

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی - پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشگاهی
سال هفتم، شماره نوزدهم، پائیز و زمستان ۱۳۹۷

اثربخشی رویکرد حل مسئله در آموزش درس کارورزی بر ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمیان

*افسانه حبیبی آذر^۱
بهنام طالبی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۲/۲۱
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۴

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین اثربخشی رویکرد حل مسئله در درس کارورزی بر ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمیان است. روش پژوهش شبه‌آزمایشی با استفاده از طرح گروه کنترل-آزمایش بوده است. جامعه آماری پژوهش ۱۰۷ نفر از دانشجومعلمیان ورودی سال ۱۳۹۱ دانشگاه فرهنگیان پردیس علامه طباطبایی شهرستان ارومیه است که ۴۲ نفر از آنان به صورت تصادفی ساده در دو گروه به شکل ۲۱ نفر گروه آزمایش- رویکرد نوین آموزش کارورزی- و ۲۱ نفر گروه کنترل- رویکرد سنتی آموزش کارورزی) تقسیم شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانلیسون و استرانگ است که بعد از برگزاری کارورزی توزیع شد. در گروه آزمایش، برای آموزش کارورزی از بسته آموزشی منطبق بر سرفصل نوین دوره‌های کارورزی سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان استفاده شده و در گروه کنترل از برنامه آموزشی سنتی کارورزی استفاده شده است. نتایج آزمون T گروه‌های مستقل، دلالت بر وجود تفاوت معنی‌دار صلاحیت حرفه‌ای معلمان دو گروه است. همچنین در مؤلفه‌های مهارت‌های پیش‌نیاز معلمی، نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و آمادگی، سازمان‌دهی کلاس درس، ویژگی‌های شخصیتی و ارتقای آموزش و تدریس نیز بین دو گروه تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. نتیجه تحقیق این است که استفاده از رویکرد نوین آموزش کارورزی بر ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمیان مؤثرتر است و استفاده از آن برای مدرسان درس کارورزی پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: کیفیت آموزش/ تدریس، استادان، دانشجومعلمیان، دانشگاه فرهنگیان

a.habibiazar@yahoo.com

۱. دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد تبریز
۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد تبریز

مقدمه

آموزش و پرورش هم مسئله است و هم آماده شدن برای حل مسئله. یافته‌های تحقیقات در این زمینه، بر حساسیت و ارزش و اهمیت بسیار نقش معلمان در مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارند؛ حتی سطح و عمق یادگیری دانش‌آموزان هم به معلم بستگی دارد (دیین، هابل، پیتلر، و استون^۱، ۲۰۱۳). این موضوع در پژوهش فراتحلیل هاتی^۲ (۲۰۱۲) و حتی قدیمی‌تر از آن در فراتحلیل مارزانو^۳ (۲۰۰۳) تأیید شده است. بنابراین اگر آموزش و پرورش در رویکردهایش، نظام برنامه‌ریزی درسی در تدوین برنامه‌های درسی و معلمان در حوزه علمی خود نگاهی به پرورش یادگیرندگان برای حل مسائل نداشته باشند، فعالیت یاددهی-یادگیری بی‌ثمر خواهد بود (آقازاده، ۱۳۹۴: ۱۵۱).

دانشگاه فرهنگیان دانشگاهی نوپا و نوظهور است که مأموریت و مسئولیت پرورش دانشجو معلمانی باصلاحیت و واجد شرایط آموزش و پرورش را بر عهده دارد (کورماج و تورزاده، ۲۰۱۷: ۱۶). در مقایسه با سایر مؤسسات آموزش عالی، این دانشگاه نقشی متفاوت دارد؛ به طوری که وظیفه دارد ضمن ارتقای شایستگی‌های عمومی دانشجویان و تربیت شهروندانی تحصیل کرده دانشگاهی، معلمانی دارای شایستگی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی تربیت کند. همین نقش متمایز است که در منظومه آموزش عالی کشور، برای این دانشگاه جایگاهی حساس و رفیع به دست آورده است؛ زیرا موفقیت و عدم موفقیت ایجاد تحول در نظام آموزشی، به وجود توانمندی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای موردنیاز در معلمان، یعنی مجریان اصلی برنامه‌های تعلیم و تربیت منوط است (الماسی و همکاران، ۱۳۹۶: ۲). نهادینه کردن این ویژگی‌ها و صلاحیت‌ها در معلمان کارچندان آسانی نیست؛ زیرا معلمان از یک سو با اقشار گوناگون اجتماعی با فلسفه‌ها و دیدگاه‌های مختلف درگیرند و از سوی دیگر، تغییرات سریع علوم و فناوری نیز صلاحیت‌های موردنیاز معلمان را متحول کرده است (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۳: ۲۷). بنابراین دانشگاه فرهنگیان مکلف می‌کند برنامه درسی مناسب، علی‌الخصوص در مورد کارورزی را در تربیت دانشجو معلمان فراهم کند (جرج و همکاران، ۲۰۱۵، به نقل از جمشید توانا، ۱۳۹۵: ۳).

1. Dean, Hubbell, Pitler, & Stone

2. Hattie

3. Marzano

یافته‌های مرتبط نشان داده‌اند که برنامه درسی با رویکرد حل مسئله، در دانشجویان درگیری شناختی ایجاد می‌کند و در مقایسه با رویکرد سنتی لذت‌بخش‌تر است. در این رویکرد دانشجویان با استفاده از شیوه مباحثه، فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند و از طریق طرح مسائل و تجارب زندگی واقعی همچون محرکی برای تسهیل، بهبود و تعالی فرایند یادگیری، مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند (زرین-آبادی، ۱۳۹۴: ۱۲۸).

درباره چارچوب برنامه درسی کارورزی، فرایند کارورزی برحسب شرایط و ویژگی‌های کشورها، زمینه‌ها و سیستم‌ها، سازمندی‌های متفاوتی به خود گرفته است (الماسی، ۱۳۹۶: ۴). آن‌گونه که از اهداف، چشم‌اندازها و خط‌مشی تدوین چارچوب برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان استنباط می‌شود، این دانشگاه با آگاهی از ماهیت وابستگی چارچوب برنامه درسی به بافت فرهنگی-اسلامی کشور و با در نظر گرفتن تغییر نقش معلمان از ارائه‌دهنده صرف دانش و اطلاعات، به هدایت‌کننده و تسهیلگر فرایند یاددهی-یادگیری سعی کرده است برای کارورزی نوین چارچوبی تدوین کند تا میان آموخته‌های نظری با محیط‌های واقعی آموزشی-تربیتی پیوندی برقرار سازد که بتواند ضمن عمق بخشیدن به تجربه‌های دانش‌جو معلمان به توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و دستیابی به ظرفیت غایی کنش عملی در کلاس درس کمک کند. این برنامه در دانشگاه فرهنگیان، با تأکید بر مشاهده تأملی، روایت‌نگاری و واکاوی تجربیات به‌عنوان عناصر سازنده/ شکل‌دهنده عمل فکورانه و نیز ابزارهای سه‌گانه اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و پژوهش روایتی، به‌عنوان روش‌های مورد تأکید در برنامه تربیت معلم فکور اجرا می‌شود (صفدری، ۱۳۹۵).

