

An Analysis of the Role of Educational Design in the Professional Development of Interns in Persian Language and Literatureplanning

Jila Dehbozorgi¹, Khadijeh Safarnavadeh², Zahra Karami^{3*}

1. Assistant Professor, Department of Persian Literature, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Ph.D. in Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

3. Ph.D. in Curriculum, Al-Zahra University, Tehran, Iran

(Received: May 2, 2020; Accepted: December 10, 2020)

Abstract

To achieve this goal, a qualitative research method with semi-structured interview tools and internship report text was used. Sampling was targeted. The participants were eight female students entering the Shahid Bahonar Higher Education Center of Farhangian University in 91 and 92. The obtained data were analyzed by thematic content analysis method after implementation. The results showed that educational designs in terms of content, were effective in increasing the quality of content of linguistic, literary and writing subjects, and increasing the ability of students to recognize concepts; Also, in terms of professional skills, by optimally using educational methods, choosing the appropriate media, innovating assignments and motivating in the educational process appropriate to the subjects of the field, in the designs, they increased the quality of students' educational performances; But in order to gain competence in educational content, in terms of combining content and professional skills, students have weaknesses in educational design due to the inconsistency of designs with performances. Students have weaknesses in achieving professional competence in combining professional content and skills. Overall, research shows that interns in Persian language and literature in educational design should take advantage of more opportunities to blend professional content and skills; Because in terms of planning and implementation, they need higher competencies and skills to achieve professional competencies.

Keywords: Competency, Educational design, Internship, Persian language and literature.

* Corresponding Author, Email: zahra_karami220@yahoo.com

تحلیلی بر نقش طراحی آموزشی در توسعه حرفه‌ای کارورزان رشته زبان و ادبیات فارسی

ژیلا ده‌بزرگی^۱، خدیجه صفرنواده^۲، زهرا کرمی^{۳*}

۱. استادیار، گروه ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. دکتری علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۳. دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۱۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۰)

چکیده

هدف از این پژوهش، نقش طراحی آموزشی، بر توسعه حرفه‌ای کارورزان رشته زبان و ادبیات فارسی است. برای رسیدن به مقصود، از رویکرد پژوهش کیفی و روش مطالعه موردی، با ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و متن گزارش کارورزان استفاده شد. نمونه‌گیری به روش هدفمند بود. مشارکت‌کنندگان، هشت نفر از دانشجویان دختر ورودی سال‌های ۹۱ و ۹۲ مرکز آموزش عالی شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان بودند. اطلاعات به‌دست‌آمده، پس از پیاده‌سازی، با روش «تحلیل محتوای مضمونی» تحلیل شدند. نتایج نشان داد طراحی‌های آموزشی از نظر محتوا، در افزایش سطح کیفی محتوایی موضوعات زبانی، ادبی و نگارش، و بالا بردن میزان توانایی دانش‌آموزان در بازشناسی مفاهیم، مؤثر بودند؛ همچنین، از لحاظ مهارت‌های حرفه‌ای، با کار بست بهینه شیوه‌های آموزشی، انتخاب رسانه متناسب، نوآوری در تکالیف و انگیزه‌بخشی در فرآیند آموزشی مناسب با موضوعات رشته، در طراحی‌ها، بر افزایش کیفیت اجراهای آموزشی دانشجویان تأثیر گذاشتند؛ اما برای کسب شایستگی در محتوای آموزشی، در زمینه تلفیق محتوا و مهارت‌های حرفه‌ای، به دلیل عدم تطابق طرح‌ها با اجراها، دانشجویان ضعف‌هایی در طراحی آموزشی دارند. در مجموع، پژوهش نشان می‌دهد کارورزان رشته زبان و ادبیات فارسی در طراحی آموزشی باید از فرصت‌های بیش‌تری برای آمیختن محتوا و مهارت‌های حرفه‌ای بهره ببرند؛ زیرا در بخش برنامه‌ریزی و اجرا، نیازمند کفایت و مهارت‌های بالاتری برای رسیدن به شایستگی‌های حرفه‌ای هستند.

واژگان کلیدی: زبان و ادبیات فارسی، شایستگی، طراحی آموزشی، کارورزی.

مقدمه

زبان و ادبیات فارسی، جایگاه بسیار مهمی در نظام آموزشی دارد. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش «رمز هویت ملی و سبب پیوستگی و وحدت همه اقوام ایرانی است و گنجینه گران‌ارچی که گذشته را به حال و آینده پیوند می‌دهد» (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۶۷). یادگیری زبان و ادبیات فارسی، از ضرورت‌های آموزش در نظام آموزشی کشور است. همچنین، در برنامه درسی ملی، تأکید بر آشنایی دانش‌آموز با پیکره نظام‌مند و عناصر سازه‌ای زبان به گونه‌ای روشمند و عملی است تا به توانایی خلق و آفرینش در حوزه زبان و ادبیات فارسی منتهی شود (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱). برای تحقق این امر، معلمان زبان و ادبیات فارسی باید مطالعات و تجربه‌های مستمری کسب کنند و صلاحیت‌ها و توانایی‌های علمی و عملی تدریس در رشته را به دست آورند.

از آنجا که برای دستیابی به آرمان‌ها و اهداف نظام آموزشی، به معلمان متخصص و توانمند نیاز است که به دانش و مهارت‌ها مسلط باشند (کدخدایی، ۱۳۹۵). تربیت نیروی متخصص مورد نیاز نظام آموزشی کشورها، از اهداف مهم مراکز تربیت معلم است، یکی از برنامه‌های تربیت معلم در ممالک پیشرفته، تأکید بر دوره کارآموزی یا تدریس عملی است. در ایران، از سال ۱۳۹۰، دانشگاه فرهنگیان در برنامه درسی کارورزی^۱، تربیت معلم فکور را اساس تمام برنامه‌ریزی‌های خود در حوزه نظر و عمل قرار داد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴). کارورزی، فرصتی برای توسعه فردی و حرفه‌ای دانشجویان از طریق تعامل با فعالیت‌های شغلی است (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳). همچنین، فرصتی را برای به تجربه گذاشتن آموخته‌ها و گفت‌وگوها، برای تعدیل، تعمیق تجربیات و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای برای دانشجویان معلمان فراهم می‌کند (حسین‌زاده یوسفی، ۱۳۹۴). در کارورزی، امکان پیوند نظریه و عمل در برنامه درسی میسر شده و به دانشجویان معلمان کمک می‌کند تا با بهره‌گیری از مطالعات نظری در حوزه‌های موضوعی رشته تخصصی خود، بتوانند یافته‌های نظری را برای درک عمیق‌تر در عرصه عمل به کمک تجربه آموخته به دست آورند و از توانایی لازم برای ورود به صحنه مدرسه و کلاس درس برخوردار شوند (امام‌جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵). به عبارتی، کارورزی به نوعی معنادار کردن آموزش و تجربه کردن مسئولیت و فعالیت‌هایی است که به طور نظری امکان

درک و شناخت آن‌ها وجود ندارد (ریاحی‌نیا و عاصمی، ۱۳۹۰). اگر درس کارورزی، کامل و دقیق اجرا شود، دانشجومعلم با فراغت و آزادی عمل، از محدوده مباحث نظری صرف بیرون آمده و در فضایی فراتر از کلاس‌ها و کتاب‌های درسی دانشگاه، به طور واقعی و عینی با مسئولیت و شرح وظیفه خود آشنا شده و به آموخته‌های نظری پیشین، عمق و معنا می‌بخشند، معلومات جدیدی کسب کرده و دامنه قابلیت‌ها، مهارت‌ها و توانمندی‌های عملی خود را گسترش می‌دهند و به تمرین و ارزیابی آموخته‌های نظری و فراگیری قابلیت‌های عملی می‌پردازند (حسینی، ۱۳۹۱). بنابراین، دانشجومعلمانی که در حال آموختن حرفه خویش هستند، باید موضوعات درسی خود را به تجربه و عمل بگذارند تا مهارت‌ها، بخشی از وجودشان شود (رئوف، ۱۳۸۶). دانشجویان از این طریق، فرصت‌هایی برای مطالعه و تجربه عملی خارج از محیط دانشگاه را می‌یابند و توانایی‌های خود را می‌سنجند. دانشجو، در درس کارورزی باید به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی دست یابد.

