

Status of components of Farhangian University undergraduate internship curriculum model (feasibility study)

Esmail Rahimi¹, Alireza Asareh², Ghodsi Ahqar³

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۳/۲۶

Received Date: 2021/06/16

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۲۶

Accepted Date: 2021/02/14

Abstract

The purpose of this study was to investigate and evaluate the feasibility of implementing the components of the internship curriculum model in the undergraduate course of Farhangian University. This research is based on the purpose of the applied type and in terms of method in the present study, which designs an optimal model for the internship curriculum of Farhangian University students. In order to answer the questions, it is necessary to use various methods for research. Has been. This means that to answer the first question of the research on designing the internship curriculum model of Farhangian University, the "contextual" method was used first. This means that, after reviewing the theoretical foundations and background of related research, and interviewing experts, the structure of the proposed model and the main elements of the model were explained. Then, in order to answer the second question of the research based on "validation of the proposed model", the Delphi method was used. In this way, a list of indicators related to different parts of the model was prepared in the form of a "checklist" and provided to the relevant experts. Then, after determining the validity of the indicators by experts and supervisors, the results of the evaluation of the indicators were analyzed using statistical methods and finally, based on the results, the proposed model was restored and finalized. The statistical population of this research is all the planning and curriculum specialists of Tehran universities and the experts of the departments of the author's office and the internship professors and teachers of Tehran in the academic year 1399-1400. The sampling method in the present study was stratified random method. In this

1 . Specialized student in Curriculum Planning, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

2 . Full Professor of Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University, Tehran, Iran
(Corresponding Author)

Alireza_assareh@srttu.edu

3 . Professor at the University and Research Institute, Tehran, Iran

way, four regions were selected for the scope of research work, which were selected: north, south, west and east of Tehran. The sample size was 52 for curriculum specialists and 84 for professors and teachers. Research tools In this study, in order to assess the status of the components of the internship curriculum model of Farhangian University, a researcher-made questionnaire was used, which includes: 9 questions about the objectives of Farhangian University internship curriculum, 5 questions about the content of the university student internship curriculum Farhangian, 6 questions for teaching and learning Farhangian University students' internship curriculum, 5 questions for the criteria for organizing Farhangian University students' internship curriculum, and finally 5 questions for Farhangian University students' internship curriculum evaluation methods. The questions were five-choice based on the Likert scale. The content validity of the questionnaire was confirmed by 6 curriculum experts and university professors. The content validity of this questionnaire was 0.98 in CVI and 0.79 in CVR. Cronbach's alpha test was used to assess the reliability of the questionnaire and the result was 0.89 for the whole questionnaire. The results show that Kolmogorov-Smirnov test is not significant for any of the variables and all variables have a normal distribution. The results showed that in general, there is a significant difference between the mean indicators of the undergraduate curriculum objectives of Farhangian University with the hypothetical average of the sample at a significance level of 0.05 (p -value ≤ 0.05). Therefore, considering the negative T-statistic and the low average of these indicators from the average of the criteria, it can be inferred that the rate of "indicators of the objectives of the internship curriculum of Farhangian University" is "below average". Has been evaluated. Therefore, the status of the objectives of the internship curriculum of Farhangian University is not favorable. The results showed that there is a significant difference in the mean of the content indexes of the internship curriculum of Farhangian University with the hypothetical average of the sample at the significance level of 0.05 (p -value ≤ 0.05). Therefore, considering the negative T-statistic and the low average of these indicators from the average of the criteria, it can be inferred that the rate of "indicators of the content of the internship curriculum of Farhangian University" is "below average". Has been. Therefore, the content of the internship curriculum of Farhangian University is not favorable. The results showed that there is a significant difference in the total mean of teaching-learning indices of the internship curriculum of Farhangian University with the hypothetical average of the sample at the significance level of 0.05 (p -value ≤ 0.05). Therefore, considering the negative T-statistic and the low average of these indicators from the average of the criteria, it can be concluded that the

rate of "teaching-learning indicators of Farhangian University undergraduate curriculum" is "below average" »Has been evaluated. Therefore, the teaching-learning situation of the internship curriculum of Farhangian University is not favorable. The results showed that there was a significant difference between the average of the criteria for organizing the internship curriculum of Farhangian University with the hypothetical average of the sample at the significance level of 0.05 ($p\text{-value} \leq 0.05$). Therefore, considering the negative T-statistic and the low average of these indicators from the average of the criteria, it can be inferred that the rate of "criteria for organizing the internship curriculum of Farhangian University" is rated as "below average". Is. Therefore, the status of the criteria for organizing the internship curriculum of Farhangian University is not favorable. The results of univariate t-test showed that there is a significant difference in the mean of components and indicators of Farhangian University undergraduate curriculum with the hypothetical average of the sample, at the significance level of 0.05 ($p\text{-value} 05 0.05$). Therefore, considering the negative T-statistic and the low average of these indicators from the average of the criteria, it can be concluded that the rate of "indicators of organizing the internship curriculum of Farhangian University" is "below average" »Has been evaluated. Therefore, the status of the criteria for organizing the internship curriculum of Farhangian University is not favorable.

Keywords: Curriculum Model, Internship, Curriculum, Farhangian University, Undergraduate Course.

وضعیت مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان (امکان‌سنجی اجرا)

اسماعیل رحیمی^۱، علیرضا عصاره^۲، قدسی احقر^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی و امکان‌سنجی اجرای مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی در دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان بود. این پژوهش بر مبنای هدف از نوع کاربردی و از حیث روش به دست آوردن داده‌ها از نوع توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش تمامی متخصصان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های شهر تهران و کارشناسان گروه‌های درسی دفتر تألیف و استادان و معلمان راهنما (دانشجو تحت نظر یک معلم در مدرسه) کارورزی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌باشند. با استفاده از جدول مورگان و روش تصادفی طبقه‌ای به ترتیب برای متخصصان برنامه‌ریزی درسی ۵۲ نفر و برای استادان و معلمان ۸۴ نفر برآورد گردیده است. ابزار این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته بود. روایی پرسشنامه، توسط ۶ نفر از صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی و اساتید تأیید شد. مقدار آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ بود. نتایج آزمون t تک‌متغیری نشان داد که در کل میانگین مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان با میانگین فرضی نمونه، در سطح معناداری ۰/۰۵ تفاوت معناداری وجود دارد ($p\text{-value} \leq 0/05$). بنابراین می‌توان این چنین استنباط کرد که میزان «مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان» در حد «پایین‌تر از میانگین» ارزیابی شده است. بنابراین وضعیت شاخص‌های برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان در اجرا مطلوب نیست.

کلیدواژه: الگوی برنامه درسی، کارورزی، برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، دوره کارشناسی.

۱. دانشجوی تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. استاد تمام دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

* (نویسنده مسئول)