مطالعه مسئله‌های آموزشی، تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه، زمینه‌ساز عمل مستقل حرفه‌ای معتبر و کسب تجربیات دست‌اول است. بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری در برنامه کارورزی به‌منظور دستیابی دانشجو به نگاهی همه‌جانبه و غنابخشیدن به تصمیمات اتخاذشده در ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان ضروری است. دانشجو در کارورزی با مشاهده تأملی، موقعیت‌های آموزشی و تربیتی در سطح مدرسه و کلاس درس را مطالعه می‌کند و دریافته‌های خود را در قالب روایت‌ها، روزنگارها، تجربیات شخصی ارائه می‌کند. روایت‌های دانشجو از موقعیت‌های مختلف واکاوی می‌شود و مسئله‌های شناسایی‌شده با استفاده از شواهد و مستندات علمی گزارش می‌شود؛ سپس با توجه به آموخته‌های خود به طراحی آموزشی یک قسمت از واحد یادگیری

شروع می‌کند و با یادگیری هر قسمت سعی در ترکیب قسمت‌های طراحی آموزشی و ارائه یک طرح کامل با رویکرد حل مسئله و کنش‌پژوهی فردی و نهایتاً با ترسیم نقشه مفهومی به درس‌پژوهی اقدام می‌کند (شورای کارورزی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴).

ازجمله اهداف کارورزی که در دانشگاه فرهنگیان حائز اهمیت است و پیگیری می‌شود، تبدیل دانشجو معلمان به افرادی خلاق، پژوهشگر، انعطاف‌پذیر و برخوردار از توانمندی‌های خودتنظیمی در یادگیری و حل مسئله است. با نگاهی به تحقیقات موجود در زمینه کارایی و عملکرد تربیت‌معلم که حکایت از ضعف آن را نشان می‌دهد و با بررسی‌های به‌عمل‌آمده درباره کارایی معلمان فارغ‌التحصیل دوره‌های تربیت‌معلم در مورد میزان توافق این دوره‌ها در مجهز ساختن معلمان به توانایی‌های ضروری تدریس، تردیدهایی را برانگیخته‌اند و نشان داده‌اند که برخلاف انتظار آن‌چنان که باید و شاید نتیجه مطلوب عاید نشده است و بعضاً معلمان دوره‌دیده از معلمان دوره‌ندیده باهم تفاوتی ندارند؛ حتی در بعضی موارد عملکرد افراد دوره‌دیده ضعیف‌تر از افراد دوره- ندیده است (امانی، ۱۳۹۴: ۳۸).

در همین زمینه، دانشگاه فرهنگیان به دلیل رسالت خطیر خود که همان منبع رسمی تربیت و تأمین معلم حرفه‌ای و کارآمد است، باید توجه خاصی به تدوین برنامه، ارتقای کیفیت، استانداردسازی و غنی‌سازی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان داشته باشد؛ زیرا توجه به فرایند تدریس و یادگیری اساسی‌ترین عامل کیفیت در آموزش و پرورش است و دانشگاه فرهنگیان در نقش دانشگاهی نوین‌یاد و شاخص تربیت‌کننده معلم در کشور، با مأموریت ویژه، با نارسایی‌هایی در زمینه کیفیت آموزش و برنامه درسی روبه‌روست. با توجه به اهمیت برنامه درسی کارورزی نوین در این دانشگاه در ایجاد روحیه پژوهشگری و حل مسئله در دانشجویان در این پژوهش به بررسی اثربخشی رویکرد حل مسئله در درس کارورزی بر ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس علامه طباطبایی ارومیه پرداخته شده است.

کارورزی در فرایند تربیت معلم

کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت‌هایی برای دانشجویان و مطالعه و تجربه‌ی 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 می-آورند و استعدادها و توانایی خود را می-سنجند. کارورزی دارای تکالیف برنامه‌ریزی شده برای کارورزان است که تحت نظارت استادان راهنما صورت می‌گیرد و باید گروه علمی مربوط آن را تأیید کند. به طور خلاصه، کارورزی فرصتی برای توسعه فردی و حرفه‌ای دانشجویان از طریق تعامل با فعالیت‌های شغلی است. کارورزی یک اصطلاح رایج در حوزه آموزش و پرورش است. تاریخ کارورزی با تاریخ یادگیری تجربی و آموزش و پرورش تجربی و مشارکتی گره خورده است و به اوایل ۱۹۰۰ میلادی برمی‌گردد که در آمریکا شروع شد و شامل تجربیات آموزشی مبتنی بر کار می‌گردید؛ برنامه‌هایی مانند از مدرسه تا کار، در جستجوی کار، آکادمی مشاغل و سایر برنامه‌های یادگیری ضمن خدمت. در اروپا نیز کارآموزی داوطلبانه برای جوانان در اوایل قرن نوزدهم آغاز شده و از عناصر اصلی سیستم‌های آموزش در اروپا شد. کارورزی نوین، یادگیری تجربی و مشاهده‌ای است که بر دیدگاه آموزش و پرورش تجربی استوار است. مشاهده، توصیف و روایت و از عناصر اصلی آن است و آموزش نویسندگی به‌ویژه روایت‌نویسی و گزارش‌نویسی از لوازم اصلی آن است که به مشاهده‌گر کمک می‌کند تا بتواند از یک مشاهده تأملی به یک نگارش تأملی دست پیدا کند. از این رو تبیین انواع، سبک‌ها و شیوه‌های مشاهده، توصیف، روایت‌نویسی و گزارش‌نویسی از گام‌های عملی تدوین کارورزی است (میریت^۱ ۲۰۰۸). کارورزی یادگیری تجربی است که ممکن است در فصل‌های مختلف سال اتفاق بیفتد و شامل انواع آموزش مشارکتی، مستقل، با حمایت دانشکده، با پرداخت و بدون پرداخت باشد (بیکالیو^۲، ۲۰۱۲). کارورزی دانشگاهی نیز نوعی یادگیری تجربی است که دانش و نظریه دانشگاهی با کاربرد و مهارت در محیط کار تلفیق می‌شود و کارورزی پل میان نظریه و عمل است و به نظر کولین^۳ (۲۰۰۲) و رهلینگ^۴ (۲۰۰۶) پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی است (رهنانین^۵، ۲۰۱۳). اسپچوان^۶ (۱۹۸۷) کارورزی را محیطی می‌داند که در آن یادگیری عملی اتفاق می‌افتد و دانشجویان چیزی را از طریق انجام دادن یاد می‌گیرند. در واقع، کارورزی الگوی تفکر در کنش است

1. Merrit
2. Bukaliya
3. chollin
4. Ruhlling
5. Ruhanen
6. Schouan

که کارورز متفکر در آن تربیت می‌شود (شلرینی^۱، ۲۰۱۴). همچنین کنن و آرنولد^۲ (۱۹۹۸) به این نتیجه رسیدند که کارورزی درک عمیقی از ماهیت شغل به کارورز داده و راه را برای استخدام دائمی وی هموار می‌کند. یافته‌های مایهیل نشان می‌دهد که کارورزی مهارت‌های شخصی در زمینه تکنولوژی اطلاعات، مهارت‌های ارتباطی، کار گروهی، دانش تخصصی و انجام وظایف را توسعه می‌دهد. نچل و استوال^۳ (۱۹۸۷) می‌گویند که کارورزی دانش محتوایی کار را افزایش می‌دهد (نووت^۴، ۱۹۸۵).