در برنامه درسی کارورزی، شایستگی‌های محوری مورد انتظار، در سه دسته «شایستگی دانش موضوعی» (CK)، «شایستگی دانش تربیتی» (PK)، «شایستگی تربیتی موضوعی» (PCK)، قرار می‌گیرند. این مورد اخیر، در مقالات پژوهشی، بیشتر با عنوان «شایستگی محتوای آموزشی» مطرح است، در این پژوهش هر جا در توضیح برنامه درسی کارورزی به آن اشاره شود، از عنوان مصوب در برنامه پیروی خواهد شد. هر یک از شایستگی‌های مطرح در برنامه درسی کارورزی، ابعاد معینی دارند: شایستگی موضوعی بر درک دانش تخصصی و استفاده در حوزه علمی برای حل مسائل علمی، بازشناسی مفاهیم، مهارت‌های اساسی و طراحی فرصت‌های یادگیری معطوف است؛ شایستگی دانش تربیتی، به انواع دانش‌های حوزه تعلیم و تربیت و استفاده از یافته علمی برای یافتن راه حلی اثربخش در موقعیت تربیتی تجربه نشده، و حل مساله‌های تربیتی در سطح کلاس می‌پردازد؛ در کسب شایستگی تربیتی موضوعی، دانشجو باید با دانش‌های ترکیبی، برنامه‌ریزی درسی، خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش آشنایی داشته باشد (برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۹۴). از آنجا که، کارورزی فرصت‌های یادگیری برای تلفیق نظر و عمل را در رشته‌های آموزشی فراهم می‌کند، تحقق رشد حرفه‌ای دانشجومعلم، با شایستگی تربیتی موضوعی بیشتر امکان‌پذیر است.

دانشجویان برای رسیدن به شایستگی تربیتی موضوعی در کارورزی، باید مجهز به دانش تربیتی موضوعی باشند. این دانش، در ارتباط با موضوعات تدریس شده، دانش تربیتی (شباهت‌ها، تصاویر، مثال‌ها، توضیحات و نمایش‌ها) و مشکلات یادگیری دانش‌آموز و راهبردهایی برای رفع آن‌هاست (شولمن^۱، ۱۹۸۶). معلم، در هنگام تدریس با دانش تربیتی موضوعی (PCK)، اگر از درک مطلبی فراتر برود، باید قادر به بازسازی محتوای موضوع باشد و آن را به شکلی متناسب با علائق و توانایی‌های متنوع دانش‌آموزان، بر اساس پیش‌فرض‌های خود ارائه دهد (شولمن، ۱۹۸۷). اسمیت و نیل^۲ (۱۹۸۹)، نیز معتقدند معلمان با دانش محتوای آموزشی (PCK) با درک خطاهای عادی دانش‌آموزان در یک موضوع خاص، می‌توانند دروس خود را با استراتژی‌های مناسب و تفسیر مؤثر و قابل فهم، برای دانش‌آموزان تهیه کنند. با وجود اهمیت این دانش، معلمان در تدریس، تمایل به انجام یکی از دانش‌ها: دانش محتوا یا دانش آموزشی دارند. گروسمن^۳ (۱۹۹۰)، بر این باور است که معلمان هنگام تدریس بیش از دانش محتوایی (موضوعی) و دانش عمومی، دانش آموزشی (تربیتی) را ترجیح می‌دهند. دورکسن، کلاسن و دانیلز^۴ (۲۰۱۷)، این نکته را مطرح می‌کنند که افزایش آگاهی از رشد حرفه‌ای عامل اصلی در مشارکت معلمان است و از طرف دیگر، افزایش درک و آگاهی از PCK نیز باعث تمایل به کاربرد و ارتقای آن در آموزش می‌شود. اما در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، بیشترین تأکید بر بُعد شناختی است و برنامه درسی کارورزی نیز بیشتر بر اجرایی کردن بُعد آموزشی تمرکز دارد. از این رو، برخی دانشجویان در کارورزی، به دلیل ضعف دانشی یا مهارت ناکافی در آموزش، توانمندی لازم برای پرداختن به موضوعات رشته را ندارند. در حالی که، کارورزان به آموزش متنوع در زمینه روش‌های تدریس متناسب با موضوعات رشته و فراگیری راهبردهای تلفیق محتوا و آموزش نیاز دارند تا بتوانند در محیط واقعی آموزش، دانسته‌های نظری خود را با تجربه‌های عملی قوام بخشند. از سویی، مهم‌ترین وظیفه معلم برای هدایت فراگیر به سوی هدف آموزشی، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزشی است تا آموزش نهادینه شود. طرح‌ریزی

-
1. Shulman
 2. Smith & Neale
 3. Grossman
 4. Durksen, Klassen & Daniels

برنامه‌های آموزشی، عامل مهمی در پویایی نظام آموزشی و رسیدن به اهداف آموزشی به‌شمار می‌آید و دانشجویان باید طراحی آموزشی موضوعات رشته خود را به‌خوبی در کلاس‌های دانشگاهی فراگیرند و در کارورزی به اجرا درآورند.

از آنجا که تحول در نگرش و روش تدریس معلمان از ضرورت‌های نظام آموزشی به‌شمار می‌آید، معلمان باید دانش و بینش درستی از نظریه‌ها و راهبردهای آموزشی داشته باشند؛ زیرا رویکردهای تحول‌آفرین در فرایند اجرا، با استفاده از راهبردهای یاددهی - یادگیری هویت می‌یابند و کارایی و مفیدبودن آن‌ها معلوم می‌شود. طراحی آموزشی را نوعی سازمان‌دهی، هدایت، برنامه‌ریزی، ارتباط‌دادن و مدیریت برای رسیدن به هدف‌های آموزشی می‌داند. از این رو، مهم‌ترین وظیفه دانشجویان معلمان هم باید برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی برای فعالیت‌های آموزشی باشد تا تحرک و انگیزه یادگیری را در فراگیران ایجاد و تقویت کنند. مطابق با برنامه درسی کارورزی، طرح‌های آموزشی، در فرم مصوب دانشگاه، با عنوان «فرم ج» طراحی می‌شود. دانشجویان، با توجه به سطوح عملکردی و شایستگی‌های مشخص، پیامدهای یادگیری را تعیین و فرایند یاددهی - یادگیری را با تمرکز بر فعالیت‌های یادگیری طراحی^۱ و برنامه‌ریزی می‌کند و فرصت‌هایی برای به‌تجربه‌گذاشتن دریافت‌ها را تدارک می‌بیند (سرفصل کارورزی ۳، ۱۳۹۶). او در این فرایند آموزشی^۲، شناخت اهداف و تعیین محتوا، فعالیت‌های تدریس و تعیین فنون ارزشیابی را مد نظر قرار دارد. بنابراین، دانشجویان باید درک کافی از برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی داشته باشند تا فرایند آموزشی در طراحی‌های آنان به‌درستی انجام گیرد.

در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، کارورزی، دو واحد درسی است که از ترم پنجم تا ترم هشتم به همه دانشجویان معلمان ارائه می‌شود. برنامه درسی کارورزی رشته زبان و ادبیات فارسی، با دیگر رشته‌ها تفاوتی ندارد و صرفاً در اجرایی کردن محتوای آموزشی، تمایز آن پدیدار می‌شود. دانشجویان زبان و ادبیات فارسی، از مجموع ۱۰۵ درس تربیتی، تخصصی، تخصصی تربیتی رشته زبان و ادبیات فارسی، ۸ واحد درسی کارورزی را می‌گذرانند که ۵۱۲ ساعت از دوره تحصیل دانشجویان را به خود اختصاص می‌دهد. اما به لحاظ تنوع و تعدد موضوعات آموزشی در کتاب‌های درسی مدارس، در آموزش دانشگاهی رشته زبان و ادبیات فارسی، فرصتی برای پرورش شایستگی حرفه‌ای مورد

نیاز دانشجویان در دوره کارورزی، و اشراف و تسلط آنان بر موضوعات آموزشی مرتبط با رشته فراهم نیست. بنابر تجربه پژوهشگر، کارورزان رشته زبان و ادبیات فارسی، از میان موضوعات متعدد، موضوعاتی مانند دانش زبانی (دستور زبان)، دانش ادبی (آرایه‌ها) و نگارش را بیشتر برای طراحی آموزشی برمی‌گزینند. در بررسی طرح‌های آموزشی دانشجویان مورد مطالعه، با وجود برخی نقاط قوت در آن‌ها، اما برخی ایرادات و ضعف‌ها، مانند عدم تناسب محتواهای آموزشی پرکاربرد با روش‌ها و فعالیت‌های متناسب تدریس موضوعات تخصصی، نداشتن تامل در پیوند نظر و عمل و بازتاب منفی آن‌ها در طراحی‌ها و اجراها، تکالیف نامتناسب، انتخاب نامناسب رسانه با موضوع، منجر به تهدیدی برای دستیابی به شایستگی تربیتی موضوعی در بین دانشجویان شده‌است. از آنجا که میزان صلاحیت، کارآمدی، علاقه‌مندی، تسلط حرفه‌ای و تخصصی معلم، تعیین‌کننده کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری و از مهم‌ترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی آموزشی است، کارورزان برای دستیابی به رشد آموزشی، باید در جهت رسیدن به هدف برنامه درسی کارورزی رشته زبان و ادبیات فارسی که ارتقای شایستگی‌ها، به ویژه، شایستگی تربیتی موضوعی و اثربخشی تدریس در تمرین معلمی دو دوره اول و دوم متوسطه است (برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۹۴)، گام‌های جدی‌تری بردارند. به عبارت دیگر، در حوزه یادگیری زبان و ادبیات فارسی، آنچه که بیش از هر چیز، تهدیدی برای رسیدن به شایستگی و رشد حرفه‌ای کارورزان به‌شمار می‌آید، ضعف در طراحی آموزشی است. اما طراحی آموزشی در کارورزی این رشته، با دشواری‌هایی روبه‌روست، نخست این‌که، طرح‌های آموزشی محدود به برخی موضوعات درسی کتاب‌های فارسی و کتاب‌های نگارش دوره اول متوسطه شده و توجهی به موضوعات تخصصی دوره دوم نمی‌شود. مطلب دیگر، طرح‌های آموزشی در زمینه نحوه استفاده از محتوا و کاربست قواعد حرفه‌ای، ضعف‌هایی دارند که ناشی از پایین بودن دانش شناختی، دانش روشی و مهارت‌های حرفه‌ای کارورزان این رشته است و مهم‌تر از همه، توانایی اندک دانشجویان در ترکیب و تلفیق موضوعات، با عمل تربیتی در طرح‌ها، موانعی برای رسیدن کارورزان این رشته به رشد حرفه‌ای، با شایستگی‌های مورد انتظار است. از همین رو، مسأله اصلی پژوهش این است که چگونه ضعف در طراحی آموزشی کارورزان رشته زبان و ادبیات فارسی، منجر به کاهش شایستگی در کسب محتوای آموزشی آن‌ها می‌شود؟ و پرسش