۳. استاد تمام دانشگاه و پژوهشگاه مطالعات، تهران، ایران

مقدمه و بیان مسئله

باور عمومی در عصر کنونی این است که دانش و مهارت‌های کسب‌شده در مؤسسات آموزش عالی نقش مهمی در توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشورها دارد. دانشگاه، نهادی علمی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی است که نقش مهمی در پیشرفت جوامع دارد (UNESCO science report, 2015). دانشگاه از یک سو می‌تواند به‌مثابه یک شاخص فرآیندی، نشان‌دهنده وضعیت ارتقاء و سطح رشد و توسعه جامعه به حساب آید و از سوی دیگر به‌عنوان یک شاخص پیش‌بینی‌کننده، زمینه رشد و توسعه جامعه در آینده تلقی گردد (Ghahremani, M., Abolghasemi, M., Arefi, M. & Khatami, M., 2012). در بین مؤسسات آموزش عالی، دانشگاه فرهنگیان نقشی متفاوت از سایرین به عهده دارد؛ ارتقاء شایستگی‌های عمومی دانشجویان برای تربیت شهروندان تحصیل‌کرده دانشگاهی از یک طرف و فراهم نمودن زمینه دستیابی دانشجویان خود به شایستگی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی از سوی دیگر، جایگاه این دانشگاه را در جامعه به‌خوبی نشان می‌دهد، 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 به‌واقع مجریان اصلی برنامه‌ها در محیط واقعی تعلیم و تربیت هستند (Almasi, H., Zarei- Zaruki, E, Nili M. &, Delavar, معلم، کارگزار اصلی نظام تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندان اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی 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 چرا که دستیابی به معلمان باکیفیت بدون توجه به تربیت معلم باکیفیت امکان‌پذیر نیست. برای توفیق هرچه بیشتر آن، ضروری است آموزش‌ها، علاوه بر سرمایه فکری (مهارت‌های اصلی انجام شغل) مهارت‌های پیشرفته همچون چگونگی به‌کارگیری فناوری برای به اشتراک‌گذاری دانش با دیگران و درک مشتری یا ساختن سیستم و خلاقیت خودانگیخته منظور گردد (Noe, 2010). شواهد تجربی نشان داده‌اند عدم آمادگی کافی برای تدریس بر بازده‌های یادگیری دانش‌آموزان، اثربخشی تدریس و نرخ فرسودگی معلم تأثیر دارد (Chang & HO, 2019). لذا مؤسسات و دانشگاه‌های تربیت معلم نیازمند جستجوی مسیری برای بهبود خدمات آموزشی و تربیتی خود هستند (Soltani, 2020, p. 187). درواقع شیوه عمل و نگرش معلم 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. از این رو، ماهیت عملکرد نظام تربیت معلم به‌عنوان یک سازمان در آماده‌سازی معلمان حرفه‌ای برخوردار از شایستگی‌های چهارگانه شخصیت و هویت‌ساز (شایستگی موضوعی، شایستگی تربیتی، شایستگی تربیتی-موضوعی، شایستگی عمومی) برای فعالیت در حساس‌ترین بخش جامعه، یعنی آموزش و پرورش اهمیت زیادی دارد (Musapour and Ahmadi, 2018). آنچه مهم است تربیت معلم فکور^۱، تخصص تربیت معلم فکور^۲ است که خود نیازمند برنامه‌های درسی تدبیرشده و هدفمند برای رسیدن به مطلوبیت است. کارورزی^۳ جزء لاینفک و حیاتی برنامه درسی تربیت معلم است که مبدأ سفر تعالی دانشجوی-معلم از وضعیت «بی‌تجربه» به «باتجربه» است. اگر کارورزی وسیله و معلم فکور شدن هدف است، پس باید تدابیری اندیشیده شود که وسیله در تناسب هر چه بیشتر باهدف قرار گیرد و بتواند تمهیداتی را فراهم کند تا تجارب و اعمال حرفه‌ای تحت نظارت دانشجوی معلم، تحت هدایت و مربیگری اشکال متنوع و متمایز تفکر قرار گیرد تا قوام‌یافته و بالندگی را به دنبال داشته باشد. تضمین کیفیت آماده‌سازی معلم مشتمل بر فعالیت‌هایی شامل نحوه پذیرش، میزان ایجاد و توسعه حرفه‌ای در دانشجوی-معلم، ارتباط با مدارس، تعهد مدیریت به کیفیت، ایجاد و تعریف استانداردها و شاخص‌های عملکردی، پاسخگویی اجتماعی و نظام ارزشیابی صلاحیت‌ها است (Delshad and Iqbal, 2010).

براین اساس، نظام تربیت معلم باید بر هسته اصلی خود یعنی کنش‌های بین استادان و دانشجوی-معلم در قالب برنامه کارورزی تأکید کند. این فرایند، که به‌عنوان پاشنه آشیل کیفیت (2014) Mehr Mohammadi تعبیر شده، مستلزم الگویی است که این پژوهش بر آن است تا به‌صورتی جامع و تبیین‌گر، این الگو را ارائه دهد. به اعتقاد صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، شایستگی هر نظام آموزشی، به اندازه شایستگی معلمان تربیت‌شده در آن نظام است. شایستگی معلمان، به توانایی آنان در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس با استفاده از مجموعه یکپارچه دانش، مهارت و نگرش به‌طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلمی تجلی یابد، گفته می‌شود. تدریس خوب^۴ با مفهوم کیفیت معلم پیوندی تنگاتنگ دارد. کارگزار اساسی در اجرای تدریس خوب، معلم است که بخشی از کیفیت آن، از طریق نحوه تربیت و آموزش معلم طی دوره آماده‌سازی وی در مراکز و واحدهای تربیت معلم تأمین

1. Educating Reflective Teacher
2. Reflective Teacher Education
3. Internship
4. good teaching

می‌شود. یکی از روش‌هایی که از طریق آن، معلمان آموزش می‌بینند و توسعه حرفه‌ای پیدا می‌کنند و ارتباط مستقیمی با نتایج یادگیری و کاهش نابرابری دارد کارورزی است. یکی از چالش‌های اصلی و مؤثر در دسترسی به کیفیت آموزش، ارتقای کیفیت تربیت معلم است (UNESCO science report, 2015). کیفیت در تربیت معلم به سبب تأثیرگذاری در پیشبرد اهداف متعالی کشور، خواسته‌ای عمومی و به‌جاست؛ زیرا کیفیت تربیت معلم بر کیفیت تربیت دانش‌آموز و رشد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و حتی اقتصادی جامعه اثرگذار است (Farzadnia 2012).

اهمیت این موضوع به حدی است که، بر اساس بند «ب» ماده ۶۳ برنامه ششم توسعه، سازمان اداری و استخدامی کشور و سازمان‌ها موظف‌اند به‌منظور ارتقای کیفیت نظام تعلیم و تربیت با جذب معلم از طریق دانشگاه‌های فرهنگیان و شهید رجایی، در طول اجرای قانون برنامه، ردیف‌های استخدامی و تأمین اعتبار موردنیاز آموزش و پرورش را با رعایت قوانین و ضوابط مربوطه و ظرفیت جذب دانشجو در دانشگاه‌های یادشده برای جذب دانشجو معلم‌ها در اختیار وزارت آموزش و پرورش قرار دهند. بدون تردید اگر در دانشگاه فرهنگیان مهارت‌های تدریس مورد تمرین‌های مکرر قرار نگیرند و مطالب تئوری با تجربه‌های شخصی درنیامیزد، دانشجو معلم هرگز به مرحله مهارت نسبی برای تدریس و کلاس‌داری نخواهند رسید. تمرین معلمی تدبیری است که برای حصول اطمینان از جریان آمادگی، در دوره انتقال از نظر به عمل اتخاذ شده است. دانشجو-معلمان ضمن گذر فعال و مراقبت شده از این مراحل، دانش نظری و اندوخته‌های آموزش خود را با اطمینان و شیوه ماهرانه در میدان کلاس درس و آزمایشگاه مورد استفاده قرار دهند (Mushfaq Arani, 2011). در پژوهش (Mortazavi Zadeh and Nasr Isfahani Nasr, 2017) مشکلات آموزشی معلمان راهنما از منظر دانشجو معلم؛ عدم مهارت کافی برای استفاده از رسانه‌ها و فناوری‌های نوین آموزشی، عدم استفاده از روش‌ها و الگوهای جدید تدریس و تکیه بر روش‌های سنتی، کمک نکردن به دانشجویان در تهیه طرح درس، وجود تفاوت بین تئوری‌ها و آموخته‌های دانشجویان با عملکرد معلمان راهنما، آشنا نکردن دانشجویان را با نحوه کلاس‌داری توسط معلمان راهنما، برنامه‌ریزی نامناسب در روز کارورزی، بهره‌مند نبودن از روش‌های صحیح برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، گزارش شده است. علاوه بر آن به برخی از مشکلات نگرشی معلمان راهنما از منظر دانشجویان همچون؛ خودداری معلم راهنما از تدریس در حضور آنان، رفتار تصنعی، عدم آگاه‌سازی دانشجویان را از فعالیت‌های دفاتر مختلف مدرسه توسط کادر اداری، نامناسب بودن فضای روانی در مدرسه جهت بحث و گفتگو بین معلمان راهنما، مدرس- دانشجویان، استفاده معلمان راهنما از دانشجویان فقط در تصحیح اوراق و پرسش و پاسخ از دانش‌آموزان اشاره

نموده‌اند. تمرین معلمی تجارب معنی‌داری است که سرمایه انسانی را توسعه می‌دهد و تجربه‌های یادگیری بهتری را برای کارآموزان فراهم می‌کند (Cheong, 2014). در حال حاضر ضرورت بازنگری برنامه درسی تربیت معلم به خصوص برنامه کارورزی و انطباق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی مورد تأکید است (Mosapour, 2014).