دام و وولمن^۵ (۲۰۰۴) معتقدند شهروندی در دنیای جدید شایستگی‌های دیگری به جز توانایی‌های قبلی و سنتی را طلب می‌کند، اکنون از افراد انتظار نداریم که محل و مکان زندگی خودشان را بشناسند، بلکه انتظار داریم موقعیت خودشان را در اجتماع تعریف و مشخص کنند. توماس توچ^۶ (به نقل از فتحی‌آذر، ۱۳۸۲) معتقد است رشد توانایی اندیشیدن و حل مسائل مهم‌تر از تربیت فنی و حرفه‌ای فراگیران است. در جامعه‌ای که سیستم تعلیم و تربیت آن بدون بحث و انتقاد، امور را می‌پذیرد و بدون تفکر آنها را منعکس می‌کند، خطر پدیدآمدن انسان‌های ناتوان و بدون نیروی تفکر در جامعه زیاد است؛ بنابراین، هالپرن^۷ (۱۹۹۸) معتقد است هدف تعلیم و تربیت برای شهروند مردم‌سالار، پرورش تفکر انتقادی است. مطابق دیدگاه پول (۱۹۹۲) تفکر انتقادی یکی از اهداف تعلیم و تربیت نیست، بلکه هدف اساسی آن است. نلسون^۸ (۲۰۰۳) به بحث از پروژه‌های طراحی به‌مثابه مبنایی برای یادگیری مبتنی بر مسئله می‌پردازد و مراحل طراحی را شامل نام‌گذاری (شناسایی موضوع‌های اصلی در حل مسئله) چارچوب‌بندی (تعیین حدود مسئله)، حرکت (انجام یک عمل آزمایشی) و تأمل (ارزشیابی و نقد اقدام انجام‌شده و چارچوب آن) زمینه مطلوبی برای فرایند یادگیری مبتنی بر مسئله می‌داند. دوچی و همکاران^۹ (۲۰۰۳) فراتحلیلی از تأثیر یادگیری مبتنی بر مسئله منتشر کردند. مؤلفان ۴۳ تحقیق تجربی مربوط به تأثیر یادگیری مبتنی بر مسئله بر کسب دانش و ایجاد مهارت‌های مسئله‌گشایی در دانشجویان را شناسایی کردند (همان منبع). عمل‌گرایان خصوصیات اصلی روش تدریس را با ویژگی‌های

1. Salemi

2. Konen & Arnold

3. Nechel & Astwal

4. Nowt

5. Dam & Voloman

6. tomastoch

7. Halpern

8. Nelson

9. Dochy. et al

اساسی تفکر همانند و یکسان تلقی می‌کنند. از این رو، روش حل مسئله را بهترین روش تدریس می‌دانند. از نظر آنها این روش نوعی آماده‌شدن برای زندگی است؛ چون زندگی یعنی مواجه شدن با مشکلات و کوشش برای حل آنها (ابراهیم زاده، ۱۳۸۵).

صلاحیت حرفه‌ای معلمان و نظریه‌های تبیین‌کننده آن

بالشکوا^۱ (۲۰۱۱) صلاحیت (به معنای حرفه‌ای آن) را این‌گونه تعریف می‌کند: خلاصه‌ای از مهارت‌ها، استعدادها، حرفه‌ای، شخصی و الگوهای رفتاری کلی که یک فرد باید به‌منظور تحقق موفقیت‌آمیز اهداف تعریف‌شده، اجرای وظایف، تکالیف و مسئولیت‌های حرفه‌ای مربوطه از آنها برخوردار باشد (نقل از بالشکوا و کوچارچکوا، ۲۰۱۴: ۴۵۸). از دیدگاه اپستین و هوندردت^۲ (۲۰۰۲) صلاحیت عبارت است از: آن دسته از دانش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های کلیدی که افراد شاغل در حرفه‌ای خاص برای موفقیت به آن نیاز دارند.

همچنین صلاحیت می‌تواند نوعی توانایی ثابت‌شده جهت کاربرد دانش و مهارت‌ها تعریف شود (کوندلر و همکاران^۳، ۲۰۱۳: ۱۰۶۵). اگر این تعریف و مفهوم را به صلاحیت‌های ITC پیوند دهیم، می‌توان گفت صلاحیت‌های ITC آن نوع از دانش‌ها و نگرش‌ها هستند که برای استفاده از نظام‌های اطلاعات و ارتباطات به کار می‌روند و همچنین وسایلی هستند که این فعالیت را شامل می‌شوند و طبق استانداردهای ملی تکنولوژی آموزشی برای دانش‌آموزان^۴ دانشی است که مردم باید بتوانند آن را با هدف مؤلّد بودن در جهان دیجیتالی به‌طور اثربخش یاد گیرند و انتقال دهند (گاستلو و همکاران^۵، ۲۰۱۵: ۱۳۹).

سالمیلا^۶ (۲۰۱۷: ۱۶۸) معتقد است یک فرد را زمانی می‌توان معلم نامید که صلاحیت آموزشی، حرفه‌ای، شخصیت شخصی و اجتماعی داشته باشد. آل‌کیوا و ایزلدین (۲۰۱۵: ۶۹) صلاحیت حرفه‌ای معلم را ۳ مؤلفه اصلی: صلاحیت علمی، صلاحیت حرفه‌ای و صلاحیت شخصیتی و ۱۳ زیرمؤلفه (مهارت‌های زبان مادری، مهارت‌های هندسی، مهارت بر زبان خارجی، مهارت بر موضوع تدریس بر اساس اهداف برنامه درسی، یکپارچگی

1. Blašková

2. Epstein & Hundert

3. Quendler et al.

4. National Educational Technology Standards for "Students" (NETS-S)

5. Gastelú et al

6. salmilah

موضوع، آگاهی از محتوای موضوع، برنامه‌ریزی و راهبردها، مدیریت کلاس درس، ارزیابی نوین مواد و روش‌ها، ظاهری آراسته، اعتقاد به ارزش‌ها، آگاهی از روان‌شناسی کودکان و مهارت برقراری ارتباط مؤثر) تعریف کرده است.

سلوی (۲۰۱۰) صلاحیت حرفه‌ای معلمان را در ۹ بعد مختلف چون صلاحیت‌های زمینه، صلاحیت‌های تحقیق، شایستگی برنامه، یادگیری مادام‌العمر، شایستگی‌های اجتماعی و فرهنگی، شایستگی‌های عاطفی، صلاحیت‌های فناورانه، صلاحیت برقراری ارتباط و قابلیت‌های محیطی تبیین کرده است. نتایج پژوهش سلوی نشان می‌دهد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بر ارزش‌ها و رفتارها و ارتباطات و اهداف و شیوه‌های تدریس تأثیر دارد و از توسعه حرفه‌ای و مطالعات برنامه‌دستی حمایت می‌کند و برای بهبود روند یادگیری و تدریس در مدرسه از اهمیت زیادی برخوردار است. نیجیولت^۱ (۲۰۰۵) معتقد است صلاحیت معلمان، به توانایی آنان در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه‌ای تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود؛ به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی پیدا کند (نقل از زارعی زوارکی و همکاران، ۱۳۹۵).