دیگر، طراحی آموزشی بر رشد حرفه‌ای دانشجویان زبان و ادبیات فارسی چه نقشی دارد؟ پژوهش‌هایی در این زمینه انجام گرفته‌است که در اینجا به آن‌ها می‌پردازیم:

کدخدایی و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که وضعیت دانشگاه‌ها و کاستی‌ها در آموزش و پرورش علوم انسانی و پایین‌بودن تولیدات علمی در مقایسه با دیگر کشورها، ناکارآمدی نیروی متخصص و ضعف عاملیت انسانی، علت اصلی رشد نیافتگی پرورش نیروی انسانی به‌شمار می‌آید، بنابراین، نیاز به آموزش اثربخش تا رسیدن به شایستگی است. آموزش اثربخش نیز به طرح و نقشه‌ای با عنوان الگوی آموزشی بر پایه پژوهش نیاز دارد که با رویکرد معرفت‌شناسانه و بر مبنای سازنده‌گرایی اجتماعی همراه است. قنبری، نیکخواه و نیکبخت (۱۳۹۶)، در فاز کیفی پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که فعالیت‌های یادگیری، زمان، فضای آموزشی مدارس و ارزشیابی مدرسان مؤلفه‌های نامطلوب در کارورزی هستند. درست است که کارورزی فرصت‌های فراوانی برای تربیت حرفه‌ای دانشجویان در پی دارد، ولی در بخش سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی، اجرا و عمل‌کنشگران، دچار مشکل است.

داوودی و همکاران (۱۳۹۴)، در تحقیقی با عنوان «تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس» (کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان» که با روش کیفی انجام گرفته است، پابندی به اصول برنامه را باعث بهبود رفتار اخلاقی و پایداری رفتار در فراگیران دانسته که می‌تواند اثربخشی فرایند یاددهی یادگیری را تضمین کند. نتایج پژوهش یارمحمدیان و کاوه (۱۳۸۴) بر محور چهار بعد اصلی طراحی آموزشی قرار دارد. ایشان در مقایسه‌هایی که انجام دادند، میزان کاربرد اصول طراحی آموزشی در میان معلمان زن را بیش از معلمان مرد و معلمان با مدرک لیسانس بیش از معلمان با مدرک فوق لیسانس اعلام کردند؛ در طراحی‌ها، کاربرد تعیین محتوا بیشترین و کمترین کاربرد مربوط به تعیین راهبردها و روش‌های آموزشی است؛ همچنین، مدرسان و معلمان هنر توجه به عملی و ذوقی بودن و خلاقیت را در طراحی آموزشی ضروری دانسته‌اند.

جمشیدی توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵)، در پژوهشی نتیجه گرفتند دانشجو معلمانی که با برنامه درسی کارورزی فکورانه آموزش دیدند، در مقایسه با گروهی که با روش سنتی کارورزی را گذراندند؛ میزان

شایستگی حرفه‌ای آن‌ها بیشتر بود. ایشان در نتیجه‌گیری نهایی، حضور، اقدام و بازاندیشی بر عمل آموزشی در کلاس درس از سوی دانشجو، مسأله‌یابی، تعامل و اهداف مشترک و هماهنگ مدرسه و دانشگاه، سمینار، کارگاه و پژوهش روایتی، حمایت استاد کارورزی و معلم راهنما را بر توسعه شایستگی‌های دانشجو معلمان مؤثر دانستند. چوی^۱ و همکاران (۲۰۱۴)، در پژوهشی دریافتند که دوره‌های کارورزی به رشد و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان کمک کرده و آنان از تجربیات دیگر معلمان با تجربه بهره می‌گیرند؛ بسیاری از استرس‌ها و نگرانی‌های دانشجو معلمان کاهش می‌یابد. بنابراین، دوره‌های کارورزی برای تبدیل شدن دانشجو معلمان به یک معلم کامل بسیار مفید است. همچنین، بیان می‌دارند کارورزی باعث پیوند میان نظریه و عمل می‌شود. هوانگ، هونگ و هائو^۲ (۲۰۱۸)، در پژوهشی با تحلیل داده‌هایی که از ۲۷۰ نفر از معلم دبستان جمع‌آوری کردند، نشان دادند مشارکت‌کنندگان، کسب شایستگی‌های دانش محتوای تربیتی (PCK) را بیشتر از شایستگی دانش تربیتی (PK) و دانش محتوا (CK) لازم می‌دانند؛ زیرا نتایج مورد انتظار برای تدریس را در پی دارد، و نتایج این مطالعه، پیامدهایی را در زمینه طراحی برنامه‌های رشد حرفه‌ای برای معلمان دارند و خواستار تمرکز بیشتر بر روی دانش محتوای تربیتی برای معلمان شدند.

با توجه به پژوهش‌های یادشده، کارورزی تجربه‌ای است که دانشجو معلمان فرصت‌های یادگیری را در محیط واقعی آموزشی تجربه می‌کنند و میان دانسته‌های نظری آموخته و عمل، پیوندی برقرار می‌کنند؛ اما آموزش اثربخش نیاز به طرح و نقشه دارد و مهم‌ترین ابزار آن، طراحی آموزشی است؛ لزوم عملی و خلاقانه بودن طرح‌ها، امری بدیهی به‌شمار می‌آید. از آنجا که سند تحول بنیادین، بر پرورش زبان و ادبیات فارسی تأکید می‌ورزد، نیاز به طراحی آموزشی دقیق و خلاقانه در رشته زبان و ادبیات فارسی، یک ضرورت شایان توجه است.

بر همین اساس، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که طراحی آموزشی، در جهت ارتقای توسعه حرفه‌ای کارورزان رشته زبان و ادبیات فارسی، چه نقشی دارد؟

1. Choy

2. Hwang, Hong & Hao

روش‌شناسی پژوهش

هدف از این پژوهش، تحلیل نقش طراحی آموزشی، بر توسعه حرفه‌ای کارورزان رشته زبان و ادبیات فارسی بود. پژوهش، از نوع مطالعات موردی با رویکرد کیفی انجام شد. در پژوهش موردی، می‌توان با گردآوری مقدار قابل توجهی داده، درباره مورد و یا موارد خاصی از آن‌ها، آن را توصیف عمیق، تبیین و یا ارائه الگو کرد (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۶). از آنجا که نمونه‌گیری در پژوهش کیفی انعطاف‌پذیر است و این انعطاف‌پذیری ناشی از ماهیت پیش‌بینی‌ناپذیر طرح در تحقیق کیفی است، برای یافتن نمونه هدفمند که بتواند اطلاعات سودمندی در اختیار پژوهشگر قرار دهند، معیارهایی در نظر گرفته شد، از جمله داشتن بالاترین نمره دانشجویان در کارورزی، علاقه‌مند و با انگیزه بودن در تمرین‌های معلمی، کامل بودن گزارش‌های کارورزی، به‌کارگیری حداکثر دستورالعمل‌های آموزشی کارورزی در تمام مباحث و توانا در همکاری با پژوهشگر، براین اساس، دانشجویان دختر ورودی سال‌های ۹۱ و ۹۲ مرکز آموزش عالی شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان تهران در رشته زبان و ادبیات فارسی، از آن جهت که با هدایت پژوهشگر، چهار دوره کارورزی را گذرانده بودند، به طور هدفمند به عنوان نمونه آماری منابع اطلاع رسانی، انتخاب شدند. مطالعه و تحلیل متن گزارش‌های کارورزی هشت تن از دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی (پنج نفر از ورودی‌های ۹۱ و سه نفر از ورودی‌های ۹۲)، و در بخش مصاحبه، هشت نفر از نومعلمان (چهار نفر از ورودی‌های ۹۱ و چهار نفر از ورودی‌های ۹۲) برای نمونه انتخاب شدند. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در این مطالعه، گزارش‌های کارورزی و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. به منظور تکمیل و تقویت داده‌های پژوهش، ۲۴ مورد از گزارش‌های دروس کارورزی هشت نفر از دانشجویان، به طور کامل و در چندین نوبت مطالعه، تعداد ۳۳۴ کد مرتبط با محورهای پژوهش استخراج، دسته‌بندی و تحلیل و موارد تکراری حذف و کدهایی انتخاب شد، به منظور غنی‌کردن مباحث مورد پژوهش و جمع‌آوری داده‌های عمیق‌تر، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با هشت نفر از دانشجویان فارغ‌التحصیل رشته تا رسیدن به اشباع استفاده شد. متناسب با اهداف و محورهای پژوهش، از دانشجویان با تعیین زمان و مکان مصاحبه، دعوت و به مدت ۴۰ دقیقه، گفت‌وگو و پرسش‌هایی مطرح و متن مکالمات ضبط شد و