نقطه تمرکز تربیت معلم، فرایندهای تبدیل یک فردی مبتدی به حرفه‌ای و معلم خوب برای ایفای نقش حرفه‌ای و به عبارتی تدریس خوب است. بنابراین قضاوت‌ها درباره توفیق این نظام، بر فهم چگونگی توسعه یادگیری و تدریس و اینکه کدام نیازها باید مرتفع شود استوار است. در این فرایند بر ارزشیابی از کیفیت ایجاد دانش و درک حرفه‌ای (UNESCO science report, 2015) (2012) & Voogt Agyei توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای؛ (Daneshpajoo, 2016)، ارزش‌های حرفه‌ای و تعهدات فردی (Tahmasebi and Pour Tahmasebi, 2012) تأکید می‌شود. طی پنج سال گذشته، سمت‌وسوی تحقیقات کم‌وبیش متمرکز بر آموزش حرفه‌ای معلم مبتنی بر فعالیت‌های «اصلی^۱» یا «سطح بالا^۲»ی تدریس بوده است (Ball & Forzani, 2019). هدف این رویکرد تعیین و شناسایی شیوه‌هایی برای تدریس و استفاده از آن برای تبدیل دانشجو-معلم از یک فرد مبتدی به حرفه‌ای برای مسئولیت‌پذیری در کلاس درس می‌باشد (Lampert, 2010; Grossman, et al, 2019). توسعه تکنیک‌های آموزشی در آموزش دانشجو-معلم مؤثر بوده و ارتباط نزدیکی با کیفیت معلم دارند (McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2020). این کار یکی از تلاش‌های بی‌شمار برای بهبود تربیت معلم «آموزش مبتنی بر عمل^۳» یا آموزش حرفه‌ای است که در فرایند ارزیابی و تضمین کیفیت مورد توجه نهادهای نظارتی درونی و بیرونی تربیت معلم دنیا است. از طرفی گزینش داوطلبان ورود به حرفه معلمی از نظر شایستگی‌های علمی، عملی، شخصیتی و اخلاقی و سازوکارهای مربوط به آن به‌عنوان درون‌داد نظام‌های تربیت معلم (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2013) و نظام ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای و نحوه اجرای آن در پایان دوره تربیت معلم (Educational Testing Service, 2018) نیز به‌عنوان مؤلفه‌های کیفیت برای اطمینان از حاکمیت رویکردهای کیفی در تربیت و آماده‌سازی معلم معرفی شده‌اند.

بررسی فعالیت‌های انجام‌شده در زمینه تربیت معلم در ایران نشان می‌دهد که بروندهای مراکز تربیت معلم در سه دهه اخیر با مشکلات و ضعف‌های اساسی در عمل مواجه بوده‌اند. برای مثال

1. core
2. high leverage
3. practice-based

مطالعات مختلفی به ضعف عملکرد معلمان در جنبه‌های مختلف مانند شیوه‌های فعال تدریس، روش حل مسئله، بهره‌گیری از رویکرد سازنده‌گرایی به‌عنوان شیوه نوین یاددهی - یادگیری و دستیابی به هدف‌های مهارتی اشاره دارند (Daneshpajoo, 2016; Nemati, 2011; Arabzadeh, 2021). مطالعات دیگر بر وجوه نوع پذیرش (Mehr Mohammadi, 2013) عدم پوشش شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی (Kian and Mehr Mohammadi, 2013)، تفاوت برنامه تربیتی اجرا شده و کسب‌شده (Ahmadi, 2011)، توجه ناکافی به امور فرهنگی (Mohseni and Saadatmand, 2011)، نقد سیاست‌ها، اقدامات و تدابیر (درکی، ۱۳۸۴)، فقدان ویژگی‌هایی مانند یکپارچگی، اثربخشی (Kikhanjad and Yaghoubi, 1394)، مشارکت و عضویت در شبکه‌های بین‌المللی (Fazal Ali Zadeh, Baqerzadeh, 2015) تمرکز داشته‌اند. از طرفی الگوهای مربی‌گری متعددی مانند مدل گرواکلیر^۲ (Hawkin, 1980)، اچیو^۳ (Dembkowski & Eldridge, 2014) ارائه شده است. همچنین از عوامل مؤثر در توسعه نظام‌مند آموزش عالی و بهبود کیفیت آن، برنامه درسی است. تحقیقات انجام‌شده در سال‌های اخیر، نشان‌دهنده تأثیر مطلوب برنامه‌های درسی غنی برای دوره‌های مختلف تحصیلی می‌باشد (مفیدی، ۱۳۹۰). تحقیقات فراوانی همانند پژوهش‌های سپاسی و همکاران (۱۳۹۸)، بای (۱۳۹۹)، کاترین و همکاران (۲۰۱۷)، روحی و هشتجین (۱۳۹۰)، کلارک (۲۰۱۹)، راو (۲۰۱۲)، رحمتی و مقدم (۱۳۹۱)، جلج (۲۰۱۳) بر اهمیت برنامه درسی در توسعه آموزش تأکید می‌کنند. برنامه درسی هسته اصلی تمام برنامه‌ها، و محور همه فعالیت‌های آموزشی است و می‌توان از آن به‌عنوان قلب تپنده نظام تربیتی یاد کرد. نقش برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، فراهم آوردن تجربیاتی است جهت توسعه صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم در دانشجویان تا بتوانند مسائل را تشخیص داده و برای آن‌ها راه‌حل پیدا کنند. طراحی برنامه‌های آموزشی یا درسی باید با توجه به نیازهای واقعی کسانی که از این خدمت استفاده می‌کنند، صورت پذیرد و اهداف آموزشی با نیازهای علمی مصرف‌کنندگان این خدمت مرتبط باشد (Bukaliya, 2012). بازنگری برنامه‌های درسی، سازوکاری است که اصلاح مداوم روش‌ها را در آموزش عالی تضمین می‌کند. تعیین ارزش برنامه حول محورهای زیر انجام می‌گیرد.

-
1. GROW
 2. Clear
 3. ACHIEVE

۱- آیا برنامه درسی مقصودی را که به خاطر آن الگو پردازی شده است، برآورده می‌سازد؟
۲- آیا برنامه درسی برای گروه معینی از فراگیران که برایشان طراحی شده، مورد استفاده قرار می‌گیرد؟

۳- آیا برنامه درسی طراحی شده قابل استفاده است؛ آیا برنامه درسی طراحی شده به چه میزان قابل اجراست؟

معلم، کارگزار اصلی نظام تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می‌شود. آنچه نوجوانان، کودکان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی و اخلاقی و معنوی معلمان است (Abdollahi, et.al, 2017). کسب شایستگی حرفه‌ای دانشجو-معلم پس از دوره آموزش پیش از خدمت در برنامه درسی تربیت معلم، بر اساس اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین ضروری اعلام شده است. از آن جا که اعظم شایستگی‌های حرفه‌ای در تجارب آموزشی، در حین عمل آموزش و یادگیری به دست می‌آید، لذا فراهم نمودن بستری که امکان رسیدن به حداکثر شایستگی‌های مذکور ایجاد شود از اولویت‌های اصلاح برنامه آموزشی و درسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان می‌باشد (Maynes, Mottonen & Sharpe, 2018).