خروشی و همکاران (۱۳۹۵: ۱) نیز صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان از دیدگاه مدرسان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان، با روش توصیفی- پیمایشی و جامعه آماری، شامل کلیه استادان گروه علوم تربیتی (۵۰ نفر) و دانشجویان دختر رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان (۳۸۰ نفر) را بررسی کرده‌اند. در این تحقیق، با کمک جدول مورگان و کرجسی حجم نمونه استادان ۴۴ نفر و دانشجویان ۱۸۱ نفر در نظر گرفته شد. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق‌ساخته صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بوده که روایی محتوایی آن را پنج استاد تأیید کرده است و ضریب پایایی آن ۸۸٪ محاسبه شد. یافته‌ها نشان می‌دهد بین صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان از نظر استادان و دانشجویان در سه حیطه دانش، مهارت و نگرش تفاوت معناداری وجود دارد و توانمندی دانشجومعلمان در حد مطلوبی نیست؛ در حالی که یافته‌ها از نظر استادان وضعیت نسبتاً بهتری را نشان می‌دهد.

پژوهش عدلی (۱۳۹۴) حاکی از نقش کلیدی معلمان در ارتقای آموزش است و دانش محتوایی تعلیم و تربیت صلاحیتی است که معلمان برای ارائه تدریس اثربخش به آن نیاز دارند و با آن محتوا را دقیق‌تر ارائه می‌کنند و به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ می‌دهند. نتایج

1. Nijveldt

یافته‌های خروشی (۱۳۹۴) معلم را در نقش کارشناس یادگیری اثربخش دانسته و برای ایفای چنین نقشی صلاحیت حرفه‌ای را برای معلمان لازم و ضروری می‌داند؛ در این پژوهش، توسعه صلاحیت‌های معلمان در کشورهای پیشرفته شناسایی شده و راه‌حلهایی برای ارتقای این صلاحیت‌ها در دانشگاه فرهنگیان ایران بیان شده است؛ یافته‌های ایشان حاکی از ضرورت توجه به اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، توسعه زمینه پژوهش و جستجوگری و مشارکت خود معلمان برای تغییر و تحول است.

آل حسینی (۱۳۹۴) تجربه و مشاهده تأملی را یکی از مفاهیم اساسی درس کارورزی می‌داند که فرصت‌های تجربه‌ورزی و حل مسئله را در دانشجومعلمان در محیط‌های واقعی کلاس درس و مدرسه فراهم می‌آورد. کرمی (۱۳۹۴) به تأثیر نقشه‌های مفهومی توسط یادگیرنده که همسو با نظریه سازنده‌گرایی پیازه و ویگوتسکی است، اشاره کرده و معتقد است این شیوه در تعمیق یادگیری و فعالیت دانشجومعلمان در جریان یادگیری مؤثر است. معروفی (۱۳۹۴) درس کارورزی با رویکرد حل مسئله را در توسعه حرفه‌ای معلمان مؤثر می‌داند و با توجه به یافته‌های خود معتقد است پژوهش در عمل می‌تواند دانش و مهارت پژوهش و مهارت حل مسئله را در دانشجومعلمان افزایش دهد و همچنین نگرش آنان را تغییر دهد و باعث کسب رضایت درونی شود. رستگاری (۱۳۹۴) ارتقای توانایی معلمان را در گرو برنامه‌های درسی پنهانی چون دروس هنر از جمله موسیقی، نقاشی و... در سرفصل دروس دانشگاهی به مدت حداقل ۳ ساعت در هفته مفید دانسته است و این موضوع که این دروس علاوه بر تحقق اهداف رسمی و از پیش تعیین شده، زمینه مناسبی برای رشد شخصیتی و تخصصی معلم را فراهم می‌کند. متذکر (۱۳۹۴) ضعف عملکرد تحصیلی برخی دانش‌آموزان ایران را در مقایسه با سایر همسالان خود در سایر کشورها به طور عمده به دلیل به کارگیری روش‌های ناکارآمد یاددهی یادگیری می‌داند و شیوه‌های فعال و نوین را باعث تعمیق یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان می‌داند. خوشبخت و همکاران (۱۳۹۰)، کیفیت تدریس و تجربه کاری معلم را در حل مسائل ریاضی مؤثر دانسته است و به عبارتی به ارتباط بین ویژگی‌های معلم با پیشرفت دانش‌آموزان و عملکرد ریاضی آنان اشاره می‌کند. نتایج پژوهش کریمی (۱۳۸۷) با عنوان «مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی» نشان‌دهنده تفاوت اساسی بین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در وضعیت کنونی با وضعیت مطلوب است و معلمان در وضعیت کنونی در مؤلفه‌های فناوری، یادگیری مادام‌العمر، مسئولیت حرفه‌ای و عملکردی و آموزش و تدریس کمتر از سطح متوسط

هستند. یافته‌های دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) به منظور ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی گویای این امر است که معلمان بررسی شده برخلاف آنکه در کلیات تدریس از مهارت نسبی برخوردارند، اما در اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی روبه‌رو هستند. در فعالیت‌های آموزشی کلاس درس، به هدف‌های مهارتی کمتر از هدف‌های دانشی و نگرشی توجه می‌کنند. اکثر آنان هنوز پایبند به الگوهای سنتی آموزش هستند و از روش‌های فعال و خلاق و فناوری اطلاعات خیلی کم استفاده می‌کنند. همچنین در برخی از جنبه‌های اساسی مانند استفاده از شیوه‌های فعال تدریس و روش حل مسئله که در نظریه‌های نوین آموزشی مانند روان‌شناسی شناختی و روان‌شناسی سازنده گرا مطرح است، توجه کافی نمی‌کنند. کورماج (۲۰۱۷: ۱۶) شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در دانشگاه فرهنگیان، در نقش یکی از مؤسسات مؤثر در جامعه آموزشی را بررسی کرده و نشان داده است که با توجه به نوظهور بودن دانشگاه فرهنگیان، مسئولیت‌های حیاتی چون پرورش معلمان واجد شرایط آموزش، آگاه و صالح در تدریس و فعالیت‌های آموزشی که هدایت کودکان و نوجوانان را بر عهده دارند و مسئول دستیابی به اهداف نظام آموزش و پرورش هستند لازم است و استادان و مدرسان دانشگاه باید دارای صلاحیت علمی و عملی کافی و بسیار باشند تا بهتر بتوانند در نقش‌های خود عمل کنند. در بررسی‌های بیشتر، مدارک تحصیلی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از ویژگی‌های معلمان خوب و موفقیت‌آمیز بوده و برای کسب اطلاعات بیشتر درباره آنها و استفاده از روش‌ها و تکنیک‌های علمی در برنامه‌های درسی، طراحی آموزشی معلمان می‌توانند از مدل مناسب برای کسب و کار استفاده کرده و بر اساس آن عمل کنند. شریف‌زیانو و همکاران (۲۰۱۵: ۵۲۳) در پژوهشی با عنوان طراحی مسیر آموزش فردی صلاحیت حرفه‌ای در شرایط محیط آموزشی، اطلاعاتی نشان دادند که کارهای تجربی و عملکردی باعث توسعه حرفه‌ای معلمان و باعث توسعه روش‌ها و فعالیت‌های جدید حرفه‌ای در کار معلمان می‌شود؛ بنابراین طراحی برنامه‌های آموزشی برای توسعه صلاحیت حرفه‌ای معلم در آموزش عالی بیش از هر مؤسسه اجتماعی دیگر نیازمند مکانیسمی برای بهبود کیفیت مداوم و پیشرفته، تغییر هدفمند و اضافه کردن عناصر محیط آموزشی است که حاوی نوآوری و بهبود مؤلفه‌های فردی و سیستم آموزشی باشد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی، با استفاده از طرح پس‌آزمون با گروه کنترل است.