پس از چندین بار استماع، تایپ شد. سپس، مطابق با روش تحلیل مضمون، متن‌ها تحلیل شد. برای تحلیل اطلاعات، از روش «تحلیل محتوای مضمونی»^۱، استفاده شد. همان‌طور که بران و کلارک^۲ (۲۰۰۶) اشاره کرده‌اند، تحلیل محتوای مضمونی مناسب‌ترین روش برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. برای اعتباربخشی به یافته‌های داده‌ها، از نظرات متخصصان (الگوی مبتنی بر نظر خبرگان) به منظور دریافت قضاوت آنان درباره محتوا (بازرگان، ۱۳۸۹) استفاده شد. برای روایی مصاحبه، از آنجا که محورهای مصاحبه براساس تحلیل گزارش‌های کارورزی طراحی شد، در این مرحله برای اعتباربخشی سؤالات مصاحبه، به نظرات اصلاحی ناظر بیرونی اکتفا شد. سپس، نتایج گزارش‌ها و مصاحبه‌ها و چگونگی تحلیل‌ها از سوی ناظر بیرونی بررسی شد تا درباره چگونگی انجام مصاحبه و روند تحلیل، توافق جمعی باشد. در نهایت، کدهای متناسب با محور پژوهش، از متن مصاحبه‌ها استخراج و با کدهای برآمده از گزارش‌ها تطبیق داده شد، تا به اجماع رسید.

یافته‌های پژوهش

داده‌های گزارش‌های کارورزی و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته مبتنی بر شایستگی موضوعی تربیتی، تحلیل شد؛ ابتدا برای آگاهی از میزان طرح‌های آموزشی طراحی شده و میزان علایق دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی نسبت به موضوعات پرسامد رشته، اطلاعات از گزارش‌های کارورزی استخراج شد که یافته‌ها در جدول ۱ بیان شده است.

جدول ۱. توزیع موضوعات پرکاربرد طرح‌های آموزشی

حیطه طرح	فراوانی	درصد
دانش زبانی	۲۴	۳۹٫۳۴
دانش ادبی	۳۰	۴۹٫۱۸
نگارش	۷	۱۱٫۴۷
جمع	۶۱	۱۰۰

1. Thematic content analysis
2. Braun & Clarke

براساس این یافته‌ها، تعداد ۶۱ طرح آموزشی طراحی شده است، بیشترین طراحی‌های آموزشی دانشجویان، به موضوعات دانش ادبی و کمترین طراحی‌های آموزشی به موضوعات نگارشی اختصاص دارد.

سپس، با حذف کدهای مشترک و تکراری، ۳۳۴ کد که بیان‌کننده طراحی‌های آموزشی و تأثیر آن بر رشد حرفه‌ای دانشجویان بود، استخراج و در سه مؤلفه «ایجاد فرصت‌های یادگیری در آموزش رشته»، «بهبود و توسعه شایستگی در کسب محتوایی آموزشی در رشته»، و «چالش‌ها در طراحی آموزشی»، و ۱۹ زیر مؤلفه دسته‌بندی شد. این مقوله‌ها که مفاهیم ثانویه در تحلیل بودند، زیرمجموعه مضمون اصلی و عمده با نام «طراحی آموزشی مبتنی بر شایستگی در آموزش زبان و ادبیات فارسی»، مبتنی بر اطلاعات کیفی قرار گرفت. در جدول ۲ به آن‌ها اشاره می‌شود:

جدول ۲. نتایج تحلیل و کدگذاری اطلاعات گزارش‌ها و مصاحبه‌های انجام یافته

مضمین	مقوله‌ها	مفاهیم اولیه	
طراحی آموزشی در آموزش زبان و ادبیات فارسی	فرصت‌های یادگیری	دانش‌افزایی	
		موضوعی	
		مهارت‌افزایی آموزشی	
		توانایی آفرینش موقعیت جذاب و متنوع آموزشی	
	توسعه شایستگی در کسب محتوای آموزشی	تلفیق محتوا و آموزش	توانمندی در مهارت‌های حرفه‌ای
			احساس و معنابخشی، تعاملات آموزشی
			توانمندی در دانش پایه و یادگیری معنادار
		دستیابی به شایستگی	توانایی در دانش روشی و مهارت‌های شناختی
			تقویت ظرفیت‌های دانشی و مهارت آموزشی
			تسلط بر محتوای موضوعات و مهارت آموزشی
چالش‌ها		توانمندی در آموزش موضوعات	
		خلاقیت در موقعیت آموزشی	
		استمرار در شایستگی محتوای آموزشی	
		ضعف در طراحی آموزشی موضوعات	
		نارسایی فعالیت‌های آموزشی	
		ناکارآمدی ابزار آموزشی برای دانش‌افزایی	
		نامناسب بودن شیوه و راهبردهای آموزشی	
		عدم انطباق محتوا با عمل در محیط آموزشی	
نبود تسلط کافی بر دانش محتوایی و مهارتی			
محدودیت طرح آموزشی			

در فرایند تحلیل مضمون، مضامین متعددی از حیث طراحی، لزوم کاربست طراحی برنامه آموزشی مبتنی بر شایستگی در کارورزی رشته زبان و ادبیات فارسی، و نقاط قوت و نقاط ضعف آن مطرح شد. بنابر هدف پژوهشی، مضمون اصلی «نقش طراحی آموزشی مبتنی بر شایستگی در آموزش زبان و ادبیات فارسی» در نظر گرفته شد و دیگر مقوله‌ها، زیرمجموعه مضمون اصلی مطرح و بررسی می‌شوند. در زیر به مطالعه این مقوله‌ها پرداخته شده است:

ایجاد فرصت‌های یادگیری

دانش‌افزایی موضوعی: طراحی آموزشی در موضوع تخصصی، فرصت‌هایی را برای دانش‌افزایی دانشجویان فراهم می‌کند. نومعلم شماره ۸، در «دستیابی به دانش پایه و یادگیری معنادار»، در مورد فرصت خود برای آموزش نگارش اذعان می‌دارد که: «دانستم که اگر در طراحی، دانش‌آموزان را با ریشه و مفهوم ضرب‌المثل‌ها آشنا کنم، بهتر می‌توانند آن را در موقعیت‌ها و شرایطی که در آن قرار دارند، به کار ببرند و داستان‌های جدیدی را مطابق با آنچه که از ضرب‌المثل‌ها درک می‌کنند، بنویسند». «توانایی در دانش و مهارت‌های شناختی» از دیگر مضامین است که از داده‌ها استخراج شد. نومعلم شماره ۳، با توانایی در موضوع و ایجاد موقعیت برای شناخت مفاهیم ادبی در فراگیران، می‌نویسد: «ابتدا دانش‌آموزان بیش‌تر به جنبه ظاهری و لفظی شعر پرداختند و دنبال آرایه‌های ادبی دو شعر بودند، ولی آن‌ها را راهنمایی کردم که از لحاظ فکر و محتوا دو شعر را با یکدیگر مقایسه کنند و بگویند شاعر چه هدفی را دنبال می‌کرده است. در هر تدریسی که داشتم ابتدا مفهوم ادبی آن را از نظر لغوی برای دانش‌آموزان توضیح دادم و به‌وضوح می‌دیدم که بسیاری از مشکلات یادگیری آن‌ها، در این مبحث حل می‌شد».