در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، درس کارورزی یکی از شاخصه‌های عمده تربیت معلم نو و احیاء شده است. علت این امر این است که کارورزی درس «تمرین مهارت‌های عملی و اجرایی» است و قادر است شخصیت حرفه‌ای معلمان را شکل دهد؛ بپروراند و مهارت‌های آن‌ها را تا مرزهای حرفه‌ای هدایت کند. این درس می‌تواند توانمندی‌های فردی معلمان را بارور سازد؛ قوام دهد؛ دوام بخشد و تا آن جا پیش روند که در سخت‌ترین شرایط کاری، ثمربخش‌ترین شیوه‌ها و راهکارهای ممکن را بجویند و به کار گیرند. از این رو درس کارورزی در تربیت معلم تا آن جا اهمیت یافته است که آن را تنها عنصر محوکننده شکاف بین دانستن و توانستن قلمداد می‌کنند (Huntly, 2008). در واقع کارورزی نوعی یادگیری تجربی نظارت شده است که در آن دانشجویان از دانش قبلی خود برای ارتقای مهارت‌هایشان در یک محیط حرفه‌ای استفاده می‌کنند (Ahmadi, 2015). کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت‌هایی برای دانشجویان برای مطالعه و تجربه علایق شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب یک برنامه علمی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی است؛ نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته‌های نظری را در محیطی واقعی فراهم می‌آورد. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می‌آورند و استعدادها و توانایی

خود را مورد سنجش قرار می‌دهند (Salerni, 2013). کارورزی دارای تکالیف برنامه‌ریزی شده برای کارورزان است که تحت نظارت اساتید راهنما صورت می‌پذیرد و باید مورد تأیید گروه علمی مربوط قرار بگیرد. به‌طور خلاصه کارورزی فرصتی برای توسعه فردی و حرفه‌ای دانشجویان از طریق تعامل با فعالیت‌های شغلی است (Bukaliya, 2012). به‌بیان دیگر، برنامه کارورزی فرصت به تجربه گذاشتن آموخته‌ها و گفتگو برای تعدیل، تعمیق تجربیات و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای را فراهم می‌کند. این فرایند از مشاهده تأملی آغاز و به «درس پژوهی» در سطح مدرسه و کلاس درس جهت کسب مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر و قرار گرفتن در چرخه توسعه حرفه‌ای مداوم ختم می‌شود (Ahmadi, 2015). پس کارورزی در خدمت تربیت معلم فرصتی برای «فکور شدن» از طریق تفکر و کنش‌ورزی است. حتی در بدترین شرایط (ناآگاهانه عمل کردن و امور را به شانس واگذارند) کنش نظری، فنی و رهایی در درون نظری و عملی بیش از کنش عملی شانس رشد و توسعه دارند، چرا که کنش عملی فقط از طریق تجربه توسعه می‌یابد و دروس نظری و عملی کارگاهی به شیوه مرسوم دانشگاه مجالی به یادگیری از راه تجربه نمی‌دهند. از این‌رو کارورزی در خدمت تربیت معلم فکور، باید راهبردهایی ویژه برای توانمند کردن کنش عملی اتخاذ کند (Xiuli, 2017).

بررسی تحقیقات صورت گرفته 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 دربرگیرنده سایر اجزاء، رویه‌ها و کنش‌ها در فرایند کارورزی دانشجویان معلمان باشد، به‌عنوان 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.

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر که به طراحی الگوی مطلوب برای برنامه‌درسی کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می‌پردازد، به‌منظور پاسخ به پرسش‌ها، به‌ضرورت از روش‌های متنوعی برای پژوهش استفاده شده است. بدین معنی که برای پاسخ به سؤال نخست پژوهش مبنی بر طراحی الگوی برنامه درسی کارورزی 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 متخصصان، ساختار الگوی پیشنهادی و عناصر اصلی الگو تبیین گردید. در ادامه جهت پاسخ به سؤال 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 بهره‌گیری از روش‌های آماری تحلیل و در پایان، براساس نتایج حاصل، الگوی پیشنهادی ترمیم و نهایی گردید.

جامعه آماری و حجم نمونه: جامعه آماری این پژوهش تمامی متخصصان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های شهر تهران و کارشناسان گروه‌های درسی دفتر تألیف و استادان و معلمان راهنما کارورزی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌باشند. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، روش تصادفی طبقه‌ای بود. به این صورت که چهار منطقه از جهت گستردگی کار تحقیق انتخاب شدند که این مناطق برگزیده شامل: شمال، جنوب، غرب و شرق شهر تهران برای متخصصان و شهرستان‌های کرج و تهران برای معلمان بود. در مرحله بعد در هر طبقه انتخابی، با استفاده از روش در دسترس، متخصصان و معلمانی که تمایل به مصاحبه و شرکت در پژوهش داشتند، انتخاب شده و داده‌های لازم جمع‌آوری گردید. حجم نمونه برای متخصصان برنامه‌ریزی درسی ۵۲ نفر و برای استادان و معلمان ۸۴ نفر بدر نظر گرفته شد.

ابزار پژوهش: به‌منظور سنجش وضعیت مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان در این پژوهش، از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد که شامل: ۹ سؤال از اهداف برنامه درسی کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، ۵ سؤال از محتوی برنامه درسی کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، ۶ سؤال یاددهی و یادگیری برنامه درسی کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، ۵ سؤال از معیارهای سازمان‌دهی برنامه درسی کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، و در نهایت ۵ سؤال از شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی کارورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بود. که هر یک از سؤالات آن به‌صورت پنج گزینه‌ای و بر اساس مقیاس لیکرت^۱ بود. روایی محتوایی پرسش-نامه، توسط ۶ نفر از صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی و اساتید دانشگاه تأیید شد. روایی محتوایی این پرسشنامه در بخش CVI ۰/۹۸ و در بخش CVR مقدار ۰/۷۹ به دست آمد. در سنجش پایایی

پرسش نامه از آزمون آلفای کرونباخ^۱ استفاده گردید و مقدار حاصل برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ بود. در جدول شماره (۱) آلفای کرونباخ مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده به تفکیک آمده است.

جدول ۱. آزمون پایایی پرسشنامه به تفکیک مؤلفه

مؤلفه مورد بررسی	تعداد سؤالات	ضریب آلفا
اهداف برنامه درسی کارورزی	۹	۰/۸۳
محتوی برنامه درسی کارورزی	۵	۰/۸۹
یاددهی و یادگیری برنامه درسی کارورزی	۵	۰/۸۴
سازماندهی برنامه درسی کارورزی	۵	۰/۷۶
ارزشیابی برنامه درسی	۵	۰/۸۸

یافته‌های پژوهش

به‌طور کلی در تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد، و نیز در سطح آمار استنباطی از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای هیچ‌یک از متغیرها معنادار نیست و تمام متغیرها دارای توزیع نرمال هستند.

جدول ۲: نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف

متغیرها	کولموگروف اسمیرنوف	سطح معناداری
اهداف برنامه درسی کارورزی	۰/۷۴۴	۰/۶۳۹
محتوای برنامه درسی	۰/۸۱۸	۰/۵۱۶
یاددهی - یادگیری برنامه درسی	۰/۸۱۹	۰/۵۱۵
معیارهای سازماندهی	۰/۷۰۷	۰/۶۹۹
ارزشیابی برنامه درسی	۰/۷۴۳	۰/۶۳۹

با توجه به اینکه دامنه نمره‌گذاری گویه‌ها از ۱ تا ۵ می‌باشد برای محاسبه نمره کلی مؤلفه، میانگین فرضی ۳ در نظر گرفته شده است و با استفاده از آزمون t تک‌نمونه‌ای به مقایسه بین میانگین حاصل از مؤلفه‌ها و میانگین فرضی نمونه، برای میزان معناداری استفاده می‌شود.