جامعه آماری آن را ۱۰۷ نفر از دانشجو معلمان ورودی ۱۳۹۱ رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان - پردیس علامه طباطبایی ارومیه است که از میان آنها ۴۲ نفر به صورت تصادفی شامل (۲۱ نفر از آنان درس کارورزی را با رویکرد نوین آموزش دیدند و ۲۱ نفر دیگر آن را با رویکرد سنتی آموزش دیدند) برای نمونه انتخاب شدند. در گروه آزمایش، خود محققان درس کارورزی با رویکرد نوین را به صورت پژوهش محور در طول یک ترم تدریس کردند. در این رویکرد، از بسته آموزشی شامل لوح های فشرده آموزشی استفاده شد که سرفصل دوره های آن از سوی سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان برای درس کارورزی ارائه شده بود. محتوای نوشتاری این بسته آموزشی شامل سرفصل های برنامه کارورزی نوین به قرار زیر بود: ۱- توصیف موقعیت ۲- استنباط از موقعیت با شناسایی اجزاء و روابط ۳- تأمل با استفاده از تکنیک های اگر آنگاه و... ۴- تبیین مسئله با استفاده از استدلال قیاسی و استقرایی و با کمک شواهد و مستندات موجود در موقعیت مشاهده شده ۵- تدوین گزارش برای چهار بعد آموزشی، فیزیکی، عاطفی، ساختار اداری.

این محتوا در کارورزی ۳ در طول ۱۲۸ ساعت برای دانشجو معلمان تدریس شد. در شروع ترم تصویری کلی از برنامه کارورزی با رویکرد نوین و حدود انتظاراتی که در طول ترم از دانشجو معلمان رشته آموزش ابتدایی، ورودی ۹۲ در پردیس علامه طباطبایی شهر ارومیه وجود داشت، مشخص شد و در طول ترم نیز با برگزاری کارگاه، پخش فیلم، روش تدریس در موقعیت واقعی کلاس درس و آموزش گام به گام سرفصل کارورزی با رویکرد نوین در هر هفته ارائه شد. در گروه کنترل همان روند سنتی آموزش کارورزی اجرا شد. در پایان ترم از هر دو گروه پس آزمون صلاحیت های حرفه ای معلم بر اساس پرسشنامه دنیلسون و استرانگ (۲۰۰۷) اخذ شد. این پرسشنامه ۵۶ سؤالی است و در طیف پنج رتبه ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) تنظیم شد که صلاحیت حرفه ای معلمان را در هفت مؤلفه می سنجید. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه را متخصصان تأیید کردند و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد؛ که مقدار آن برای مؤلفه های هفت گانه (مهارت های پیش نیاز معلمی ۰/۸۳، نظارت بر پیشرفت دانش آموزان ۰/۷۸، مسئولیت های حرفه ای ۰/۸۹، برنامه ریزی و آمادگی ۰/۸۷، سازمان دهی کلاس درس ۰/۸۴، ویژگی های شخصیتی ۰/۸۲ و ارتقای آموزش و تدریس ۰/۹۱) شد و پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۵ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از آزمون T برای گروه های مستقل در

محیط نرم افزار spss نسخه ۱۹ استفاده شده است. در این پژوهش ضمن رعایت ملاحظات اخلاقی از جمله محرمانه نگه داشتن پاسخها و رازداری، مشارکت در پژوهش با رضایت آزادانه پاسخگویان و آگاهی کامل از اهداف پژوهش انجام گرفته است.

یافته‌ها

با توجه به اینکه پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌رتبه‌ای لیکرت تنظیم شده، نمره‌گذاری هریک از گویه‌ها و نیز کل نمرات هریک از مؤلفه‌ها در دامنه‌ای بین (۱) تا (۵) قرار محاسبه شده است.

فرضیه (۱): اجرای رویکرد نوین (حل مسئله) در درس کارورزی بر صلاحیت پیش‌نیازهای معلمی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان ارومیه مؤثر است.

جدول (۱) نتایج مقایسه صلاحیت پیش‌نیازهای معلمی به تفکیک رویکرد نوین و سنتی آموزش کارورزی

متغیر	رویکرد آموزش کارورزی	تعداد	میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معنی‌داری
پیش‌نیازهای معلمی	رویکرد نوین	۲۱	۳/۷۱	۴۰	۲/۳۷	۰/۰۲۲
	دوره ندیده	۲۱	۳/۳۲			

با توجه به نتایج جدول (۱)، میانگین دانشجویان تحت کارورزی با رویکرد نوین ($M1=3/71$) از میانگین دانشجویان تحت کارورزی با رویکرد سنتی ($M2=3/32$) بیشتر است؛ مقدار t محاسبه‌شده برای مقایسه صلاحیت پیش‌نیازهای معلمی بین دو گروه برابر ۲/۳۷ و سطح معناداری نیز برابر (۰/۰۲۲) بوده که در سطح $p > 0.05$ معنی‌دار است. به بیانی دیگر می‌توان گفت مهارت پیش‌نیازهای معلمی دانشجو معلمان شرکت‌کننده در کارورزی با رویکرد نوین (حل مسئله) بهتر از افراد شرکت‌کننده در کاروری با رویکرد سنتی است.

فرضیه (۲): اجرای رویکرد نوین (حل مسئله) در درس کارورزی بر صلاحیت نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان ارومیه مؤثر است.

جدول (۲) نتایج مقایسه صلاحیت نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان به تفکیک رویکرد نوین و سنتی آموزش کارورزی

متغیر	رویکرد آموزش کارورزی	تعداد	میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معنی‌داری
نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان	رویکرد نوین	۲۱	۳/۶۴	۴۰	۸/۰۰۷	۰/۰۰۰
	رویکرد سنتی	۲۱	۲/۸۲			

با توجه به نتایج جدول (۲)، میانگین دانشجویان تحت کارورزی با رویکرد نوین (حل مسئله) برابر $(M1=3/61)$ بوده که از میانگین دانشجویان تحت کارورزی با رویکرد سنتی $(M2=2/82)$ بیشتر است؛ مقدار t محاسبه‌شده برای مقایسه صلاحیت نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان بین دو گروه برابر $۸/۰۰۷$ و سطح معنی‌داری برابر $(۰/۰۰۱)$ بوده که در سطح $p > ۰۰۱/۰$ معنی‌دار است. به بیانی دیگر می‌توان گفت اجرای کارورزی مبتنی بر رویکرد نوین (حل مسئله) در مقایسه با رویکرد سنتی، باعث بهبود مهارت نظارت دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان ارومیه بر پیشرفت دانش‌آموزان شده است.

فرضیه (۳): اجرای رویکرد نوین (حل مسئله) در درس کارورزی بر صلاحیت مسئولیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان ارومیه مؤثر است.

جدول (۳) نتایج مقایسه صلاحیت مسئولیت‌های حرفه‌ای به تفکیک رویکرد نوین و سنتی آموزش کارورزی

متغیر	رویکرد آموزش کارورزی	تعداد	میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معنی‌داری
مسئولیت‌های حرفه‌ای	رویکرد نوین	۲۱	۳/۷۲	۴۰	۳/۶۳	۰/۰۰۱
	رویکرد سنتی	۲۱	۳/۱۳			

با توجه به نتایج جدول (۳)، میانگین نمره مؤلفه صلاحیت مسئولیت‌های حرفه‌ای دانشجویان در کارورزی با رویکرد نوین (حل مسئله) برابر $(M1=3/72)$ از میانگین نمرات دانشجویان شرکت‌کننده در کارورزی با رویکرد سنتی $(M2=3/13)$ بیشتر است؛ مقدار t محاسبه‌شده برای مقایسه نمرات دو گروه برابر $۳/۶۳$ و سطح معنی‌داری برابر $(۰/۰۰۱)$ است که در سطح $p > ۰۰۱/۰$ معنی‌دار است. به بیانی دیگر می‌توان گفت درس کارورزی

مبتنی بر رویکرد حل مسئله بر بهبود مسئولیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان ارومیه تأثیر داشته است.