مهارت‌افزایی آموزشی: «توانایی آفرینش موقعیت جذاب و متنوع آموزشی»، در زیرمقوله مهارت‌افزایی در آموزش بود. تحلیل مضمون نشان می‌دهد که شیوه تدریس متنوع کارورزان برای فراگیران، در یادگیری مفاهیم آرایه ادبی مؤثر است، نومعلم شماره ۳ می‌نویسد: «دانش‌آموزان نمی‌توانستند نام علمی مراعات نظیر را بگویند، چون هنوز آن را جایی نخوانده بودند. چون من از شیوه‌ای استفاده کرده بودم که در آن حالت بازی بود و دانش‌آموزان را به تحرک می‌انداخت، نوعی

علاقه و شور و هیجان را در دانش‌آموزان می‌دیدم... آموختم برای دانش‌آموزان کم سن و سال‌تر، بهتر است از شیوه‌های جذاب آموزشی که حالت بازی دارند، استفاده شود». مضمون دیگر که از دیگر نقاط مثبت کارورزی است، «احساس و معنابخشی، تعاملات آموزشی» بود. نومعلم شماره ۷، با ایجاد جذابیت آموزشی در موقعیت آموزشی، توانسته به آموزش معنا دهد و احساس یادگیری را به فراگیران انتقال دهد، او نوشته است: «من جو کلاس را دیدم که واقعا حال و هوای فراگیری درس را نداشتند. پیشنهاد را قبول کردم و از روی کتاب آرایه‌ایی که همراه داشتم، مثنوی لیلی و مجنون را خواندم. البته ۱۵ بیت گزیده، سپس درارتباط با معنایش حرف زدیم. بچه‌ها خیلی ذوق داشتند و با لبخند گوش می‌دادند. وقتی به ابیات سخت از لحاظ معنایی می‌رسیدیم، می‌خواستیم که آن را معنا کنند و من نیز در معناکردن به آن‌ها کمک می‌کردم. خیلی این کلاس را دوست داشتم. چون بچه‌ها آن را دوست داشتند، واقعا، احساسات انتقال پیدا می‌کرد». نومعلم شماره ۶، با تعامل با دانش‌آموزانی که در مبحث دانش‌زبانی اشکال دارند، آن‌ها را به توانایی درک مفهوم می‌رساند، می‌نویسد که: «دانش‌آموزان غالبا در تشخیص زمان فعل دچار مشکل بودند و گاه فعل ماضی و مضارع را با یکدیگر اشتباه می‌گرفتند. من با سؤالاتی که از خود دانش‌آموزان می‌پرسیدم، راه درست تشخیص فعل را که به دست آوردن بن فعل بود، برای آنان توضیح دادم». «توانمندی در مهارت‌های حرفه‌ای»، از مفاهیمی بود که استخراج شد. نومعلم شماره ۲، از قرار گرفتن در موقعیت تربیتی متفاوت، و توانایی خود برای تدریس به فراگیران کم‌انگیزه می‌نویسد: «از آن جایی که این طرح برای دانش‌آموزان پایه هشتم نوشته شده بود، پیش‌بینی می‌کردم که اجرای آن برای این دانش‌آموزان کمی دشوار باشد، چراکه دانش‌آموزان این پایه به‌ویژه کلاس ۱-۸ تفاوت قابل توجهی از نظر سطح یادگیری و انگیزه با دانش‌آموزان کلاس ۲-۷ که من طرح قبلی را با آن‌ها اجرا کرده بودم، داشتند. با توجه به شناختی که از بچه‌های این کلاس داشتم و می‌دانستم که درجه شیطنت و بازیگوشی آن‌ها بالاتر از کلاس‌های دیگر است، البته خود معلم‌شان هم به این موضوع اشاره می‌کرد که این بچه‌ها انگیزه پایینی برای یادگیری ادبیات دارند، اما، من دوست داشتم اجرا در این کلاس را هم تجربه کنم»، و نومعلم شماره ۲، با سنجش آموخته‌ها، به میزان فهم توانایی فراگیران در درک معانی نوشته‌های ادبی

برای تقویت و مهارت در نویسندگی می‌رسد: «این مرحله، نوعی سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان در این طرح بود و این‌که بچه‌ها تا چه اندازه مفهوم شعر را طی مراحل‌ی که گذشت، درک کرده‌اند و اکنون باید شعر را با توجه به مفهوم، به نثر داستانی بنویسند. این کار توسط همه بچه‌ها صورت گرفت و مورد ارزیابی قرار گرفت. تفاوت‌هایی میان برداشت مفهوم در داستان‌های بچه‌ها وجود داشت.»

توسعه شایستگی در کسب محتوای آموزشی

هماهنگی محتوا و آموزش: در رسیدن به شایستگی محتوای آموزشی، «استفاده از فناوری و مهارت آموزشی برای دانش‌افزایی فراگیران» امری بديهی است. نومعلم شماره ۲، دانش‌آموزان بی‌انگیزه را برای فهم محتوا به یادگیری مشارکتی وامی‌دارد: «برای بچه‌های کلاس ۱-۸ که چندان علاقه‌ای به ادبیات نداشتند؛ پیش‌بینی می‌کردم که بچه‌ها این طرح را دوست داشته و لاقط در اجرای این طرح با من همکاری داشته باشند و همین‌طور هم شد، بچه‌ها در این مرحله، ذهنشان درگیر شده بود و در کلاس مشارکت فعال داشتند»، نومعلم شماره ۷، با تطبیق محتوا و رسانه آموزشی، برای درک مفهوم آرایه تشبیه در فراگیران، آن‌ها را وادار به کشف ارتباط تصاویر می‌کند: «در ابتدا دانش‌آموزان با تعدادی تصاویر که بر روی صفحه پرژکتور نمایش داده شده است، روبه‌رو می‌شوند. این تصاویر شامل (قایق - قو - شب - قیر - چاه - مو - لب - گل‌لاله - برگ - مژه و...) می‌باشند... به دانش‌آموزان چند نمونه کلمه داده می‌شود تا تشبیه بسازند». از مضامین دیگر «ایجاد موقعیت‌های خلاق و اثربخش در فرایند آموزش محتوا» بود. نومعلم شماره ۳، در مصاحبه خود از ایجاد گروه‌های دانش‌آموزی و تدریس محتوا با روش‌های ملموس‌تر می‌گوید: «روش‌هایی که در واقع برای بچه‌ها ملموس‌تر و عینی‌تر هست، استفاده می‌کردم، تو همه این دوره‌هایی که به کارورزی گذشت، نتیجه بهتری می‌دیدم، وقتی که از شون می‌خواستم کارهای گروهی انجام بدن، از روش‌هایی مثل بارش فکری، اجرای نمایش، پانتومیم استفاده می‌کردم؛ و نومعلم شماره ۴، از مرتبط کردن مبحث زبانی با رخداد‌های زندگی عادی دانش‌آموزان استفاده می‌کند تا فراگیران را به تفکر در محیط زندگی خودشان وادار کند، او می‌نویسد: «آموختم که برای تدریس فعل‌های اسنادی باید این مفاهیم را با

جریان‌ات زندگی آن‌ها پیوند دهم و عینی‌تر کنم تا بهتر مفاهیم را درک کنند.» «تقویت ظرفیت‌های دانشی و مهارت آموزشی» در رسیدن به شایستگی لازم است. نومعلم شماره ۶، برای تقویت مهارت نویسندگی، از روش ایفای نقش استفاده می‌کند: «در مرحله برقراری ارتباط، دو بازی با دانش‌آموزان انجام شد. ابتدا پانتومیم بازی شد با موضوع زمستان». به نظر او، در طراحی آموزشی، به‌کارگیری ظرفیت‌های دانشی و استفاده از فعالیت‌های متنوع در اثربخشی آموزشی مؤثر است: «دریافتم اگر در نوشتن طرح‌ها فعالیت‌هایی در نظر گرفته شود که مورد علاقه بچه‌ها باشد و هم‌چنین، در آن احساسات و تخیل دانش‌آموزان را برانگیزد، رسالت خود را به‌درستی انجام داده‌است، زیرا یکی از اهداف ادبیات برانگیختن احساسات انسان در زمینه‌های مختلف است. هم‌چنین، دریافتم که اگر یک طرح درس خلاقانه و درست باشد، دانش‌آموزان دقیقاً به همان نکاتی اشاره می‌کنند که در کتاب ذکر شده است.»

دستیابی به شایستگی: طبق تحلیل انجام‌گرفته، باید دانش محتوایی و دانش تربیتی تا رسیدن به شایستگی، در همراهی و ملازمت با هم باشند. تا کارورز به «تسلط بر محتوای موضوعات و مهارت آموزشی» برسد. نومعلم شماره ۷، با برهم‌زدن تعادل شناختی دانش‌آموزان از تسلط خود بر محتوا و مهارت می‌نویسد: «در ابتدا سریعاً روی کاغذ چند شکل ساده، خورشید، سیب سرخ، آتش، لب و دهان قرمز، یک دختر با موهای موج، و دریا با موج را کشیدم. از او خواستم هر شباهتی یا رابطه‌ای بین عکس‌ها پیدا می‌کند، بنویسد. پس از نوشتن جملات خودش، مثلاً آتش مثل خورشید گرم است، از روی جملاتش ارکان را به او یاد دادم. برای اینکه بچه‌ها مطلب را بهتر یاد بگیرند، بهتر است ابتدا از مثال‌های آسان‌تر شروع کنم و این خودش یک اصل پذیرفته شده در مبحث یادگیری است.» نومعلم شماره ۵، در مصاحبه از ضرورت همزمانی تلفیق دو وجه نظر و عمل در آموزش می‌گوید: «اگر تمرکز بر مباحث تربیتی و تخصصی همزمان قرار گیرد، رسالت کارورزی به تحقق می‌رسد.» «توانمندی در آموزش موضوعات» را نومعلم شماره ۸، با استفاده از مثال‌های مناسب معلم ساخته و پیوند آن با مثال‌های دانش‌آموز ساخته، برای تعمیق یادگیری مفاهیم ادبی به‌کار می‌بندد، او می‌نویسد: «معلم با استفاده از مثال‌های خود و پیوند دادن آن با مثال‌های دانش‌آموزان و استفاده از جملات

ساخته شده توسط آنان در تدریس مفهوم تشبیه استفاده می‌کند و این امر باعث یادگیری عمیق در دانش‌آموزان می‌شود». «خلاقیت در موقعیت آموزشی»، با ایجاد موقعیت‌های آموزشی خلاق عملی است، نومعلم شماره ۱، با پروراندن ذهن دانش‌آموزان، آنان را مشتاق ادامه مطلب می‌نماید: «دانستم یک معلم در فرایند تدریس نباید در گفته‌های کتاب درسی محصور باشد و سعی کند پا را کمی از حصار کتاب درسی فراتر بگذارد، مثلاً وقتی من شش سطر از درس کباب غاز را برای تدریس این آرایه انتخاب کردم، احساس می‌کردم چقدر گوش دادن به این متن برای دانش‌آموزان جذاب است و پس از پایان درس، خیلی از آن‌ها از من می‌خواستند تا برایشان بگویم این مطلب مربوط به کدام کتاب می‌شود تا در اولین فرصت ادامه آن را مطالعه کنند».

«استمرار در دست‌یابی به شایستگی محتوای آموزشی»، در هدایت آموزشی از سوی نومعلم شماره ۷ برای شناخت، تشخیص قالب‌های شعری دیده‌می‌شود، او با استمرار در انتقال مفاهیم، شعر را آموزش می‌دهد: «بعد از دانش‌آموزی خواستم که شش بیت نخستین شعر خوانده شده را بنویسد، پای تخته روی آن بحث کردیم. با طرح پرسش‌های من کلاس پیش رفت. ویژگی‌هایی از دل این شعر بیرون کشیده بودیم. اما نتیجه پایانی حاصل نشده بود. می‌دانستم که قطعه «گلی خوش بوی درحمام روزی» را در کتاب سال هفتم خوانده‌اند. خواستم تا آن را پای تخته بنویسند. سپس گفتم با هم این دو شعر را مقایسه کنید و پاسخ را روی کاغذ بنویسید».

چالش‌ها

در زمینه «ضعف در طراحی آموزشی موضوعات» نومعلم شماره ۱، ضعف طراحی خود را در عدم یادگیری عمیق آرایه و فهم اشتباه دانش‌آموزان می‌نویسد: «اما آنچه برای من کمی عجیب بود، در پایان طرح که دانش‌آموزان به طور کامل با آرایه تلمیح آشنا شدند، به نظر آن‌ها این آرایه شبیه به آرایه مراعات بود». نومعلم شماره ۸، هم در طراحی مقوله دانش‌زبانی، اذعان می‌دارد، در نهایت، مسأله آموزشی به طور کامل رفع نشد: «با توجه به اینکه این درس قبلاً توسط معلم تدریس شده‌است، اما اکثر دانش‌آموزان قادر به شناسایی فعل ماضی در جملات و مشخص کردن ویژگی‌های آن نیستند، تصمیم گرفتم که فعالیت یادگیری مشارکتی را برای این مبحث طراحی کنم... اما با این حال، هنوز

تعدادی از دانش‌آموزان این توانایی را کسب نکرده بودند که فعل ماضی و بن آن را بیابند، و طرح نومعلم شماره ۳، در برقراری ارتباط، ابهام و ضعف دارد: «اکنون که طرح خود را اجرا کرده‌ام، به این مسأله پی برده‌ام که کاش در ابتدای تدریس خود از سؤال واضح‌تری به عنوان ایجاد ارتباط استفاده می‌کردم. چرا که شاید سؤال من برای دانش‌آموزان کمی مبهم بود». نومعلم شماره ۶، در نقل قولی از معلم راهنما، طرح آموزشی خود را عاملی برای سردرگمی فراگیران می‌نویسد: «در طرح آموزشی دانش‌زبانی خانم ... نیز گفتند: استفاده از عبارت «نقش»، کار درستی نبوده، چون دانش‌آموزان آن را بلد نبودند. همچنین، راهنمایی دانش‌آموزان، به سمت زبان عربی و تعریف نقش، در آن کار درستی نبوده و باعث گیجی دانش‌آموزان شده است».

نومعلم شماره ۳، در طرح آموزشی خود، «نارسایی فعالیت‌های آموزشی» را تلویحاً در عدم استفاده از مثال ملموس ذکر می‌کند: «بعد تدریس به نظرم آمد بهتر است از مثال‌های ملموس‌تری برای بچه‌ها استفاده کنم. چون برخی از آن‌ها اصلاً متوجه معنای بیت نمی‌شدند تا بخواهند تشبیهات آن را بیابند» و نومعلم شماره ۶، با تکالیف نارسا و بی‌پاسخ ماندن آن‌ها، به این نارسایی اعتراف می‌کند: «به هر گروه متن‌هایی داده شد که دانش‌آموزان باید تفاوت این‌ها را به دست آورند ... و یک متنی می‌نوشتند که قیدهای یافته شده در آن دیده شود. انتظار می‌رفت که در پایان همه گروه‌ها متنی را تحویل دهند، اما تمام برگه‌ها سفید بود و دانش‌آموزان، هیچ یک متنی را تحویل نداده بودند». نومعلم شماره ۷، فعالیتی نارسا را طراحی می‌کند، او از توجه به آموزش صرف و کم‌توجهی به ارتباط تدریس با زندگی روزمره دانش‌آموزان می‌نویسد: «در طرح هسته و نگارش کمتر با زندگی ارتباط برقرار شده است. بیشتر به آموزش درس توجه شده است». نومعلم شماره ۶، در تحلیلی، این نارسایی را در فرایند آموزش مراحل طراحی، ذکر می‌کند: «طرح باید از قالب فرم و جدول بیرون آورده و به صورت روایی، در مورد هر مرحله توضیح داده می‌شد. نکته بعدی، خلاصه‌بودن طرح و عدم ارائه توضیحات کافی در مورد هر بخش و مرحله بود. ما به صورت کاملاً خلاصه و بدون پرداختن به جزئیات طرح را نوشته و از ذکر مثال‌ها و توضیح در مورد مراحل و فعالیت‌ها، پرهیز کرده بودیم». نومعلم شماره ۸، با دادن تکلیفی از متون کهن، فراتر از کتاب درسی، فعالیتی را طراحی

می‌نماید: «با دادن تکلیف فراتر از محتوای کتاب (قصاید خاقانی)، بهتر می‌تواند آموخته‌های جدید خود را در ذهنشان تثبیت کنند و با تجربه به دست آمده، این ارتباط را به طور ملموس حس می‌کنند و نگاه شبکه‌ای و تحلیلی به مفهوم تشبیه خواهند داشت».

نومعلم شماره ۸، به دلیل انتخاب تصاویر نامناسب و بدون توالی منطقی، با «ناکارآمدی ابزار آموزشی برای دانش افزایی»، دانش‌آموزان را در تشخیص دانش ادبی، به بدفهمی می‌کشد: «قبل از اینکه دانش‌آموزان به کلاس بیایند، عکس‌ها را طوری روی تابلو چسباندم که عکس‌های جاندار در یک ستون به عنوان «مشبه» و عکس‌های بی‌جان در ستون مقابل به عنوان «مشبه‌به» قرار بگیرند، با اینکه این طرح برای دانش‌آموزان جالب و جذاب بود و خیلی از عکس‌ها خوششان آمده بود، اما در سنجش پایانی، باعث شد که سؤالات و ابهاماتی درباره این که مشبه می‌تواند بی‌جان یا جاندار باشد و یا اینکه مشبه‌به، همیشه بی‌جان است، برایشان پیش آید و من درصدد پاسخ‌گویی به سؤالات پیش آمده برای آن‌ها شدم». نومعلم شماره ۶، از رسانه دیداری و شنیداری استفاده می‌کند که فراگیران به مفهوم کارکرد شعری زبان، قافیه‌سنجی و قالب‌شناسی نمی‌رسند، او می‌نویسد: «برای دانش‌آموزان سه فایل صوتی و تصویری شعرخوانی پخش کردم و از دانش‌آموزان خواستم که بار اول را به دقت گوش کنند و بار دوم، قافیه‌های شعر و قالب آن را به دست آورند. بعضی گروه‌ها نیز در یافتن قافیه‌ها دچار مشکل می‌شدند و قالب‌های شعری را با یکدیگر اشتباه می‌گرفتند... دانش‌آموزان در ابتدا قالب قصیده را با قطعه اشتباه می‌گرفتند». نومعلم شماره ۴، در استفاده از پاورپونت از همان ابتدا، در برقراری ارتباط مشکل دارد: «آرایه «مراعات نظیر» را با استفاده از پاور پوینت شروع کرد و تدریس را با پرسشی آغاز کرد، تا ذهن دانش‌آموزان درگیر شود... اما بهتر بود تا از ایجاد ارتباط واضح‌تر و بهتری استفاده کند».