جدول ۳: بررسی وضعیت موجود اهداف برنامه درسی کارورزی

شاخص	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد	t	سطح معنی‌داری
اهداف درس کارورزی، زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشگری گردیده	۲/۳۱	۰/۰۶۱	۰/۳۴۵	-۱۱/۲۲	۰/۰۳۱
امکان تحقق اهداف برنامه درسی کارورزی	۲/۲۸	۰/۰۴۴	۰/۲۱۹	-۱۱/۳۱	۰/۰۲۱
اهداف درس کارورزی باعث گسترش دانش، بینش دانشجویان برای حرفه معلمی است	۲/۳۳	۰/۰۵۶	۰/۶۵۷	-۱۱/۱۹	۰/۰۴۲
مناسب اهداف برنامه درسی کارورزی با محوریت قائل شدن برای مدرسه به‌عنوان قلب تربیت معلم فکور	۲/۳۰	۰/۰۴۳	۰/۶۳۲	-۱۱/۲۸	۰/۰۳۱
تناسب اهداف برنامه درسی کارورزی روایت پژوهی	۲/۳۲	۰/۰۵۱	۰/۵۳۴	-۱۱/۲۰	۰/۰۴۲
تناسب اهداف برنامه درسی کارورزی با اقدام پژوهی	۲/۲۹	۰/۰۴۶	۰/۴۸۷	-۱۱/۳۲	۰/۰۲۹
تناسب اهداف برنامه درسی کارورزی در راستای اهداف و سیاست‌های کلان آموزش و پرورش (اسناد بالادستی)	۲/۳۱	۰/۰۳۳	۰/۳۴۷	-۱۱/۱۵	۰/۰۴۳
تناسب اهداف برنامه درسی کارورزی با کنش پژوهی فردی	۲/۲۷	۶/۲۷	۰/۳۹۷	-۱۱/۳۰	۰/۰۳۰
تناسب اهداف برنامه درسی کارورزی با درس پژوهی	۲/۲۶	۲/۴۳	۰/۱۵۳	-۱۱/۳۴	۰/۰۲۸
تناسب اهداف برنامه درسی کارورزی با نیازهای حرفه‌ای دانشجویان	۲/۳۱	۱/۷۱	۰/۱۰۹	-۱۱/۲۲	۰/۰۳۱

یافته‌ها نشان داد که در کل بین میانگین شاخص‌های اهداف برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان با میانگین فرضی نمونه در سطح معناداری ۰/۰۵ تفاوت معناداری وجود دارد ($p\text{-value} \leq 0/05$). بنابراین با توجه به منفی بودن آماره تی و پایین بودن میانگین این شاخص‌ها از میانگین معیار، می‌توان این چنین استنباط کرد که میزان «شاخص‌های اهداف برنامه درسی کارورزی

دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان» در حد «پایین تر از میانگین» ارزیابی شده است. بنابراین وضعیت اهداف برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان مطلوب نیست.

جدول ۴: بررسی وضعیت موجود محتوای برنامه درسی کارورزی

شاخص	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد	t	سطح معنی داری
تناسب محتوای برنامه درسی کارورزی با نظریه‌ها و یافته‌های علمی روز	۲/۳۰	۰/۲۴	۰/۵۶۴	-۱۱/۲۸	۰/۰۳۱
تناسب محتوای برنامه درسی کارورزی با اهداف آموزشی	۲/۳۲	۰/۰۴۳	۰/۴۵۳	-۱۱/۲۰	۰/۰۴۲
تناسب محتوای برنامه درسی کارورزی به صورت عملی و کاربردی	۲/۲۹	۰/۰۶۴	۰/۵۶۴	-۱۱/۳۲	۰/۰۲۹
تناسب محتوای برنامه درسی کارورزی با نیازهای شغلی دانشجویان	۲/۳۲	۰/۰۷۲	۰/۳۲۱	-۱۱/۲۰	۰/۰۴۲
تناسب محتوای برنامه درسی کارورزی با تربیت معلم فکور	۲/۳۰	۰/۲۴	۰/۵۶۴	-۱۱/۲۸	۰/۰۳۱

بررسی نتایج نشان داده که در کل میانگین شاخص‌های محتوای برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان با میانگین فرضی نمونه در سطح معناداری $0/05$ تفاوت معناداری وجود دارد ($p\text{-value} \leq 0/05$). بنابراین با توجه به منفی بودن آماره تی و پایین بودن میانگین این شاخص‌ها از میانگین معیار، می‌توان چنین استنباط کرد که میزان «شاخص‌های محتوای برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان» در حد «پایین تر از میانگین» ارزیابی شده است. بنابراین وضعیت محتوای برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان مطلوب نیست.

جدول ۵: بررسی وضعیت موجود یاددهی - یادگیری برنامه درسی کارورزی

شاخص	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد	t	سطح معنی‌داری
تناسب یاددهی - یادگیری برنامه درسی کارورزی با درگیر ساختن دانشجویان در فرایند یادگیری	۲/۳۳	۰/۱۳۴	۰/۵۳۲	-۱۰/۴۶	۰/۰۴۲
تناسب یاددهی - یادگیری برنامه درسی کارورزی با یادگیری مشارکتی و فعال	۲/۳۵	۰/۰۴۷	۰/۶۴	-۱۰/۴۰	۰/۰۴۷
تناسب یاددهی - یادگیری برنامه درسی کارورزی با فرایندهای تفکر و تربیت معلم فکور	۲/۳۴	۰/۰۵۶	۰/۳۳	-۱۰/۴۲	۰/۰۴۴
تناسب یاددهی - یادگیری برنامه درسی کارورزی با رغبت و میل دانشجویان	۲/۳۲	۰/۰۴۶	۰/۳۶۶	-۱۰/۴۵	۰/۰۴۱
تناسب یاددهی - یادگیری برنامه درسی کارورزی با استفاده از تکنولوژی آموزشی	۲/۳۴	۰/۰۸۶	۰/۸۷۶	-۱۰/۴۰	۰/۰۴۳
تناسب یاددهی - یادگیری برنامه درسی کارورزی با علایق و انگیزه معلم راهنما و استاد راهنما	۲/۳۵	۰/۰۷۷	۰/۳۳	-۱۰/۳۹	۰/۰۴۵
تناسب یاددهی - یادگیری برنامه درسی کارورزی با ویژگی‌های دانشجویان	۲/۳۶	۰/۰۲۴	۰/۴۲۲	-۱۰/۳۶	۰/۰۴۷

بررسی نتایج نشان داده که در کل میانگین شاخص‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان با میانگین فرضی نمونه در سطح معناداری $0/05$ تفاوت معناداری وجود دارد ($p\text{-value} \leq 0/05$). بنابراین با توجه به منفی بودن آماره تی و پایین بودن میانگین این شاخص‌ها از میانگین معیار، می‌توان چنین برداشت کرد که میزان «شاخص‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان» در حد «پایین‌تر از میانگین» ارزیابی شده است. بنابراین وضعیت یاددهی-یادگیری برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان مطلوب نیست.

جدول ۶: بررسی وضعیت موجود معیارهای سازمان‌دهی برنامه درسی کارورزی

شاخص	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد	t	سطح معنی‌داری
برنامه درسی کارورزی انسجام و هماهنگی بین عناصر برنامه درسی را مورد توجه قرار داده است	۲/۵۴	۰/۰۵۴۶	۰/۷۶۳	-۱۰/۱۳	۰/۰۴۵
برنامه درسی کارورزی موجب انعطاف‌پذیری بین عناصر برنامه درسی شده است	۲/۵۶	۰/۰۶۵۷	۰/۴۳۳	-۱۰/۱۸	۰/۰۴۱
برنامه درسی کارورزی جامعیت بین عناصر برنامه درسی را نشان داده است	۲/۵۵	۰/۰۵۳۲	۰/۵۱۸	-۱۰/۱۴	۰/۰۴۳
برنامه درسی کارورزی ارتباط بین عناصر برنامه درسی را فراهم ساخته است	۲/۵۶	۰/۰۶۵۷	۰/۴۳۳	-۱۰/۱۸	۰/۰۴۱

یافته‌ها نشان داده که در کل میانگین معیارهای سازمان‌دهی برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان با میانگین فرضی نمونه در سطح معناداری $0/05$ تفاوت معناداری وجود دارد ($p\text{-value} \leq 0/05$). بنابراین با توجه به منفی بودن آماره تی و پایین بودن میانگین این شاخص‌ها از میانگین معیار، می‌توان این چنین استنباط کرد که میزان «معیارهای سازمان‌دهی برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان» در حد «پایین‌تر از میانگین» ارزیابی شده است. بنابراین وضعیت معیارهای سازمان‌دهی برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان مطلوب نیست.