فرضیه (۴): اجرای رویکرد نوین (حل مسئله) در درس کارورزی بر صلاحیت برنامه‌ریزی و آمادگی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان ارومیه مؤثر است.

جدول (۴) نتایج مقایسه صلاحیت برنامه‌ریزی و آمادگی به تفکیک رویکرد نوین و سنتی آموزش کارورزی

متغیر	رویکرد آموزش کارورزی	تعداد	میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معنی‌داری
برنامه‌ریزی و آمادگی	رویکرد نوین	۲۱	۳/۶۲	۴۰	۴/۸۹	۰/۰۰۰
	رویکرد سنتی	۲۱	۲/۸۴			

با توجه به نتایج جدول (۴)، میانگین نمرات مؤلفه صلاحیت برنامه‌ریزی و آمادگی دانشجومعلم‌ان شرکت-کننده در دوره کارورزی با رویکرد نوین (حل مسئله) برابر $(M1=3/62)$ از میانگین دانشجومعلم‌ان شرکت-کننده در کارورزی با رویکرد سنتی $(M2=2/84)$ بیشتر است؛ مقدار t محاسبه‌شده برای مقایسه نمرات دو گروه برابر ۴/۸۹ و سطح معنی‌داری برابر (۰/۰۰۰) است که در سطح $p > 0.01$ معنی‌دار است. به بیان دیگر می‌توان گفت درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسئله بر برنامه‌ریزی و آمادگی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان ارومیه تأثیر دارد.

فرضیه (۵): اجرای رویکرد نوین (حل مسئله) در درس کارورزی بر صلاحیت سازمان‌دهی کلاس درس دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان ارومیه مؤثر است.

جدول (۵) نتایج مقایسه صلاحیت مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس به تفکیک رویکرد نوین و سنتی آموزش کارورزی

متغیر	رویکرد آموزش کارورزی	تعداد	میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معنی‌داری
مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس	رویکرد نوین	۲۱	۳/۹	۴۰	۴/۴۷	۰/۰۰۰
	رویکرد سنتی	۲۱	۳/۳			

با توجه به نتایج جدول (۵)، میانگین نمرات مؤلفه صلاحیت مدیریت و سازمان‌دهی کلاس

دانشجومعلمان شرکت کننده در کارورزی با رویکرد نوین (حل مسئله) برابر $(M1=3/9)$ بوده = که بیشتر از میانگین نمرات دانشجومعلمان شرکت کننده در کارورزی با رویکرد سنتی $(M2=3/3)$ است؛ مقدار t محاسبه شده برای مقایسه نمرات دو گروه حاکی از آن است که بین نمرات دو گروه اختلاف معناداری وجود دارد $(t=4/4=47/4; a=0/000/0 > 0/01/0)$. به بیانی دیگر می توان گفت درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسئله بر مدیریت و سازمان دهی کلاس درس دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان ارومیه تأثیر دارد.

فرضیه (۶): اجرای رویکرد نوین (حل مسئله) در درس کارورزی بر صلاحیت ویژگی های شخصیتی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان ارومیه مؤثر است.

جدول (۶) نتایج مقایسه صلاحیت ویژگی های شخصیتی معلم به تفکیک رویکرد نوین و سنتی آموزش کارورزی

متغیر	رویکرد آموزش کارورزی	تعداد	میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معنی داری
ویژگی های شخصیتی معلم	رویکرد نوین	۲۱	۴/۲۲	۴۰	۴/۸۶	۰/۰۰۰
	رویکرد سنتی	۲۱	۳/۵۸			

یافته های جدول (۶) نشان می دهد میانگین نمرات صلاحیت ویژگی های شخصیتی معلم افراد شرکت کننده در کارورزی با رویکرد نوین (حل مسئله) برابر $(M1=4/22)$ و بیشتر از میانگین نمرات افراد شرکت کننده در کارورزی با رویکرد سنتی $(M2=3/58)$ است؛ مقدار t محاسبه شده برای مقایسه نمرات دو گروه در این مؤلفه برابر $4/86$ و سطح معنی داری برابر $(0/000)$ بوده که در سطح $p > 0/01/0$ معنی دار است. به بیان دیگر می توان گفت درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسئله در مقایسه با رویکرد سنتی بر ویژگی های شخصیتی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان ارومیه تأثیر دارد.

فرضیه (۷): اجرای رویکرد نوین (حل مسئله) در درس کارورزی بر صلاحیت ارتقای آموزش و تدریس دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان ارومیه مؤثر است.

جدول (۷) نتایج مقایسه صلاحیت آموزش و تدریس به تفکیک رویکرد نوین و سنتی آموزش کارورزی

متغیر	رویکرد آموزش کارورزی	تعداد	میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معنی داری
آموزش و تدریس	رویکرد نوین	۲۱	۳/۹۹	۴۰	۶/۰۶	۰/۰۰۰
	رویکرد سنتی	۲۱	۳/۳۷			

با توجه به نتایج جدول (۷) میانگین نمرات مؤلفه صلاحیت ارتقای آموزش و تدریس دانشجومعلمان دانشجویان شرکت کننده در دوره کارورزی با رویکرد نوین (حل مسئله) برابر $(M1=3/99)$ و بیشتر از میانگین نمرات دانشجویان شرکت کننده در کارورزی با رویکرد سنتی $(M2=3/37)$ است؛ مقدار t محاسبه شده برابر $۶/۰۶$ در سطح $p > ۰/۰۱$ از نظر آماری معنی دار است. به بیانی می توان گفت درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسئله در مقایسه با رویکرد سنتی، بر ارتقای آموزش و تدریس دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان ارومیه تأثیر دارد.

بحث و نتیجه گیری

رسالت اصلی دانشگاه فرهنگیان، از جمله دانشگاه های تخصصی کشور، نهادینه کردن صلاحیت معلمی در دانشجومعلمان است؛ اصطلاح «صلاحیت» گرچه در معنای بسیار متعدد و متنوعی استفاده شده است و دامنه مفهومی آن حتی در حوزه تعلیم و تربیت واضح نیست، دامنه مفهومی آن در حرفه معلمی در آثار محققانی مانند واینرا (۲۰۰۱) به خوبی تبیین شده است. از نظر متخصصان امر صلاحیت معلمی متشکل از مجموعه ویژگی هایی است که رفتار اجتماعی معلم مهم ترین آنهاست. در حقیقت «برای کسب صلاحیت معلمی برخوردار بودن از تمام انواع دانش ها (دانش محتوا، دانش پداگوژی، دانش مدیریت، دانش روانشناسی یادگیری و ...) کافی نیست. هرچند همه آنها برای کسب صلاحیت و رسیدن به آن، در قالب پیش شرط مهم و ضروری است، در کنار اینها برای برخوردار شدن از صلاحیت به آموزش عملی در محیط کار نیاز هست...» (اشنایدر و بودنسون، ۲۰۱۷: ۱۲۸). این پیش شرط در تربیت دانشجومعلمان طی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان اتفاق می افتد که مبتنی بر رویکرد حل مسئله است.