نومعلم شماره ۶ خوشه‌نویسی در نگارش را برای دانش‌آموزان پایه هفتم به عنوان راهبرد آموزشی به‌خدمت می‌گیرد که به دلیل «نامناسب بودن شیوه و راهبردهای آموزشی» دانش‌آموزان را گیج می‌نماید، او می‌نویسد که: «خوشه‌نویسی در نگارش، البته این مبحث در کلاس نگارش وجود ندارد... دانش‌آموزان در این زمینه دچار نوعی بدفهمی بودند و دقیقاً مفهوم آن را نمی‌دانستند». و نومعلم شماره ۴، با انتخاب مثال‌های نامناسب در طرح آموزشی برای تدریس مبحث دانش زبانی،

دانش‌آموزان را به تردید می‌اندازد و آن‌ها را دچار سردرگمی می‌کند: «در مثال چهارم دانش‌آموزان دچار مشکل شده بودند. سپس خواسته شد چند جمله کوتاه که در آن آرزو یا شک و تردید است، بگویند و در اینجا دانش‌آموز باید فرق فعل ماضی و مضارع را بداند... دانش‌آموزان کمی دچار سردرگمی شده بودند». نومعلم شماره ۷ محتوا را در سطحی ساده آموزش می‌دهد: «با نشان دادن شعر سعدی من استرس گرفتم که وای خدایا آبروم رفت. من فقط تشبیه در جمله را یاد داده بودم». نومعلم شماره ۵، در مصاحبه خود از مشکل عدم تبدیل دانش‌آموزان به مهارت در کارورزی می‌گوید: «ما در کتاب الگوهای تدریس بروس جویس با الگوهای استعاره‌ای، کاوش مفاهیم و غیره آشنا شدیم، ولی در کارورزی تمرکزی بر آن‌ها نبود». طرح‌های آموزشی، به دلیل آنکه موضوع تکراری از تدریس معلم هستند، تازگی و جذابیت ندارند. نومعلم شماره ۴ بیان می‌کند که: «طرح درس ما هسته و وابسته بود و دانش‌آموزان خوانده بودند و کاملاً بلد بودند و همین باعث می‌شد جذابیتی نداشته باشد».

در بیشتر گزارش‌ها و مصاحبه‌ها، دانشجویان به «عدم انطباق محتوا با عمل در محیط آموزشی» اقرار می‌کنند، نومعلم شماره ۱، در مصاحبه می‌گوید که: «طرح‌هایی می‌نوشتم، بعد محک می‌زدم ببینم تا چه حد مفید واقع می‌شه، چون طرح‌ها تو کاغذیه چیزه، موقع اجرا یه چیزه دیگس». نومعلم شماره ۲، تلویحاً از عدم انطباق زمان تعیین شده مراحل طرح، با اجرای هر مرحله می‌نویسد: «...این مرحله کمی بیش‌تر از آنچه فکر می‌کردم طول کشید و این به دلیل ابهاماتی بود که بچه‌ها در تشخیص این نوع جناس داشتند». نومعلم شماره ۳، درباره عدم انطباق محتوا در عمل برای تفهیم مفهوم ادبی، می‌نویسد که: «گاهی وسط اجرای فعالیت یادم می‌افتاد می‌توانستم این قسمت از فعالیت را جور دیگری بنویسم. یا مثلاً از ابیات بهتری به عنوان شاهد مثال استفاده کنم. چون برخی از آن‌ها اصلاً متوجه معنای بیت نمی‌شدند تا بخواهند تشبیهات آن را بیابند».

«نبود تسلط کافی بر دانش محتوایی و مهارتی» از ضعف‌هایی است که مستقیم یا غیر مستقیم، کارورزان به آن اشاره می‌کنند. نومعلم شماره ۷، غیرمستقیم بیان می‌کند که در آموزش مبحث دانش ادبی، دانش‌آموز را به تردید می‌اندازد، و در برابر پرسش دانش‌آموز نمی‌تواند قاطعانه پاسخ دهد، او

می‌نویسد: «در این بین، یکی از دانش‌آموزان برایش سؤالی مطرح شد که بین دو کلمه باز و بز چه نوع جناسی وجود دارد؟ در ابتدا، پای تخته نوشتم و گفتم جناس افزایشی. اما یکی از دانش‌آموزان همان روشی را که به آن‌ها آموزش داده بودم، به خودم برگرداند و گفت: می‌تواند اختلافی باشد. حرفش کاملاً درست بود. به بچه‌ها گفتم: حقیقتاً این دو کلمه هم می‌تواند اختلافی باشد و هم افزایشی، اجازه بدهید تا از استادم بپرسم و بعد پاسخ دهم». نومعلم شماره ۶، اقرار می‌کند که خودش و برخی از دانشجویان، دانش لازم در مورد مباحث ادبی و نگارش را ندارند و می‌نویسد: «در بسیاری از مباحث، اطلاعات ناقص و عدم ارائه توضیحات کافی باعث سردرگمی معلمان می‌شود. همین مسأله در دوره کارورزی برای دانشجویان نیز ایجاد شد و برخی از ما در تدریس مباحثی چون جناس و لحن و بازگردانی و بازآفرینی و ... دچار مشکل گشتیم». نداشتن تسلط علمی در اجرای طرح، مشکلاتی را برای کارورز در آموزش پیش می‌آورد. نومعلم شماره ۴ بیان می‌کند که: «این کار، آن‌طور که باید کامل نبود و باید سعی کنم در جلسات آینده سطح علمی خود را بالا ببرم تا در تدریس با مشکل مواجه نشوم... آموختم که برای تدریس مطلوب، علاوه بر اینکه باید بر محتوای درس مسلط باشم، حتی‌الامکان باید فراتر از مطالب درسی اطلاعات داشته باشم تا بتوانم پاسخ مناسبی برای سوالات دانش‌آموزان داشته باشم». نومعلم شماره ۳ نیز در استفاده از نمونه مثال‌ها، متناسب با پایه تحصیلی، ضعف دارد: «معلم راهنما، نظر مثبتی در مورد اجرا داشتند و مشارکت گروهی دانش‌آموزان را نقطه قوت کار می‌دانستند. هرچند ایشان نیز ذکر کردند تا از ابیات ساده‌تری برای مثال‌ها استفاده کنم». نومعلم شماره ۴ از نداشتن تسلط بر دانش و مهارت حرفه‌ای برای علاقه‌مندی و تعمیق یادگیری در فراگیران می‌نویسد که: «با توجه اینکه دانش‌آموزان با صفت سنجشی آشنا نبودند، در برقراری ارتباط کمی با مشکل مواجه شدم و احساس کردم دانش‌آموزان دچار سردرگمی شده‌اند و باید در طرح‌های بعدی روی برقراری ارتباط بیشتر تمرکز کنم... در این جلسه آموختم که ایده‌های جذابی در برقراری ارتباط به کار ببرم تا مفهوم برای دانش‌آموزان جذاب باشد و برای یادگیری تمایل داشته باشند».

نومعلم شماره ۸ در مصاحبه خود، از «محدودیت طرح آموزشی» در دوره پساکارورزی و در تدریس واقعی می‌گوید: «نکته‌ای که امسال به آن دست پیدا کردم این است که انگار همون طرح

درسای خودم دردانشگاه یا همون طرح درسایی که پارسال نوشتم، وقتی امسال اوادم اجرا کنم برای بچه‌های امسال کمتر جذابیت داشت، احساس می‌کنم که بچه‌ها هر سال متفاوت میشن. و دیگه حتی همیشه طرح درس پارسال رو برای سال بعد اجرا کرد. احساس می‌کردم که یکی از طرح درسام کمی کودکانه بود». درباره محدودیت زمانی طرح‌ها، مطالب فراوان است. نومعلم شماره ۱، به نقل از معلم راهنما، از وقت‌گیر بودن طرح‌ها می‌نویسد: «با اینکه از طرح درس من و روش و رویکردهای موجود در آن خیلی خوششان آمد، ولی گفتند که ما نمی‌توانیم همه درس‌های موجود در کتاب را با این روش‌ها تدریس کنیم، زیرا این‌طور روش‌ها بسیار وقت‌گیر هستند». گاهی این محدودیت زمانی، مانعی برای توسعه آموزش می‌شود، نومعلم شماره ۳ بیان می‌کند که: «محدودیت زمانی نیز تا حدودی دست مرا بسته بود. گاهی تمایل داشتم برای دانش‌آموزان ابیات قرابت معنایی بیشتری بخوانم و یا به سوالات بیشتری پاسخ دهم، اما زمان کم، این فرصت را به ما نمی‌داد، البته این مشکل با در اختیار داشتن وقت کامل کلاس، حل‌شدنی است».