جدول ۷: بررسی وضعیت موجود ارزشیابی برنامه درسی کارورزی

شاخص	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد	t	سطح معنی‌داری
تناسب ارزشیابی برنامه درسی کارورزی با اهداف آموزشی کارورزی	۲/۵۴	۰/۰۵۴۶	۰/۷۶۳	-۱۰/۱۳	۰/۰۴۵
تناسب ارزشیابی برنامه درسی کارورزی با محتوای فعالیت‌های آموزشی	۲/۵۶	۰/۰۶۵۷	۰/۴۳۳	-۱۰/۱۸	۰/۰۴۱
تناسب ارزشیابی برنامه درسی کارورزی با فرایندهای تفکر و تربیت معلم فکور	۲/۵۵	۰/۰۵۳۲	۰/۵۱۸	-۱۰/۱۴	۰/۰۴۳
برنامه درسی کارورزی ارتباط بین عناصر برنامه درسی را فراهم ساخته است تناسب ارزشیابی برنامه درسی کارورزی با ویژگی‌های فردی کارورزان	۲/۵۵	۰/۰۵۴۶	۰/۷۶۳	-۱۰/۱۴	۰/۰۴۳
تناسب ارزشیابی برنامه درسی کارورزی با روش‌های یاددهی-یادگیری	۲/۵۳	۰/۰۳۱۲	۰/۷۶۵	-۱۰/۳۴	۰/۰۳۹
تناسب ارزشیابی برنامه درسی کارورزی با اهداف آموزشی کارورزی	۲/۵۶	۰/۰۶۵۷	۰/۴۳۳	-۱۰/۱۸	۰/۰۴۱
تناسب ارزشیابی برنامه درسی کارورزی با محتوای فعالیت‌های آموزشی	۲/۵۴	۰/۰۵۴۶	۰/۷۶۳	-۱۰/۱۳	۰/۰۴۵

یافته‌ها نشان داده که در کل میانگین شاخص‌های سازمان‌دهی برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان با میانگین فرضی نمونه در سطح معناداری $0/05$ تفاوت معناداری وجود دارد ($p\text{-value} \leq 0/05$). بنابراین با توجه به منفی بودن آماره تی و پایین بودن میانگین این شاخص‌ها از میانگین معیار، می‌توان چنین نتیجه گرفت که میزان «شاخص‌های سازمان‌دهی برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان» در حد «پایین‌تر از میانگین» ارزیابی شده است. بنابراین وضعیت شاخص‌های سازمان‌دهی برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان مطلوب نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش بررسی وضعیت مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان بود. بررسی نتایج نشان داد که در کل میانگین مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان با میانگین فرضی نمونه در سطح معناداری $0/05$ تفاوت معناداری وجود دارد ($p\text{-value} \leq 0/05$). بنابراین می‌توان این چنین استنباط کرد که میزان «مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان» در حد «پایین‌تر از میانگین» ارزیابی شده است. بنابراین وضعیت شاخص‌های برنامه درسی کارورزی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان در اجرا مساعد نیست. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های نتایج پژوهش‌های (Arabzadeh, 2021)؛ (Safarnavadeh, et.al, 2020)؛ (Almaasi, et.al, 2019)؛ (Molaeinejad, 2012)؛ (Maynes, 2018) و (Xiuli, 2017) هم‌سو و هم‌خوان است.

دانستن، توانستن نیست. اما توانستن می‌تواند دانستن هم باشد، چون هر کار درستی که انجام شود، لاجرم باید از روی توانستن انجام گرفته باشد. عکس این قضیه ثابت نمی‌شود. چه بسا دانستن‌های بسیار هم نتوانند به میدان عمل کشانده شوند، یا به انجام کاری منجر گردند. از این رو وقتی بخواهیم معلم شدن و معلم بودن را به آن‌هایی که علاقه دارند، یاد بدهیم و در این وادی به مهارت‌های لازم برسانیم، باید از قانون «فن‌آموزی حرفه‌ای» بهره بگیریم. به عبارتی افراد متقاضی را در محیطی که توانایی دانش آن‌ها نمود عملی پیدا کند آموزش دهیم. بنابراین به برنامه‌ای نیاز است که این موقعیت‌ها را در اختیار معلمان و دانشجو معلمان قرار دهد تا دانستن‌های خود را وارد محیطی عملی کنند. این برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان به صورت واحد درسی کارورزی گنجانده شده است؛ برنامه درسی کارورزی، برنامه یادگیری فکورانه و تجربی بر مبنای صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای معلمان و دانشجو معلمان در صحنه عمل است.

همچنین برای تقویت عمل حرفه‌ای لازم است دانشجو- معلمان تکالیف خود را در کنار استاد راهنما و معلم راهنما به خوبی سپری کنند یعنی در طول دوره کارورزی (در زمان حضور در مدرسه و کلاس) به طور مستمر و لحظه‌ای بتواند از تجارب استاد راهنما و معلم راهنما استفاده کنند و به عملکرد آن‌ها بازخورد داده شود تا آن‌ها بتواند نقایص کار خود را در صحنه عمل برطرف کنند. لذا روند اجرای این واحد درسی براساس وضعیت موجود منجر به ائتلاف منابع انسانی و مالی از یک طرف، و از طرف دیگر عدم آمادگی کافی دانشجو معلمان در بعد عمل تربیتی برای ورود به مدارس خواهد شد.

به‌طور کلی براساس یافته‌های تحقیق؛ مهم‌ترین دلایلی که می‌تواند باعث نارضایتی از وضعیت کارورزی شده است عبارت‌اند از:

- ۱) ضعف محتوای ارائه شده و زمان کم برگزاری دوره‌ها.
 - ۲) ضعف در طراحی آموزشی برنامه درسی کارورزی؛ که ازجمله موارد مهم آن می‌توان به کاربرد مفاهیم انتزاعی متعدد و مبهم که بعضاً با واقعیت‌های وضع موجود در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان یکی نیستند.
 - ۳) شفاف نبودن سطح وظایف اساتید راهنما، معلمین راهنما و عوامل اجرایی مدارس در خصوص مجموعه اقدامات آموزشی و اداری دانشجو-معلمان.
 - ۴) ناکافی بودن دانش تربیتی و مهارت ورودی دانشجو-معلمان به‌عنوان آموخته‌های قبل از اجرای درس کارورزی چهار؛ مفاهیم و مهارت‌هایی مانند طراحی واحد یادگیری، درس پژوهی، شایستگی‌های مورد انتظار، پرسش‌ها، نقشه ذهنی، ایده کلیدی، و مفاهیم اساسی و...
 - ۵) ضعف سازمانی طرح عملیاتی ازجمله؛ تعامل ضعیف مجموعه اداری دانشگاه فرهنگیان با ادارات کل و شهرستان‌ها و مناطق آموزش و پرورش و مدیران مدارس موجب دلسردی و بی‌انگیزگی دانشجو-معلمان و اساتید برای کیفی نمودن اجرای درس کارورزی شده است.
- با توجه به نتایج پژوهش و برای تقویت کیفی برنامه درسی کارورزی در مرحله اجرا موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- ۱) بازنگری در طراحی آموزشی کارورزی ازجمله: مؤلفه‌های برنامه، طراحی و اجرای واحد یادگیری و درس پژوهی، ساده‌سازی مفاهیم، شفاف‌سازی نقش‌ها و منطبق نمودن آن براساس شرایط سازمانی اساتید و معلمان مدارس.
- ۲) پیش‌بینی دوره‌های بازآموزی مؤثر برای مدرسان؛ همچنین تفکیک دوره‌ها و پیش‌بینی محتوای مجزا برای مدرسینی که در حوزه علوم تربیتی تحصیل نموده‌اند با مدرسینی که در سایر حوزه‌ها تحصیلات داشته‌اند.
- ۳) بازنگری در ساختار سازمانی اجرای طرح عملیاتی؛ ازجمله نکات مهم می‌توان به طراحی سازوکار مؤثر برای هماهنگی‌های لازم بین مناطق آموزش و پرورش مدارس و پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان.

۴) انتخاب تعدادی از مدارس به‌عنوان مدارس کارورزی که شرایط و امکانات لازم برای اجرای درس کارورزی از نظر نیروی انسانی، تجهیزات و فضای آموزشی در آن‌ها فراهم شود. به‌عنوان مثال کل کادر مدرسه هم باید دوره آموزشی بگذرانند و هم حق‌الزحمه اجرای طرح کارورزی دریافت کنند.

۵) برگزاری نشست‌های تخصصی با حضور مدرسین دانشگاه فرهنگیان و مدیران و معلمان مدارس که کارورزی در آن‌ها اجرا می‌شود، جهت تبیین فرایند اجرا و دستیابی به فهم مشترک از مدل ارائه شده.