حل مسئله فعالیتی عالی ذهنی و نوعی یادگیری است که در آن تعریف و شرایط یادگیری مصداق پیدا می‌کند؛ بنابراین یادگیری حل مسئله به کسب دانش و مهارت تازه می‌انجامد. فرایند حل مسئله به فرد کمک می‌کند که با استفاده از اطلاعات و دانسته‌های قبلی و موجود در ذهن خود، این دانش‌ها را در موقعیت‌های جدید نیز به کار گیرد و به حل مسائل و مشکلات اقدام کند. در این شرایط، فرد از میان راهکارهای متفاوتی که برای حل یک مسئله وجود دارد، بهترین گزینه ممکن را انتخاب می‌کند و مانع را از میان برمی‌دارد. در این پژوهش اثربخشی رویکرد حل مسئله در درس کارورزی بر ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان پردیس علامه طباطبایی شهر ارومیه بررسی شده است. با توجه به چارچوب نظری پژوهش که به اهمیت ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان تأکید کرده است و با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، دانشجومعلمانی که رویکرد نوین را در درس کارورزی آموزش دیده بودند، در بعد پیش‌نیازهای معلمی، نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس، ویژگی‌های شخصیتی معلم و ارتقای آموزش و تدریس نتایج بهتری را در مقایسه با دانشجومعلمانی دوره کارورزی با رویکرد سنتی کسب کرده‌اند. بررسی مقادیر اختلاف میانگین دو گروه و مقدار T محاسبه شده نشان می‌دهد ترتیب اختلاف بین مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان (از بزرگ به کوچک) به صورت زیر است: مهارت پیش‌نیازهای معلمی، نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و آمادگی، سازمان‌دهی کلاس درس، ویژگی‌های شخصیتی، ارتقای آموزش و تدریس. همچنین میانگین نمره کلی صلاحیت حرفه‌ای دانشجویان آموزش دیده با رویکرد نوین از میانگین دانشجویان با رویکرد سنتی بیشتر بود. بدین ترتیب می‌توان گفت درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسئله بر مهارت پیش‌نیازهای معلمی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان ارومیه بیشترین تأثیرگذاری داشته است و دانشجویانی که درس کارورزی را با رویکرد نوین طی می‌کنند، از توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم، تسلط کامل به موضوع، دانش در زمینه انواع منابع اطلاعاتی برای جست‌وجو نسبت به آنانی برخوردارند که این دوره را به شیوه نوین طی نکرده‌اند. درباره مؤلفه دوم پژوهش حاضر یعنی نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان می‌توان گفت درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسئله باعث نظارت بیشتر دانشجومعلمان و پیشرفت دانش‌آموزان شده است و این دانشجویان تکالیف را با زبانی روشن ارائه می‌کنند و آموزش و تکالیف خود را متناسب با نیازها و سطح پیشرفت دانش‌آموزان خود در نظر

می‌گیرند و از روش‌های متنوع در یادگیری آنان بهره می‌گیرند.

در مؤلفه مسئولیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان، درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسئله بر این مؤلفه نیز اثرگذار بوده است و دانشجویانی که درس کارورزی را با رویکرد نوین طی می‌کنند، درباره روش‌های جایگزین پیامدهای تدریس از قدرت تفکر زیادی برخوردارند، رفتاری محترمانه با اولیاء و عوامل اجرایی مدرسه دارند، در فعالیت‌های علمی شرکت می‌کنند و از آخرین تحولات علمی به منظور بهبود عمل خود شناخت دارند. با توجه به نتایج حاصل در مؤلفه برنامه‌ریزی و آمادگی، می‌توان گفت درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسئله در برنامه‌ریزی و آمادگی دانشجومعلمان تأثیر دارد و دانشجویانی که درس کارورزی را با رویکرد نوین طی می‌کنند، در طراحی آموزشی و ارتباط بین عناصر برنامه درسی از مهارت بسیاری برخوردارند. همچنین در مؤلفه مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس نیز رویکرد حل مسئله بر این مؤلفه نیز تأثیرگذار است و دانشجویانی که درس کارورزی را با رویکرد نوین طی می‌کنند، در طراحی یادگیری، تعامل با دانش‌آموزان خود و برقراری نظم در روند حل مسائل توانایی زیادتری دارند.

نتایج یافته‌ها در مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی و ارتقای آموزش و تدریس، حاکی از تأثیر درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسئله بر ویژگی‌های شخصیتی و ارتقای آموزش و تدریس دانشجویانی دارد که درس کارورزی را با رویکرد نوین طی می‌کنند و باعث اعتمادبه‌نفس کافی، تحمل عقاید نو دانش‌آموزان و تعامل با آنان در انجام کارهای گروهی، استفاده از راهبردهای متنوع و نوین تدریس، استراتژی‌های تفکر انتقادی و... در آنان می‌شود. در پژوهش‌های پیشین، تحقیقی یافت نشد که مستقیماً به مؤلفه‌های پژوهش در (مهارت پیش‌نیازهای معلمی، نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و آمادگی، سازمان-دهی کلاس درس، ویژگی‌های شخصیتی، ارتقای آموزش و تدریس) پرداخته باشد؛ با این حال، نتایج پژوهش‌های کورماچ (۲۰۱۷)، سالمیلا (۲۰۱۷)، شریف‌زیانو (۲۰۱۵)، آل کیوا و ایزلدین (۲۰۱۵)، شلرینی (۲۰۱۴)، رهنانین (۲۰۱۳)، بیکالیو (۲۰۱۲)، بالشکوا (۲۰۱۱)، کنز و آرنولد (۱۹۹۸)، نچل و استوان (۱۹۸۷)، خروشی (۱۳۹۵، ۱۳۹۴)، عدلی (۱۳۹۴)، متذکر (۱۳۹۴) و معروفی (۱۳۹۴) به طور غیرمستقیم به موضوع تحقیق مربوط می‌شوند و با نتایج تحقیق حاضر همسو هستند و بر تأثیر رویکرد حل مسئله در ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان در ابعاد مختلف اشاره دارد.

پیشنهاد‌های کاربردی

۱- با توجه به این‌که دانشگاه فرهنگیان دانشگاهی نوپاست و از مراکز تربیت معلم سابق به دانشگاه تغییر وضعیت داده و در حال شکل‌گیری با سیستم دانشگاهی است و در این فرایند همسویی با شیوه‌های مؤثر در توسعه حرفه‌ای معلمان در نظام‌های آموزشی دنیا می‌تواند راهگشای اجرای برنامه‌های آموزشی کارآمد باشد، پیشنهاد این است که فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در این دانشگاه برای پژوهش و جستجوگری و حل مسائل کارورزی دانشجویان بیشتر از سابق شود و دانشجویان پشتیبانی لازم را داشته باشند.

۲- دوره‌های کارورزی نوین در مراکز استان‌ها برای تمامی استادان، مدیران مدارس، راهنما معلمان کارورزی پردیس‌ها اجرا شود.

۳- برای بهره‌مندی هرچه بیشتر از مهارت‌های عملی و پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان از استادان مجرب و در مدارس از راهنما معلمانی که خود مسلط به رویکرد حل مسئله در درس کارورزی هستند، استفاده شود.