بحث و نتیجه‌گیری

زبان و ادبیات فارسی بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) رمز هویت ملی است و سبب پیوستگی و وحدت همه اقوام ایرانی است و گنجینه گران‌ارچی که گذشته را به حال و آینده پیوند می‌دهد. از آنجا که هر علمی، معیار و روش‌شناسی خاصی دارد، آموزش زبان و ادبیات فارسی، نیز دارای قواعد و اصول خاصی است که آموزش موضوعات آن، به ویژه موضوعات پرکاربرد دانش‌زبانی، دانش ادبی و نگارش، باید بر طراحی مناسب و شایسته‌ای استوار باشد که معیارهای این علم را دربرگیرد. با توجه به این مهم، پژوهش حاضر، با هدف تحلیل نقش طراحی آموزشی بر توسعه حرفه‌ای دانشجویان آموزش زبان و ادبیات فارسی در دوره کارورزی انجام گرفت. مضامین پژوهش به طور خاص، در سه مقوله با عنوان‌های «ایجاد فرصت‌های یادگیری در آموزش، بهبود و توسعه شایستگی در کسب محتوای آموزشی و چالش‌ها» از داده‌ها استخراج شد و این سه مقوله در زیر چتر مضمون اصلی «طراحی آموزشی مبتنی بر شایستگی در آموزش زبان و ادبیات فارسی» قرار گرفت. بر این اساس، یافته پژوهش با نتایج پژوهش کدخدایی و همکاران (۱۳۹۶)، که اظهار می‌دارند،

سه نوع شایستگی در تربیت معلم در علوم انسانی ضرورت دارد و نیاز به توسعه و پرورش شایستگی حرفه‌ای است، با نتایج مقاله فقیری و همکاران (۱۳۹۶)، که مؤلفه‌های فعالیت یادگیری و ارزشیابی را در کارورزی نامطلوب دانسته، و نیز با نتایج مقاله یارمحمدیان و کاوه (۱۳۸۴) که بروز خلاقیت و ابتکار را در طراحی ضروری می‌دانند، همسو است. همچنین، با نتایج پژوهش فیض‌آبادی و اویسی (۱۳۹۵)، که فراگیر با ایجاد ارتباط بین مطالب به یادگیری معنادار برسد؛ هم‌چنین با پژوهش هوانگ، هونگ و هائو (۲۰۱۸)، مبنی بر تمرکز بیشتر بر روی دانش محتوای تربیتی برای معلمان همخوانی دارد. یافته‌های گردآوری شده، در سطح محتوا و سطح مهارت‌های حرفه‌ای و تلفیق این دو قابل تفکیک‌اند؛ از نظر محتوا، طراحی‌های آموزشی، بر افزایش سطح کیفی محتوایی موضوعات زبانی، ادبی و نگارش، و بالابردن میزان توانایی دانش‌آموزان برای بازشناسی مفاهیم، تأثیرگذار هستند، دانشجو در زمینه مهارت‌های حرفه‌ای، با کاربست بهینه شیوه‌های آموزشی و انتخاب رسانه متناسب در طراحی، یادگیری را معنادار می‌کند، زیرا استفاده از رسانه دیداری و شنیداری، از رسانه‌های تسهیل‌کننده در آموزش هستند که حتی موجب بالابردن کیفیت روش تدریس، انتقال مفاهیم، ایجاد علاقه، سرعت و صراحت مفاهیم آموزشی، تکامل و عمق و میزان یادگیری می‌شوند (شعبانی، ۱۳۹۵). همچنین، طراحی آموزشی بر افزایش انگیزه در فرایند آموزشی، و نوآوری در طراحی تکالیف مناسب با موضوعات رشته زبان و ادبیات فارسی، به ویژه سه موضوع پرکاربرد در آموزش، مؤثر است. نومعلمان رشته زبان و ادبیات فارسی، برای رسیدن به شایستگی محتوای آموزشی در تلفیق محتوا و مهارت‌های حرفه‌ای، قوت و ضعف‌هایی در طراحی آموزشی دارند. در مجموع، پژوهش نشان می‌دهد کارورزان رشته زبان و ادبیات فارسی، به افزایش و ارتقای دانش و تسلط بر مهارت‌های حرفه‌ای نیاز دارند. آنان در طراحی آموزشی، باید از فرصت‌های بیشتری برای آمیختن محتوا و مهارت‌های حرفه‌ای بهره ببرند؛ زیرا در بخش برنامه‌ریزی و اجرا، نیازمند کفایت و مهارت‌های بالاتری برای رسیدن به شایستگی‌های حرفه‌ای هستند.

با توجه به نتایج پیشنهاد می‌شود در برنامه درسی کارورزی رشته زبان و ادبیات فارسی، تاکید و نظارت دقیق‌تری بر طراحی‌های آموزشی مبتنی بر دانش محتوای آموزشی باشد؛ دانشجومعلمان، دانش محتوایی و مهارت‌های حرفه‌ای خود را برای طراحی آموزشی موفق، در دروس تخصصی با

موضوعات پربسامد (به ویژه سه موضوع: دانش زبانی، دانش ادبی و نگارش)، افزایش دهند؛ در برنامه درسی کارورزی زبان و ادبیات فارسی، طراحی آموزشی از موضوعات کتاب‌های فارسی و نگارش اول و دوم متوسطه و دروس علوم و فنون ادبی دوم متوسطه، برای تسلط علمی و مهارتی دانشجویان، یک الزام تلقی شود.

منابع

- احمدی، آمنه، احمدی، فاطمه زهرا، الهامیان، نگار، مهدوی‌هزاوه، منصوره، مشفق‌آرانی، بهمن، مهرمحمدی، محمود، صفرنواده، خدیجه، آل‌حسینی، فرشته، سلیمانی‌آقچای، مژگان، حسین‌زاده، غلامحسین، و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور* (۱). تهران: دانشگاه فرهنگیان
- امام‌جمعه، محمدرضا، و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی تلفیق فاوا در برنامه درسی چند کشور جهان به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *مطالعات برنامه درسی*، ۳۱(۳)، ۳۰-۶۶.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۹). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی و آمیخته*. چاپ دوم، تهران: انتشارات دیدار تلخابی، محمود، و فقیری، محمد (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. *آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان* (ویژه‌نامه کارورزی). (۱)، ۵، ۱۴-۸.
- جمشیدی توانا، اعظم، و امام جمعه، محمدرضا (۱۳۹۵). تجارب دانشجو معلمان از نقش مربی در پیوند نظر و عمل در برنامه کارورزی. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۴(۷)، ۱۹۷-۲۲۶.
- حسین‌زاده یوسفی، غلامحسین (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کارورزی ۳، معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. مدیریت کارورزی و مدارس وابسته*، ۴۷-۱.
- حسینی، سیدسعید (۱۳۹۱). *راهنمای کارورزی و کار عملی در سازمان‌ها*. تهران: جهاد دانشگاهی.
- ریاحی‌نیا، نصرت، و عاصمی، عاطفه (۱۳۹۰). *کارآموزی در کتابداری و اطلاع‌رسانی*. تهران: انتشارات کتابدار.
- رثوف، علی (۱۳۸۶). *مبانی و اصول آموزش و پرورش، فلسفه تربیت معلم*. تهران: انتشارات ارسباران.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۵). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*. تهران: سمت.
- فیض‌آبادی، نرگس، و اویسی، نرجس (۱۳۹۵). تأثیر الگوی آموزشی تلفیقی مبتنی بر اصول سازنده‌گرایانه بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۳۵، ۱۹۸-۱۸۷.

- قنبری، مهدی، نیکخواه، محمد، و نیکبخت، بهاره (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته. *نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، ۵(۱۰)، ۳۳-۶۴.
- کدخدایی، محبوبه‌السادات (۱۳۹۵). معلم دانشمند: نگاهی کاستی‌جویانه به دانش معلم. *تربیت معلم فکور*، ۲(۲)، ۳۳-۵۰.
- کدخدایی، محبوبه‌السادات، اخوان‌تفتی، مهناز، رضایت، غلامحسین، و احمدی، پروین (۱۳۹۶). طراحی الگوی آموزش دانشگاهی مبتنی بر شایستگی برای رشته‌های علوم انسانی. *آموزش عالی ایران*، ۹(۱)، ۱۳۱-۱۰۵.
- گال، مریدنت، بورگ، والتر، و گال، جويس (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه احمدرضا نصر و گروهی از نویسندگان، تهران: انتشارات دانشگاه امیرکبیر.
- یارمحمدیان، محمدحسین، و کاوه، آناهیتا (۱۳۸۴). کاربرد اصول طراحی آموزشی در درس هنر. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۵ و ۶، ۷۱-۸۲.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Choy, D., Wong, A. F. L., Goh, K. C., & Low, E. L. (2014). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hwang, M., Hong, J., & Hao, Y. (2018). The value of CK, PK, and PCK in professional development programs predicted by the progressive beliefs of elementary school teachers. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 448-462.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(3), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smith, D. C., & Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching & Teacher Education*, 5, 1-20.