۶) ایجاد فضای مجازی مناسب بین مدرسین دانشگاه فرهنگیان با مدیران و معلمان مدارس مشمول طرح به‌منظور به اشتراک‌گذاری دیدگاه‌ها و نظرات خود در خصوص محتوا و اجرای درس کارورزی و تبادل تجربیات برای کیفی شدن اجرای درس کارورزی.

اثربخشی فرآیند تدریس و آموزش به‌عنوان یک حوزه مهم حرفه‌ای به مجموعه‌ای از عوامل فردی، حرفه‌ای و سازمانی بستگی دارد. در این‌بین، برخورداری مدرسان از قابلیت‌ها و صلاحیت‌ها حرفه‌ای و الزام آنان به رعایت مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای حرفه‌ای در فرآیند تدریس نقش تعیین‌کننده در افزایش اثربخشی فعالیت‌های آموزشی دارد (Azizi, 2010). همچنین امروزه اهمیت عامل انسانی و نقش منحصربه‌فرد آن به‌منزله یک منبع استراتژیک و طراح و مجری نظام‌ها و فرآورده‌ای سازمانی جایگاهی به‌مراتب بالاتر از گذشته یافته است تا جایی که در تفکر سازمانی پیشرفته از انسان به‌مثابه مهم‌ترین منبع و دارایی برای سازمان یاد می‌شود. در سازمانی همچون سازمان آموزشی، این عنصر می‌تواند اهمیتی دوچندان داشته باشد و از آنجایی که مهم‌ترین منبع سازمانی، نیروی انسانی است، لذا مدرسان، در کسب اهداف سازمان و ایجاد اثربخشی آن نقش اساسی را به عهده‌دارند (Niknami, 2004; Courmaz, 2017 & Hajkhazimeh, 2015). بنابراین سیاست‌هایی برای ارتقای تجارب و دستاوردهای معلمان تدوین و اجرا می‌شوند برای بهبود ارتقای حرفه‌ای معلمان مفید و سودمند خواهد بود.

از آنجاکه آموزش و پرورش بزرگ‌ترین سازمان دولتی ایران به‌شمار می‌رود، آموزش و پرورش با ساختاری یادگیرنده و یاددهنده، می‌باید به نیروی انسانی توجه خاص معطوف دارد، از این گذشته نزدیک به ۱۵ درصد بودجه کشور، در آموزش و پرورش به مصرف می‌رسد، با این وجود، میزان کارآمدی و اثربخشی این نهاد، به سبب نارضایتی عمومی از کیفیت خروجی‌های آن، پیوسته در معرض توجه و انتقاد بسیاری از ناظران و صاحب‌نظران واقع شده است. از دیدگاه منتقدان، نظام فعلی آموزش و پرورش پاسخگوی خیل عظیم مطالبات، نیازها و انتظارات جامعه نیست و نیازمند تحولی جدی و اساسی است (Kalantari, 2008).

از آنجاکه بیشترین نیروی انسانی شاغل در آموزش و پرورش را معلمان تشکیل می‌دهند. توجه به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های علمی، تخصصی و حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان و در نهایت اثربخشی تدریس از اهمیت بسیار برخوردار خواهد بود. بنابراین برای اجرایی شدن الگوی برنامه درسی کارورزی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان توجه به موارد زیر از اهم وظایف سیستم آموزشی کشور می‌باشد:

- التزام در نگرش و عمل، به اسناد بالادستی و سیاست‌های کلی کشور
- نظام آموزشی می‌بایست به اسناد بالادستی و سیاست‌های کلی کشور جمهوری اسلامی ایران که در آن توجه به رشد و تعالی و نیل به حیات طیبه و تربیت و آموزش فنی و حرفه‌ای مورد تأکید قرار گرفته است، متعهد و پایبند باشد. برخی از این اسناد و سیاست‌ها عبارت‌اند از:
- قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، اصل سوم (بندهای ۱۲ و ۱۳)، اصل بیست و هشتم، اصل سی‌ام و اصل چهل و سوم (بندهای ۲ و ۹).
 - سند چشم‌انداز ۲۰ ساله
 - سند تحول بنیادین آموزش و پرورش
 - سیاست‌های کلی ابلاغی کشور در بخش اشتغال (بندهای ۱ و ۲).
 - سیاست‌های کلی ابلاغی کشور در ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش (بند ۴-۸).
 - سیاست‌های کلی ابلاغی کشور در تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی (بند ۱۲).
 - سیاست‌های کلی جمعیت (بند ۸).
 - سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی (بندهای ۳، ۲۰، ۵).
 - سیاست‌های کلی برنامه ششم توسعه کشور، ارسالی از طرف مقام معظم رهبری به مجمع تشخیص مصلحت نظام (بند ۹۶).
 - قانون اهداف و وظایف آموزش و پرورش، مواد ۳ و ۶.
 - استفاده از تجربه‌های بین‌المللی
- نظام آموزشی از تجربه‌ها و توصیه‌های بین‌المللی با توجه به شرایط دینی و بومی و فرهنگی ایران استفاده کند. از جمله این توصیه‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:
- توصیه‌نامه‌های بین‌المللی سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی سازمان ملل متحد و سازمان جهانی کار (توصیه تامه مشترک و ۱۹۵).
 - پیمان‌نامه بین‌المللی آموزش فنی و حرفه‌ای ۱۹۸۹.

- نتایج کنگره‌های سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی سازمان ملل متحد (کنگره اول ۱۹۷۸ برلین، کنگره دوم ۱۹۹۹، سئول و کنگره سوم ۲۰۱۲ شانگهای).
- توصیه‌نامه آموزش فنی و حرفه‌ای یونسکو، ۲۰۱۵.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
- پایبندی به اصول آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای

آموزش و تربیت مهارت‌مدار و حرفه‌ای در تمامی مراحل و برنامه‌ها، به اصول این آموزش‌ها در دوره دوم متوسطه پایبند باشد. تربیت حرفه‌ای بر پایه فرآیند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت مریبان به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی به‌منظور هدایت آنان در مسیر آماده شدن برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد در حرفه و شغل در طول زندگی انجام می‌پذیرد

▪ آموزش و تربیت مبتنی بر شایستگی

برنامه درسی آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای مجموعه‌ای از استانداردهای دنیای کار، اهداف، محتوا، روش‌ها، راهبردهای یاددهی-یادگیری، تجهیزات، زمان، فضا، شایستگی‌ها، مواد آموزشی و استاندارد ارزشیابی است که دانش‌آموز را برای رسیدن به آن اهداف در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، دنیای کار و دنیای آموزش را در برمی‌گیرد (UNESCO science report, 2015).

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با موضوع پژوهش از جمله رعایت حقوق آزمودنی‌ها، سازمان‌ها و نهادها و نیز مؤلفین و مصنفین رعایت شده است. پیروی از اصول اخلاق پژوهش در مطالعه حاضر رعایت شده و فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

References

- Abdollahi, B., Dadjuy, A., & Yuseliaei, Gh. (2017). Recognition and Validity Assessment of Professional Competencies of Effective Teachers. *educational innovation seasonal magazine*, 49(13), 34-42. [In Persian].
- Agyei, D. D., & Voogt, J. (2012). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics Teachers through Collaborative Design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), 547-564..
- Ahmadi, A. (2015). Practical guide to Farhangian University internship program with a thought-provoking teacher training approach. Tehran. Farhangian University. [in Persian]
- Ahmadi, F.Z., & Ahmadi, A. (2011). Conversational training is a platform for learning Farhangian University internship program. *Proceedings of the Second National Conference on Teacher Training*. Farhangian University of Isfahan Province, Shahid Rajaei Center: 40-24. [in Persian]
- Ahmadi, Gh. (2012). Evaluation of the implemented program and obtained training courses of two-year teacher training courses. *Quarterly Journal of Education*, 30 (2), 117-140. [in Persian]
- Almasi, H., Zarei-Zaruki, E, Nili M., & Delavar, A. (2017). Evaluation of the fourth internship curriculum at Farhangian University based on Tyler's goal-oriented evaluation model. *Journal of Research Teaching*, 1(1): 24-32. [in Persian]
- Arabzadeh, A. Hosseini, R., & Olalyan, M. (2021). Explain the strategies and consequences of the realization of the internship system based on the training of thoughtful teachers in farhangian University, *Quarterly Journal of Educational Leadership and Management*, 14(1), 165-188.
- Amani, F. (2015). Dimensions of contemplation and its importance in educating the teacher of thought. *Fakoor Teacher Training Quarterly*. 1(1), 37-52. [in Persian]
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2019). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Bob, K., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and quantity*, 36(4), 391-409.
- Borrowman, M. (1965). *Teacher education in America: A documentary history*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programs in an ODL institution: a case for the Zimbabwe open University . In *International journal on new trends in education and their implications* ,3 (1), 118-133.
- Cheong, A. L. H., binti Yahya, N., Shen, Q. L., & Yen, A. Y. (2014). Internship experience: An in-depth interview among interns at a business school of a

- Malaysian private higher learning institution. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 333-343.
- Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning. A quality assurance framework for initial teacher preparation programs. *International Journal of Management in Education*, 3(3/4), 302-314.
- Cuban, L. (1993). *How teachers are taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30(2), 401-411.
- Danaei-Fard, H., & Azar, A. (2004). *Quantitative research methodology in management: a comprehensive approach*. Tehran, Saffar Publications, Ishraqi, Tehran. [in Persian]
- Danesh-Pazhuh, Z. (2016). Assessing the professional skills of primary school teachers. Research project of the Institute of Education Studies, 3(11), 66-72. [in Persian]
- Darki, S. (2005). Analytical study of the current characteristics of the Iranian teacher education system and comparison of its differences and similarities with Germany and Japan. *Quarterly Journal of Education*, 84(2), 158-109. [in Persian]
- Document of fundamental transformation of education. Supreme Council for Cultural Revolution. (2012). Articles of Association of Farhangian University. Supreme Council for Cultural Revolution. Culture and science in the statements of the Supreme Leader. Retrieved from <http://br.farhangoelm.ir/42>. [in persian]
- Farzad-Nia, F. (2012). Investigating the role of teachers in efficient school management. Proceedings of the National Conference on Teacher Mission in the Perspective of Iran 1404. Farhangian University. Shahid Rajaei Teacher Training Center, 3(44), 88-101. [in Persian]
- Fazlalizadeh, R., bagherzadeh-Khodashahri, F., & Fazlalizadeh, M. (2015). Capacity Building for Evaluating and Improving the Quality of the Higher Education System: International Experiences and National Needs in Establishing the Appropriate Structure. Proceedings of the Second National Conference and the Ninth Conference on Quality Assessment of Educational Systems. Farhangian University, Nasibeh Campus. [in Persian]
- Ghahremani, M., Abolghasemi, M., Arefi, M., & Khatami, M. (2012) Evaluation of organizational health of Shahid Beheshti University faculties. *Quarterly Journal of Career and Organizational Counseling*, 4 (10), 30-13. [in Persian]
- Ghousseini, H., & Sleep, L. (2011). Making practice studyable. *The International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 147-160.
- Griffiths, Kerry (2005). Personal coaching: A model for effective learning. *Journal of Learning Design*, 1(2), 55-65.

- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2019). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 205-210.
- Howsam, R. B., & Houston, W. R. (1972). Change and challenge. *Competency-based teacher education: Progress, problems, and prospects*, 3(7), 1-17.
- Huntly, H. (2008). Teachers 'Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Hutchinson, S. A. (1988). Education and grounded theory. In Dans R. R. Sherman
- J, w. Creswell. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (fourth edition)*. USA: Boston, Pearson.
- J, w. Creswell. (2013). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (fourth edition)*. USA: Boston, Pearson.
- J, w. Creswell. (2014). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (fourth edition)*. USA: Boston, Pearson.
- Keykhan-nezhad, M., & Yaghubi, S-M. (2015). 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, Nasibeh Campus. [in Persian]
- Khaki, Gh. (1999). *Research method with a dissertation approach*, Ministry of Culture and Higher Education, Tehran. [in Persian]
- Kian, M., & Mehr-mahmoudi, M. (2013). Critique and evaluation of the elementary school teacher training program in the light of the competencies demanded by the new art curriculum. *Curriculum Studies Quarterly*, 8 (30), 142-119. [in Persian]
- Lampert, M., Beasley, H., Ghouseini, H., Kazemi, E., & Franke, M. (2010). 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.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S.S. (2020). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Maynes, N., Mottonen, A. L., & Sharpe, G. (2018). A Comparative Examination of Teacher Candidates' Professional Practicum Experiences in Two Program Models. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 11(1).
- Mehr-mohammadi, M. (2007). *Rethinking the teaching process - teacher learning and training*. Tehran: Educational Research and Planning Organization. [in Persian].
- Mehr-mohammadi, M. (2013). *Teacher training curriculum and its participatory executive model; A transformational strategy for teacher training in Iran*.

- Two Quarterly Journal of Theory and Practice in the Curriculum, 1 (1), 5-26. [in Persian]
- Mehr-mohammadi, M. (2014). Farhangian University textbook, first year, number 4, special internship letter. [in Persian]
- Mehr-mohammadi, M. (2014). Inverted curriculum design pattern in higher education. Curriculum encyclopedia. [in Persian]
- Mohseni, M., & Saadatmand, Z. (2011). 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, Isfahan. [in Persian]
- Molaei Nejad, A. (2012). Desirable Professional Competencies of Students-Teacher in Elementary Education Course, scientific-research seasonal magazine of Educational Innovations, no.44, 11th year, P.: 35-60.
- Mortazavi-Zadeh, S-H., & Nasr-Esfahani, A. (2017). Analysis of Farhangian University students' views on the problems of teacher training (internship), Educational Research Quarterly, 34, Spring and Summer, 60-74. [in Persian]
- Moshfegh-Arani, A. (2015). Teacher Practice Guide. Tehran: Madrased Publications. [in Persian]
- Moshfegh-Arani, B. (2015). Practical guide to Farhangian University internship program with a thought-provoking teacher training approach. Tehran: Farhangian University. [in Persian]
- Musapour, N., & Ahmadi, A. (2018). Macro-design of teacher training curriculum in Iran, Farhangian University, Tehran. [in Persian]
- Nemati, A. (2011). Investigating the effect of two-year associate degree in teacher training centers on primary school teachers in Bojnourd. Master Thesis in History and Philosophy of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, Mazandaran University. [in Persian]
- Noe, R. A. (2010). Employee training and Development. New York: McGraw-Hill.
- Rauf, A. (2010). Teacher training and internship. Tehran: Fatemi. [in Persian]
- Rauf, Ali, (2008). Philosophy of Teachers Profession Education, Educational research monthly magazine, no. 117.
- Rauf, Ali, (2008). Philosophy of Teachers Profession Education, Educational research monthly magazine, no. 117.
- Safarnavadeh, M., Mousapoor, N., Azhari, M., & Shafiei, A.S. (2020). The Students' Experience of the New Program of Internship on the Teacher Education in the Farhangian University of Iran, Journal of Higher Education Curriculum Studies, Vol.10, No.19,149 -169.
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hedjazi, E. (2014) Research Methods in Behavioral Sciences (Twenty-seventh Edition. Tehran: Agah. [in Persian]
- Soltani, M. (2020). Management Coaching, First Edition, Tehran, Yadavareh Ketab Publications. [in Persian]

- Supreme Council for Cultural Revolution. (2011). Articles of Association of Farhangian University. Supreme Council for Cultural Revolution. [in Persian]
- Tajvar, A., Pourtahmasebi, S., & Pourtahmasebi, E. (2012). Standards and competencies of the teacher training curriculum in the perspective of 1404. Proceedings of the National Conference on Teacher Mission in the Perspective of Iran 1404. Farhangian University, Shahid Rajaei Teacher Training, Babol. [in Persian]
- UNESCO science report, towards (2030). translated by esmaeil yazdanpoor, research center of cultural, social studies of ministry of science, research and technology.
- UNESCO science report, towards (2030). translated by esmaeil yazdanpoor, research center of cultural, social studies of ministry of science, research and technology.
- Xiuli, M. (2017). Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum, For the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Hong Kong.