالعه‌ی آمیخته*، فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی، ۸(۲). (پیاپی ۱۶). صص ۹۸-۱۴۴.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). *برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرایی مشارکتی، راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران*. دو فصلنامه‌ی نظریه و عمل در برنامه‌ی درسی، ۱(۱)، صص ۲۶-۵.

Alles, M., Apel, J., Seidel, Tina., Stürmer, K., (2019) *How Candidate Teachers Experience Coherence in University Education and Teacher Induction: the Influence of Perceived Professional Preparation at University and Support during Teacher Induction.* Vocations and Learning volume 12, pp 87–112.

Bouhnik, D., & Marcus, T. (2006). *Interaction in distance-learning courses*. Journal of the American Society Information Science and Technology, 57(3), 299–305.

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

Dutton, J., & Perry, J. (2002). *How do online students differ from lecture students?* Journal of Management Information Systems, 18(4), 169–190.

Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2005). *Establishing classroom management for cooperative learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, April, 2005. (ERIC Number: ED490457).

[Goldhaber](#), D. (2018). *Evidence-Based Teacher Preparation: Policy Context and What We Know?* Journal of teacher education, Volume: 70 issue: 2, page (s): 90-101.

Gore, J., Lloyd, A., Maxwell, S., Bowe, J., Ellis, H., Lubans, D. (2017). *Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds*. [Teaching and Teacher Education](#), Vol 68, November 2017, page(s) 99-113.

Hubball, H. T., Clarke, A., Webb, A. S., & Johnson, B. (2015). *Developing institutional leadership for the scholarship of teaching and learning: Lessons learned with senior educational leaders in multi-national and multidisciplinary research university settings*. International Journal for University Teaching and Faculty Development, 4, 237.

Huber, M. T., & Hutchings, P. (2005). *Surveying the scholarship of teaching and learning*. In M. T. Huber (Ed.), *The advancement of learning: Building the teaching commons* (pp. 1-16). San Francisco: Jossey-Bass.

Jones, V. F., & Jones, L. S. (2004). *Comprehensive Classroom Management, Creating Communities of Support and Solving Problems* (7. Edition). USA: Allyn & Bacon Company.

Marzano, R.J. & Marzano, J.S. (2003). *The key to classroom management*. Educational Leadership, 6(1), 6-13.

Matsko, K.K., Ronfeldt, M., Klugman, J., Nolan, H.N., Klugman, J., Reiningger, M., Brockman, S.L. (2018). *Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness?* Journal of teacher education, Volume: 71 issue: 1, page(s): 41-62.

Mukhopadhyay, R. (2014). *Quality in teacher education: various parameters and ineffective quality management*, IOSR journal of humanities and social sciences, Vol.19, No.2, pp.66-71.

Portman, D., & Ruwaida Abu, R. (2019). *Student teaching practicum: Are we doing it the right way?* Journal of Education for Teaching, 1-14.

Preston, C. (2017). *University-Based Teacher Preparation and Middle Grades Teacher Effectiveness*, journal of teacher education, Volume: 68 issue: 1, page(s): 102-116.

Ruhanen, L.A. (2013). *A foreign assignment: internship and international students*. journal of hospitality and tourism management, 20, pp 1-4.

کاوشی بر تأثیر برنامه مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان در...

Song, H, Xu, M (2019). *From External Accountability to Potential-Oriented Development: Quality Assurance System Building for Teacher Preparation in China*. Vol: 2 issue: 2, page(s): 137-165.

Wiens, P. D., LoCasale-Crouch, J., Cash, A. H., & Romo Escudero, F. (2020). Preservice Teachers' Skills to Identify Effective Teaching Interactions: Does It Relate to Their Ability to Implement Them? *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/0022487120910692>.

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, vol: 1:4.