۴- طی دوره کارورزی برای دانشجوی معلمان مختص به مدارس برخوردار نباشد و مدارس روستایی و چندپایه هم در اولویت کار باشد.

منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۹۴). روش‌های نوین تدریس. تهران: آبیژ.
- آل‌حسینی، فرشته (۱۳۹۴). «بررسی ماهیت تجربه». فصلنامه تربیت معلم فکور. دوره ۱، شماره ۱۴-۳: ۱.
- امانی، فرزانه (۱۳۹۴). «ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور». فصلنامه تربیت معلم فکور. دوره ۱، شماره ۱: ۳۷-۵۲.
- جمشیدی توانا، اعظم و امام‌جمعه، محمدرضا (۱۳۹۵). «بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجوی معلمان». مجله پژوهش‌های برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی. دوره ۶، شماره ۱: ۱-۲۰.
- خروشی، پوران و محمدی و نندی، زهره (۱۳۹۵). «بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجوی معلمان از دیدگاه مدرسان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان». فصلنامه علمی تخصصی توسعه حرفه‌ای معلم، دوره ۲، شماره ۲: ۴۴-۵۹.

خوشبخت، فریبا و لطیفیان، مرتضی (۱۳۹۰). «بررسی رابطه بین ویژگی‌های معلم و تدریس و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان». فصلنامه روان‌شناسی معاصر، دوره ۲، شماره ۶: ۸۵-۹۷.

دانش‌پژوه، زهرا و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۸۵). «ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره ۵، شماره ۱۸: ۱۳۵-۱۷۰.

رستگاری، نرجس و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۴). «ارتقای مهارت حرفه‌ای دانشجویان مراکز تربیت معلم با تأکید بر تربیت هنری در قالب برنامه درسی پنهان». فصلنامه تربیت معلم فکور، دوره ۱، شماره ۱: ۶۷-۷۸.

زرین‌آبادی، حسن‌رضا و کاوسی، طهماسب (۱۳۹۴). «کاربست رویکرد حل مسئله در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی». فصلنامه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، سال ۴، شماره ۱: ۱۲۷-۱۶۱.

صفدری، زهرا (۱۳۹۵). «الگوهای نوین توسعه حرفه‌ای معلمان (روایت‌پژوهی-درس‌پژوهی-اقدام‌پژوهی)، دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان: https://www.civilica.com/Paper-CPHE02-CPHE02_107.html.

عبداللهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلام‌علی (۱۳۹۳). «شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره ۱۳، شماره ۱: ۲۵-۴۸.

عدلی، فریبا (۱۳۹۴). «ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلم با رویکرد pck». فصلنامه تربیت معلم فکور، دوره ۱، شماره ۱: ۷۹-۸۷.

کدخدایی، محبوبه‌السادات (۱۳۹۵). «آموزش معلم: چپستی، چندگونگی و چگونگی». نشریه راهبردهای نوین تربیت معلمان، دوره ۲، شماره ۳: ۲۷-۴۴.

کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه مدیریت و رهبری آموزشی، دوره ۲، شماره ۴: ۱۵۱-۱۶۶.

الماسی، حجت‌اله؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ دلاور، علی و نیلی، محمدرضا (۱۳۹۶). «ارزشیابی برنامه درسی کارورزی ۴ در دانشگاه فرهنگیان براساس مدل تایلر». فصلنامه علمی-پژوهشی تدریس‌پژوهی، سال ۵، شماره ۱: ۱-۲۴.

متذکر، ایمان و عوضدخت، احسان (۱۳۹۴). «مروری بر برخی روش‌های نوین آموزش شیمی در دبیرستان». فصلنامه پیش در آموزش پایه، دوره ۱، شماره ۱: ۱۹-۲۲.

نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا (۱۳۸۸). «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب». دانش و پژوهش در علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، شماره بیست و سوم ۱-۲۲.

- Alqawi, D. A. & Sawsan M. E. (2015). A Suggested Model for Developing and Assessing Competence of Prospective Teachers in Faculties of Education. *World Journal of Education*, 5(6):65-72
- Asia Pacific Economic Cooperation (APEC). (1999). Comparative survey of Teacher Education. Retrieved from <http://www.apec.org>
- Blašková, M. Blaško, R. & Kucharčíková, A. (2014). Competences and competence model of university teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159: 457-467.
- Bukaliya, R. (2012). Assessing the effectiveness of student representative councils in open and distance learning: a case for Zimbabwe in open university. *International journal on new trends in education and their implications*, 3 (1), 80-90
- Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programs in an ODL institution: a case for the Zimbabwe open university. *International journal on new trends in education and their implications*, 3 (1):118-133
- Dam.G.T.and Voloman.M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14,359-379.
- Dean, C. B., Hubbell, E. R., Pitler, H., & Stone, B. J. (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Ascd
- Epstein, M. R. & Hundert, M. E. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, January, 287(2): 226-235.
- Groenendijk, T. e. (2011). The effect of observational learning on students' performance, processes and motivation in two creative domains. *British journal of educational psychology*, 1-115
- Halpern. D.F. (1998). Teaching critical thining for transfer across domains, *American Psychologist*,53,449-455.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge
- Hong, Jon-Chao & Jeou-Shyan Horng & Chan-Li Lin & Lih-Juan Chan-Lin(2008). Competency disparity between pre-service teacher education and
- Huntly, Helen. (2008). *Teachers'Work: Beginning Teachers' Conceptions Of Competence*, *The Australian Educational Researcher*, Vol 35, No 1, PP125-145.

- judgement process, *International Journal of Educational Research*, Vol 43, No 1-2, PP 89-102.
- Koster, Bob & Mieke, Brekelmans & Fred, Korthagen & Theo, Wubbels. (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, Vol 21, No 2, PP157-176.
- Marzano, R. J. (2003). Curriculum and instruction: Critical and emerging issues for educational leadership. Best practices, best thinking, and emerging issues in school leadership, 65-72.
- Merrit, R (2008). Student internship. EBSCO Re-.search Starters. EBSCO publishing Inc, 1-8
- Nijveldt, Mirjam, Mieke Brekelmans, Douwe Beijaard, Nico Verloop & Theo Wubbels. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the.
- Office for Standards in Education (OFSTED). (2002). Quality and Standards in primary initial teacher training. Retrieved from <http://www.ofsted.gov.uk>.
- Paul R.C. (1992). Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world. Santa Rosa, CA: Foundation for critical thinking.
- Quendler, E., Van der Luit, J., Monteleone, M., Aguado, P., Pfeiffenscheider, M., Wagner, K. et al. (2013). Sustainable Development Employers' Perspective. 4th International Conference of New Horizons in Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106(2013): 1063-1085.
- Ruhanen, L. a. (2013). A foreign assignment: internships and international students. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 20, 1-4
- Salerni, A. (2014). Narrative writing and university internship program. *Procedia social and behavioral sciences* 140, 133-137
- Salmi, A. (2017) Development of Ict Training Modelis for teachers Based on Ict cft (Ict-competency frame work for teacher). The 1st international conference on education, science art and technology universities nigari Makassar. (pp.22-23) jury.
- Schneider, C., & Bodensohn, R. (2017). Student teachers' appraisal of the importance of assessment in teacher education and self-reports on the development of assessment competence. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 127-146.
- Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies, Faculty of Education, Anatole University, 26470 Eskisehir, Turkey.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers