

توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان با تأکید بر کارورزی

حمید جعفریان یسار^۱

فرزانه جعفریان یسار^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۲۱

چکیده

هدف این مقاله تبیین نظری اقدام پژوهی، درس پژوهی و کارورزی، به‌عنوان عناصر اصلی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان، است. این مطالعه به روش توصیفی - تحلیلی با مراجعه به متون و اسناد معتبر و مصاحبه نیمه سازمان‌یافته با اساتید کارورزی، انجام شده است. یافته‌ها نشان داد که صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در چهار بعد «دانشی، مهارتی، توانایی و نگرشی» حاصل می‌شود. واحد درسی کارورزی، در ارتقاء صلاحیت‌های معلمی دانشجو معلمان علوم تربیتی، تأثیر زیادی دارد. دانشجو معلمانی که در مدارس کارورزی می‌کنند، با اعتمادبه‌نفس بیشتری به تدریس می‌پردازند. تربیت معلمان توانمند، با ایجاد تناسب بین آموزش مفاهیم نظری و عملی کارورزی ایجاد می‌شود. لزوم ترکیب نظریه و مهارت در برنامه درسی خصوصاً کارورزی مورد تأکید است. پراهمیت‌ترین و مؤثرترین درس در ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای در دانشجو معلمان، دروس عملی خصوصاً کارورزی، اقدام پژوهی و درس پژوهی است. نتایج نشان داد که هدف آموزش‌ها در دانشگاه فرهنگیان، انباشتن ذهن دانشجو معلمان از علوم و دانش نبوده، بلکه انتقال مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای است. در این سازمان، یادگیری در بطن و درون فرایند نهادینه شده، بنابراین هدف اساسی دانشگاه فرهنگیان، ماهر و توانمند بار آوردن دانشجو معلمان در ایجاد توانایی یادگیری در دانش‌آموزان است. به‌بیان دیگر، دانشگاه فرهنگیان دارای ماهیت آموزشی، روشمندی یادگیری است. دانشجو معلمان ضمن کسب دانش اولیه در علوم مختلف، یاد می‌گیرد تا به تولید محتوای یادگیری و از همه مهم‌تر «روش یادگیری» بپردازند.

کلیدواژه‌ها: اقدام پژوهی، درس پژوهی، کارورزی، دانشجو معلم.

^۱ - استادیار دانشگاه فرهنگیان h.jafarian@cfu.ac.ir

^۲ - فرزانه جعفریان یسار آموزگار آموزش و پرورش قم farzane.jafarian74@gmail.com

در زمان کنونی نوع نگاه به معلم و شغل معلمی با توجه به تغییرات علمی، فناوری، سیاسی و اجتماعی با گذشته، تغییر بسیاری کرده است. به نظر نمی‌رسد کسانی چون سقراط، افلاطون، سعدی، ابن‌سینا، جامی، جان لاک، کنفوسیوس، کمنیوس و ... پیدا شوند و معلمانی چون ایشان پدید آیند. در قرن بیست و یکم، به معلم به‌عنوان یک حرفه کاملاً تخصصی که از قبل باید صلاحیت‌های لازم را کسب کرده و آموزش‌های لازم را طی کرده باشد، نگریده می‌شود. به معلمی همانند خلبانی، جراحی در پزشکی، مهندسی و ... نگاه می‌شود. معلمی امروز یک حرفه تخصصی است. بشر از دیرباز برای خود معلمانی داشته است. پدر و مادر جزو اولین معلمان تلقی شده است. عموماً معلم به کسی گفته می‌شد که قادر بود چیزهایی را به دیگران یاد دهد. افرادی چون پیامبران، پیشوایان دینی، رهبران مذهبی، متفکران برجسته، قهرمانان، مخترعان، نخبگان علمی، هنرمندان را می‌توان به‌نوعی معلمان انبای بشر نام برد. در نگاه مذهبی در تمام ادیان، معلمان جایگاه ویژه‌ای دارند. معلم فردی ارزشمند و از خود گذشته است که علم خود را بدون هیچ چشم‌داشتی در اختیار دیگران قرار می‌دهد.

مبانی نظری سند راهبردی تحول نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، شامل فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران در جلسه ۸۲۶ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۹/۵/۲ تأیید کلی شد. مبنای تمامی سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران است. در این سند اختصاصاً درباره ویژگی‌های معلم، صحبت نشده، اما می‌توان مواردی را به‌عنوان ویژگی معلم طراز جمهوری اسلامی استخراج کرد. در بیانیه ارزش‌ها در این سند درباره معلم چنین آمده است: «نقش معلم (مربی) به‌عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی است» (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۰). ویژگی‌های معلمان در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: بهره‌مندی فزون‌تر از روش‌های فعال، خلاق و تعالی‌بخش؛ بهره‌گیری از تجهیزات و فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در راستای اهداف؛ توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی به‌ویژه هویت جنسیتی دانش‌آموزان و تفاوت‌های شهری و روستایی. تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای مدیران و معلمان و تحکیم نقش الگویی آنان. طراحی و تدوین برنامه آموزشی متناسب با نیازها و نقش‌های دختران و پسران. طراحی و تدوین برنامه تعلیم و تربیت انعطاف‌پذیر، متناسب با ویژگی‌های شخصیتی و محیطی استعداد‌های گوناگون دانش‌آموزان به‌منظور شکوفایی استعداد‌های خاص و افزایش کارآمدی و مفید بودن آن‌ها. ایجاد، توسعه و غنی‌سازی واحد اطلاعات و منابع آموزش و پرورش در سطح مدرسه (از قبیل کتابخانه، آزمایشگاه و کارگاه، شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات). ایجاد شبکه‌ای از محیط‌های یادگیری در مدرسه. فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای نقش‌آفرینی دانش‌آموزان در کلاس و مدرسه و به دنبال آن در خانه و جامعه. کمک به افزایش کارآمدی شوراهای درون مدرسه. ایجاد شبکه پژوهشی فعال و فراگیر در مدرسه با استفاده از فناوری‌های نوین. استفاده بهینه از دانش و تجربه نخبگان و پیشکسوتان آموزش و پرورش در کلاس درس. استقرار نظام خلاقیت و نوآوری در کلاس درس و مدرسه در راستای تربیت دانش‌آموزان خلاق و نوآور و کارآفرین شمرده شده است (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۰).

دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۱، از طریق کنکور سراسری دانشجویانی را به‌منظور تربیت معلم برای نیازهای آموزش و پرورش، در ۱۶ رشته جذب کرده است. بیش از نیمی از دانشجویان این دانشگاه رشته علوم تربیتی با گرایش آموزش ابتدایی هستند. هسته اصلی برنامه درسی دانشجویان به قبل از سال ۱۳۷۰ می‌رسد. یعنی ۳۰ سال پیش. خروجی برنامه قدیم، کارشناس علوم تربیتی بود و نه معلم حرفه‌ای دوره دبستان. برای رفع این مشکل، دانشگاه اقدام به تغییر برنامه درسی متناسب با تربیت معلم دوره دبستان، کرد. در برنامه درسی جدید، عناوین جدید، دروس جدید، محتوای جدید با رویکردهای جدید به چشم می‌خورد. بدون شک این دانشگاه نوپا علاقه‌مند است معلمان علاقه‌مند، توانمند، باسواد، پژوهشگر و به عبارت ساده‌تر، معلمان حرفه‌ای، تقدیم دستگاه تعلیم و تربیت کشور نماید. بنابراین، لازم است شاخص‌های معلمان حرفه‌ای مشخص شود. در قرن ۲۱ و باوجود پیشرفت‌های عظیم در عرصه

تکنولوژی و فناوری‌های جدید، دروسی مدنظر است که دارای ویژگی‌های فناورانه، مهارتی - عملی و پژوهش محور، باشد. در این بین، دروسی چون اقدام پژوهی، درس پژوهی و کارورزی، بیش از دروس دیگر، مورد توجه است.

۲- مبانی نظری و پیشینه

شایستگی هر نظام آموزشی، به اندازه شایستگی معلمان آن است؛ به طوری که برنامه درسی، سازمان مدرسه و وسایل آموزشی، هر چند که اهمیت خاص خود را دارند لکن در برابر اهمیت معلم ارزشی ندارند (مرادی، ۱۳۸۹ و دانشمند، ۱۳۷۴). به همین دلیل است که شایستگی‌های معلمان در ایفای نقش و اجرای مسؤولیت‌های خطیر، همواره مدنظر بوده است (دادجوی توکلی، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر، شایستگی، همانند چتری است که بر عملکرد شغلی تأثیر می‌گذارد (دیانتی و عرفانی، ۱۳۸۸). به گونه‌ای که در سال‌های اخیر، لزوم توجه به شایستگی‌ها به منظور بهبود کارایی در بیشتر شغل‌ها، اهمیت دوچندانی پیدا کرده است. بنابراین توجه به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های معلمان و راهکارهای توسعه آنان ضروری است. شایستگی‌ها و صلاحیت‌های معلم شامل ویژگی‌هایی است که به منظور ایفای هر چه بهتر نقش خود دارد (تقی‌پورظهیر، امین فر، و باقری، ۱۳۸۸). توجه به مسئله تربیت معلم، در ارزیابی برنامه‌های آموزش عالی کشورهای مختلف جهان، از جمله شاخص‌های بسیار مهم در پیشرفت و توسعه به شمار می‌رود. بنابراین لازم است تربیت معلم را به عنوان رکن اساسی تعلیم و تربیت مدنظر داشته و شایستگی به طور خاص با حرفه‌آموزی مرتبط است (خورشیدی و فرخی، ۱۳۹۱). واژه شایستگی و صلاحیت در فرهنگ لغات عمومی به معنای لیاقت، کاردانی، مهارت و تبحر و در فرهنگ لغات تخصصی مدیریت به معنای صلاحیت، اهلیت، شایستگی، قابلیت و توانایی آمده است. شایستگی در زبان عامیانه، به معنای داشتن توانایی، مهارت، دانش و صلاحیت است و در اصطلاح، با توجه به کار و حیطه شغلی فرد معنی می‌یابد. وجه مشترک این تعاریف شایستگی و کاردانی که حاصل ترکیب، دانش، مهارت و نگرش مطلوب در انجام کار است.

صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را در چهار بعد «دانشی، مهارتی، توانایی و نگرشی» می‌توان توضیح داد:

الف) شایستگی دانشی: مربوط به آنچه معلم باید بداند است که شامل دانش معلم نسبت به موضوعی که تدریس می‌کند، توانایی انتخاب روش تدریس مناسب با آن موضوع و آگاهی نسبت به آهنگ رشد کودک (دادجوی توکلی، ۱۳۹۰). فرایند توسعه دانش و معلومات نظری به گونه‌ای معمول از راه تحصیل در سطوح دانشگاهی حاصل می‌شود. توسعه دانش و معلومات، زیربنای توسعه مهارت‌ها، و نگرش به شمار می‌آید و به تنهایی و به خودی خود، تأثیر چندانی در توسعه شایستگی‌ها ندارد. مثلاً کسب دانش درباره مراحل رشد کودکان و اصول مربوط به آنان، روان‌شناسی آموزش و پرورش، درک بنیادهای تاریخی، فلسفی، اجتماعی آموزش و پرورش، ارزشیابی و اقدام پژوهی می‌باشد. شایستگی دانشی باید به گونه‌ای سازمان‌دهی و تحت کنترل گروهی از مربیان، اساتید دانشگاهی و معلمان مدارس آموزشی و در صورت نیاز سایر افراد مجرب باشد، تا از تأثیر متقابل واحدهای فوق اطمینان حاصل شود (گنج‌خانلو و گنج‌خانلو، ۱۳۹۴).

ب) شایستگی مهارتی: این صلاحیت عبارت است از توانایی پیاده‌سازی علم در عمل به صورت هم‌زمان بوده و این مهارت از راه تکرار و کاربرد دانش در محیط واقعی به دست می‌آید. توسعه این مهارت منجر به بهبود کیفیت عملکرد شده بدون آن، در بسیاری از موارد، معلومات، منشأ تأثیر زیادی نخواهد بود. همانند توانایی اداره کلاس درس، تهیه طرح درس مناسب، ارتباط آموزش با زندگی واقعی، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، ایجاد جو مثبت در کلاس درس (گنج‌خانلو و گنج‌خانلو، ۱۳۹۴) و (دادجوی توکلی، ۱۳۹۰).

ج) شایستگی توانایی: این صلاحیت یعنی شخصیتی با ثبات و وسیع که شخص را برای دستیابی و نهایت عملکرد در مشاغل فیزیکی و فکری مقید می‌سازد. در واقع، توانایی و مهارت مشابه هم بوده و تفاوت آن‌ها در این است که مهارت ظرفیتی خاص برای انجام فیزیکی کارها است، اما توانایی ظرفیت انجام کارهای فکری را مشخص می‌سازد (گنج‌خانلو و گنج‌خانلو، ۱۳۹۴).

د) شایستگی نگرشی: این صلاحیت یعنی؛ تصویر ذهنی انسان از دنیا و محیط پیرامون آن. به بیان دیگر؛ تصویر ذهنی انسان چارچوبی است که اندیشه و عمل را تبیین کرده، شکل می‌دهد. درک انسان از پدیده‌های پیرامون خود و تصمیم‌گیری وی برای عمل، بر مبنای تصویر ذهنی شکل می‌گیرد. در این صلاحیت، دانشجو معلم باید خود را متعهد و مسؤل یادگیری دانش‌آموزان دانسته و باید به تفاوت‌های فردی، قومی و فرهنگی دانش‌آموزان احترام گذاشته و متعهد به ارزش‌ها و قوانین جامعه باشند. این شایستگی معلمان را

قادر می‌سازد تا با عشق و علاقه به تدریس پرداخته، عدالت را رعایت نمایند. داشتن پاک‌دامنی و تقوا، تقویت حس کنجکاوی، بردباری، صداقت، زیبایی و انعطاف‌پذیری در این محور مورد تأکید است (گنج‌خانلو و گنج‌خانلو، ۱۳۹۴) و (دادجوی توکلی، ۱۳۹۰). در جدول زیر خلاصه ابعاد شایستگی‌ها و صلاحیت‌های چهارگانه (دانش - مهارت - توانایی - نگرش)، ارائه شده است. جدول شماره ۱؛ خلاصه ابعاد شایستگی‌ها و صلاحیت‌های چهارگانه (دانش - مهارت - توانایی - نگرش)

ابعاد	مؤلفه‌ها
دانش	دانش عبارت است از اطلاعات معلم نسبت به موضوعی که تدریس می‌کند. فرایند توسعه دانش و معلومات نظری معمولاً از روش تحصیل در دانشگاه‌ها به دست می‌آید. دانش زیربنای توسعه مهارت‌ها و نگرش بوده و به‌تنهایی، تأثیر چندانی در توسعه شایستگی‌ها ندارد. اساس دانش یادگیری، دائماً در حال تغییر بوده و به‌عنوان عضو حرفه‌ای باید تغییرات نظریه‌ها و مباحث عملی را در کنار هم دیده، همچنین نقش معلمان به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر، در نظر گرفته می‌شود.
مهارت	مهارت عبارت است از توانایی پیاده‌سازی علم در حیطه عمل. مهارت از راه تکرار و کاربرد دانش در محیط واقعی به‌دست آمده و توسعه می‌یابد. توسعه مهارت منجر به بهبود کیفیت عملکرد فرد در سطوح مختلف، می‌شود.
توانایی	توانایی یعنی ایجاد خصلتی باثبات و توسعه‌یافته که شخص را برای دستیابی و نهایت عملکرد در مشاغل فیزیکی و فکری آماده می‌سازد.
نگرش	نگرش یعنی توسعه تصویر ذهنی انسان از دنیا و محیط پیرامون خود. درک انسان از پدیده‌های پیرامون خود و تصمیم‌گیری برای عمل، بر مبنای تصویر ذهنی. نگرش یعنی ایجاد تعهد و مسئولیت دانشجو معلمان در قبال یادگیری دانش‌آموزان. ایجاد عشق و علاقه در دانشجو معلمان برای تدریس موضوعات برنامه درسی.

دروس اقدام پژوهی، درس پژوهی و کارورزی، منابع اصلی ایجاد صلاحیت و شایستگی‌های حرفه‌ای برای دانشجو معلمان، تلقی می‌شود. اساساً همه دروس عملی - که البته قبلاً مباحث نظری آن به‌طور کامل ارائه شده باشد - بهترین منبع برای ایجاد صلاحیت و شایستگی‌های حرفه‌ای در دانشجو معلمان بوده و لازم است دانشگاه در ارائه دقیق و کامل آن، برنامه‌ریزی مناسبی داشته باشد. در ادامه با مفاهیم این سه برنامه درسی اطلاعاتی ارائه می‌گردد.

اقدام پژوهی رویکردی پژوهش‌مند و سازنده در جهت گسترش توانایی‌های کارورزان در عرصه‌های مختلف آموزشی و پرورشی است (نویدی، ۱۳۸۲ و بازرگان، ۱۳۷۲). در حوزه آموزش و پرورش نیز این اندیشه گامی اساسی در جهت اصلاح و بهبود محسوب می‌شود (امام‌جمعه و سعیدی رضوانی، ۱۳۸۲) که با تکیه بر توانایی‌ها و مشارکت عمومی به ثمر می‌رسد. با این رویکرد همه معلمان می‌توانند به‌عنوان عنصری سازنده و فکور در جهت شناسایی مسائل و حل آن‌ها در محیط‌های آموزشی، مشکلات آموزشی و پرورشی را شناسایی کرده، درصدد اصلاح و بهبود آن برآیند (ظهوری و گویا، ۱۳۷۶). اقدام پژوهی با گذر از برخی تشریفات سنتی در حوزه تحقیقات، فرصت دانش‌آفرینی را در سطحی فراگیر مهیا می‌سازد؛ به‌نحوی که هر کارورز می‌تواند برای بهبود فعالیت‌های شغلی خود، طرحی نو را دراندازد و حرکت خود را به سمت بهبود و پیشرفت سامان دهد (ساکی، ۱۳۸۳).

یکی از دلایل گسترش اندیشه پژوهش در عمل، ناکارآمدی تحقیقات آموزشی در رفع نیازهای آن‌ها در کلاس درس است. استیگلر و هیبرت، با ذکر برخی کاستی‌ها در روش‌های سنتی پژوهش، در پاسخ‌گویی به نیاز معلمان، فعالیت‌های پژوهشی را برای بهبود آموزش و تدریس ناکافی می‌دانند (استیگلر و هیبرت، ۱۳۸۴). ممکن است محققان بسیار باهوش باشند ولی به اطلاعات مشابهی که معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان واقعی در شرایط کلاس‌های واقعی و با اهداف یادگیری واقعی با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند، دسترسی ندارند. محققان برای بهبود آموزش باید بیش‌تر به اموری که در حال حاضر برای معلمان قابل‌درک است، پی ببرند. این موقعیت به‌ویژه در کشور آمریکا قابل‌مشاهده است. در مقابل هر کشور ژاپن فرصت‌های مناسبی برای دانش‌آفرینی توسط معلمان پیش‌بینی شده است. از

مسیر این فرصت‌ها، نه تنها به توسعه شایستگی‌های معلمان پرداخته شده است؛ بلکه دانش مرتبط با آموزش را که با کلاس درس در ارتباط است و شاغلان به حرف معلمی نیز می‌توانند در آن سهیم شوند را توسعه می‌دهد. نه تنها گروه‌های پژوهش در کلاس‌های درس در همه مدارس فعال‌اند بلکه فرآیند طراحی و نقد درس‌ها در فرآیند پژوهش، بخش جدایی‌ناپذیر از فعالیت حرفه‌ای معلمان و محققان است.

درس پژوهی شکل اولیه‌ای از رشد حرفه‌ای معلمان در ژاپن است. هدف آن بهبود مستمر تدریس (آموزش) است به گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند مطالب بیشتری را بیاموزند. تمرکز اولیه آن نیز بر نحوه تفکر و یادگیری دانش‌آموزان است. درس پژوهی با سایر اشکال رشد حرفه‌ای متفاوت است، به این دلیل که پرورش حرفه‌ای در حین یاددهی و یادگیری (آموزشی) صورت می‌گیرد (خاکباز، فدایی، و موسی پور، ۱۳۸۷). تمرکز آن، چنان‌که استیگلر و هیبرت در «شکاف آموزشی (یادگیری)» اشاره کرده‌اند، تدریس است، نه معلمان، کار کردن دانش‌آموزان است، نه کار دانش‌آموزان. ملاک سنجش در موفقیت "درس پژوهی" یادگیری معلمان است نه تولید یک درس. تهیه دروس بهتر نتیجه جانبی و ثانویه فرایند است، اما نه هدف اولیه آن (استیگلر و هیبرت، ۱۳۸۴). درس پژوهی، یک حلقه پژوهشی است که در آن، معلمان به صورت گروهی درباره موضوعات برنامه درسی به پژوهش می‌پردازند. آن‌ها در ابتدا به «تبیین مسئله» می‌پردازند که فعالیت گروه درس پژوهی را برانگیخته است و هدایت خواهد کرد. مسئله می‌تواند یک سؤال عمومی (برای مثال برانگیختن علاقه دانش‌آموزان به پژوهش) یا سؤال جزئی‌تر باشد (برای مثال، بهبود فهم دانش‌آموزان از چگونگی جمع کردن مطالب برای تحقیق جزئی). سپس گروه به مسئله شکل می‌دهد و بر آن تمرکز می‌کند، به نحوی که بتواند در یک درس خاص کلاسی مطرح شود. معمولاً مسئله‌ای را انتخاب می‌کنند که از فعالیت‌های خود به دست آمده آورده‌اند یا برای دانش‌آموزانشان دشواری‌هایی ایجاد کرده است.

هنگامی که یک هدف یادگیری انتخاب شد، معلمان برای «برنامه‌ریزی» و «طراحی درس» تشکیل جلسه می‌دهند. اگرچه در نهایت یک معلم، درس را به عنوان بخشی از فرآیند پژوهش تدریس خواهد کرد، ولی خود درس محصول گروهی تلقی می‌شود. در اینجا هدف نه تنها تولید یک درس اثربخش بلکه درک چگونگی و چرایی کارکرد درس برای افزایش «فهم مطالب در میان دانش‌آموزان» است. اغلب، برنامه اولیه‌ای که گروه تولید می‌کند، در جلسه‌ای برای همه معلمان مدرسه مطرح می‌شود تا به نقد درآید.

اقدام پژوهی همانند درس پژوهی، به شیوه مشارکتی و به ارزیابی دقیق فعالیت‌های آموزشی انجام شده در ارتباط با موضوع موردنظر می‌پردازد (مکنیف، لوماکس، و وایتهد، ۱۳۸۲)، (نادری و سیف نراقی، روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی، ۱۳۷۸) و (بیانی، ۱۳۷۸). در این شیوه دانش‌آموزان در پژوهش خود سهیم و در واقع در حین عمل پژوهش می‌کنند (سرکار آرانی، درس پژوهی: الگویی برای تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه، ۱۳۸۶). در درس پژوهی که در مدرسه و کلاس است، بیشتر بر مسائل آموزشی درس و کلاس تمرکز دارند و به جنبه‌های جزئی و کاربردی در کلاس تمرکز دارد (سرکار آرانی، درس پژوهی: هسته تحول در آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). درس پژوهی (که سرکار آرانی، آن را "پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس" آورده است) مثل اقدام پژوهی، پژوهش حین عمل است که می‌تواند تأثیر بسیاری در بهبود کیفیت کاری، آموزش در مدرسه و پرورش حرفه‌ای معلمان داشته باشد (سرکار آرانی، پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس: تجربه ژاپن در پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه، ۱۳۸۷). در جدول زیر، تفاوت‌های اقدام پژوهی (معلم پژوهنده) و درس پژوهی (فر مهبینی فراهانی، ۱۳۸۷) آمده است.

جدول شماره ۲؛ مقایسه اقدام پژوهی با درس پژوهی

اقدام پژوهی	درس پژوهی
اقدام پژوهی عزیمت تئوری و عمل	درس پژوهی نقطه عزیمت عمل است
هدف اقدام پژوهی، انجام پژوهش در حین عمل	هدف درس پژوهی، پرورش حرفه‌ای معلم است
ماهیت اقدام پژوهی تفسیر داده‌ها	ماهیت درس پژوهی بازانديشي (تفکر) است
بهبودی فرآیند آموزش و نتیجه بهتر	بهبودی کلاس درس
اقدام پژوهی در همه جا، هر سازمانی قابل اجرا است	درس پژوهی فقط در کلاس و مدرسه قابل اجرا است

اقدام پژوهی بیشتر سیستماتیک است	درس پژوهی بیشتر ارگانیک و کمتر سیستماتیک است
اقدام پژوهی گسترده است	درس پژوهی خیلی جزئی و محدود است
اقدام پژوهی فردی هم می شود اجرا شود	درس پژوهی گروهی (تیمی) است
راهنمایی عمل خاصی ندارد	درس پژوهی یا طرح درس و راهنمایی عمل خاصی است
شناخت مسئله و بهسازی عمل در مدرسه و سازمان های مختلف مورد توجه است	تأکید بر غنی سازی فرآیند آموزش و یادگیری است
شناخت مسئله و کاربرد یافته در محل کار، مورد توجه است	برنامه درسی مورد توجه است
اقدام پژوهی به برنامه درسی، کاری ندارد	درس پژوهی مبتنی بر برنامه درسی است
هدف عمده شناسایی و حل کاربرد آن در عمل است	هدف اساسی یادگیری معلم است

اقدام پژوهی و درس پژوهی (ساکي، ۱۳۸۳) هر دو به توسعه و پرورش حرفه‌ای کمک می‌کنند، مشارکتی؛ گروهی؛ چرخه‌ای بوده و هر دو توسط معلم شروع می‌شوند. هر دو پژوهشی است و با سؤال و مسئله‌ای شروع می‌شوند و به ترویج و گسترش علم کمک می‌کنند که نیازمند نقادی فعال و متفکرانه هستند...

در اساس نامه دانشگاه فرهنگیان (ماده ۸) کارآموزی و کارورزی رکن اصلی تمام آموزش‌های تربیت‌معلمان است. همه دانشجویان معلمان الزاماً باید آنچه را می‌آموزند در محیط‌های آموزشی و کلاس‌های درس به‌طور واقعی به کار برند. مفهوم کارآموزی و کارورزی متفاوت است. کارآموزی آموزش فنون معلمی در دانشگاه زیر نظر استاد با ضوابط دانشگاهی است ولی کارورزی آموزش و تمرین معلمی در مدارس زیر نظر معلمان و مسئولان مدرسه (یا مدارس تجربی وابسته به دانشگاه) و تحت نظارت و هدایت استاد با ضوابط وزارت و آموزش و پرورش است. تبصره: در تمامی دانشگاه‌های فرهنگیان در سطح کشور واحدی برای برنامه‌ریزی و ارتباط دانشجویان معلمان با دستگاه‌ها و محیط‌های کارآموزی و کارورزی تشکیل و بر امور مربوط به اجرای این درس نظارت می‌کند (گرما رودی، ۱۳۹۲).

درس کارورزی، ترکیبی از مباحث نظری مبتنی بر مهارت‌های تدریس و حضور در فضای واقعی تدریس، از بهترین دروس توانمندی، دانشجویان تربیت‌معلم است. کارورزی یعنی به عمل کشیدن مطالب تئوری همراه با تمرینات متعدد و مکرر برای رسیدن به مهارت‌های عملی تدریس (رئوف، تربیت‌معلم و کارورزی، ۱۳۸۶). به نظر «اسچوان» (۱۹۸۷)، کارورزی محیطی است که در آن یادگیری عملی اتفاق افتاده و دانشجویان، چیزی را از طریق انجام دادن، یاد می‌گیرند. در واقع، کارورزی الگوی تفکر درکنش است که کارورز متفکر در آن تربیت می‌شود. «نوورت» (۱۹۸۵)، نیز بر این باور است که کارورزی پل میان نظریه و عمل است (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳). برنامه کارورزی فرصت به تجربه گذاشتن آموخته‌ها و گفتگو برای تعدیل، تعمیق تجربیات و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای را فراهم می‌کند. این فرآیند از منشأ 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 (جمعی از نویسندگان، راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت‌معلم فکور، ۱۳۹۴). دانشگاه فرهنگیان با توسعه مهارت‌ها و صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای در دانشجویان معلمان، در تلاش است تا معلمانی علاقه‌مند، توانمند و ماهر در ارائه برنامه درسی مناسب برای دانش‌آموزان، محیطی مملو از یادگیری، فراهم سازد. برخی از چشم‌اندازهای دانشگاه فرهنگیان به شرح زیر است:

۱) تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان، فرآیندی است مبتنی بر برنامه درسی یکپارچه و شایستگی محور، که همه عناصر این برنامه جامع، معطوف به فراهم نمودن فرصت‌های مناسب جهت کسب و ارتقای شایستگی‌های عام، مشترک و تخصصی موردنیاز دانشجویان معلمان و معلمان برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دانش‌آموزان در نظام تربیتی رسمی و عمومی.

۲) تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان، دارای برنامه درم‌تینده با رویکرد تلفیقی است که تمامی مؤلفه‌های الزامی، انتخابی و اختیاری آن ناظر به کسب شایستگی‌های لازم برای معلمان و در جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت (شخصیت) معلمی بر اساس نظام معیار اسلامی است.

۳) در سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم، درباره موضوعات متعددی تصمیم‌گیری شده است؛ از جمله منطق برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی‌های کلیدی و اساسی معلم، رویکردهای حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم، انواع دروس و نسبت‌ها با شایستگی‌های اساسی، نحوه ارائه و قالب‌های ارائه فرصت‌های یادگیری، عناوین برنامه درسی تحقق‌بخش شایستگی‌ها، عناصر و ساختار برنامه درسی دوره - رشته تحصیلی، ارزشیابی پایانی دانشجو معلمان، که به‌طور کلی، بر پنج رویکرد مهم حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه درسی تربیت معلم تأکید داشته که عبارت‌اند از: شایستگی محوری: این رویکرد بر تدوین آرمان‌ها و اهداف برنامه درسی حاکم و در کل برنامه جاری است. تربیت محوری: این رویکرد بر اهداف و فضای حاکم بر اجرای برنامه درسی حاکم است. تلفیقی بودن: این رویکرد بر تعریف و تعیین عناوین برنامه‌ها و سرفصل دروس حاکم است. انعطاف‌پذیری: این رویکرد بر ارتباط بین انواع دروس حاکم است. عمل‌گرایی: این رویکرد بر تعیین نوع و اجرای برنامه درسی حاکم است (جمعی از نویسندگان، راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور، ۱۳۹۴).

در همایش‌ها و کنفرانس‌های مرتبط با رسالت‌ها و مأموریت‌های دانشگاه فرهنگیان در ایجاد صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان، مقالاتی ارائه شده که خلاصه برخی از آن‌ها در ادامه بحث ارائه شده است:

ندولو و همکاران در مطالعه خود با عنوان «بررسی نظرات دانشجو معلمان علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان زنجان در رابطه با صلاحیت‌های معلمی ایجاد شده در آنان»؛ نتیجه گرفتند که واحد درسی کارورزی ارائه شده در دانشگاه فرهنگیان، در ارتقاء صلاحیت‌های معلمی دانشجو معلمان علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان زنجان، تأثیر بسیار داشته است (ندولو، سرابی، کرمی، و فتحی، ۱۳۹۴).

اکبری و بیات در پژوهشی با موضوع «بررسی نقش دانشگاه فرهنگیان در توسعه مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی دانشجو معلمان»؛ نشان دادند که دانشجو معلمانی که در مدارس کارورزی می‌کنند، به دلیل محیط مساعد آموزشی و فرصت‌هایی که برای عملی نمودن نظرات تربیتی در اختیار آنان قرار می‌گیرد، هنگام فراغت از تحصیل و استخدام در مدارس، با اعتماد به نفس بیشتری به تدریس می‌پردازند و غالباً بر مقاومت محیط در مقابل تغییر و نوآوری چیره می‌شوند (اکبری و بیات، ۱۳۹۴).

پوریا فرد، در بررسی «عوامل مؤثر بر توسعه مهارت‌های معلمی و نقش معلمان در بهبود کیفیت آموزش» نشان داد که؛ برای تربیت معلمان توانمند، بایستی تناسبی بین آموزش مفاهیم نظری و عملی (کارورزی) ایجاد شود، به این شکل که با یادگیری مفروضه‌ها و مفاهیم نظری، آن مفاهیم در داخل کلاس به صورت عینی و عملی در درس کارورزی به کار گرفته شود تا با کمک اساتید راهنما، کمبودها و کاستی‌ها برطرف گردد (پوریا فرد، ۱۳۹۴).

عقیلی در پایان‌نامه خود با موضوع «صلاحیت‌های معلم در برنامه درسی تربیت معلم؛ شناسایی، میزان تحقق و نقاط قوت و ضعف، از منظر اساتید، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان» نشان داد که میزان تحقق صلاحیت‌های معلم در برنامه درسی تربیت معلم در کلیه مؤلفه‌ها، در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد (عقیلی، ۱۳۹۲).

ملایی نژاد در مقاله‌ای با عنوان «صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی» نشان داد که تلفیق نظریه و عمل (کارورزی) یکی از عواملی است که به کیفیت‌بخشی دانشجو معلمان کمک کرده و لزوم ترکیب نظریه و مهارت در برنامه درسی خصوصاً کارورزی را مورد تأیید قرار داده است (ملایی نژاد، ۱۳۹۱).

روش تحقیق

این مطالعه به روش توصیفی و تحلیل اسنادی (کتابخانه‌ای) و مصاحبه نیمه سازمان‌یافته، انجام شده است (دلاور، روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۳۹۱). جامعه آماری متون و اسناد معتبر در زمینه شایستگی‌ها و صلاحیت‌های معلمان جمهوری اسلامی ایران (حسن‌زاده، ۱۳۸۵) و همچنین ۱۰ نفر از اساتیدی که حداقل یک‌بار درس کارورزی را تدریس کرده‌اند، بود. ابزار اندازه‌گیری شامل سؤالات مربوط به مصاحبه و تحلیل کیفی متون و اسناد معتبر که در قالب مطالبی در زمینه شایستگی‌ها و صلاحیت‌های معلمان جمهوری اسلامی ایران بود، استفاده شده است. در روش مبتنی بر اسناد و ابزار عمومی آن یعنی کتابخانه، پژوهشگران، منابع چاپی را که

در راستای موضوع تحقیق مطلب یا محتوایی داشته، شناسایی کرده، مطالب مرتبط با موضوع را از آن استخراج می‌نمایند (گال، بورگ، و گال، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۳۸۹). اعتبار سؤالات مصاحبه از طریق مراجعه به اساتید فن، مورد تأیید قرار گرفت (ملایی‌نژاد، ۱۳۹۱ و جمعی‌از نویسندگان، ۱۳۹۴).

یافته‌ها

این مقاله باهدف بررسی توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجوی معلمان با تأکید بر کارورزی، با استفاده از تحلیل اسنادی متون معتبر درزمینه کارورزی و همچنین مصاحبه با اساتید کارورزی انجام شده است.

بررسی متون معتبر نشان داد که دانشجوی معلمان صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را باید در چهار بعد «دانشی، مهارتی، توانایی و نگرشی» کسب نمایند. در شایستگی دانشی؛ معلم توانایی انتخاب روش تدریس مناسب را به دست می‌آورد. در شایستگی مهارتی؛ معلم کاربرد دانش در محیط واقعی به دست می‌آورد. در شایستگی توانایی؛ معلم شخصیتی باثبات برای دستیابی و نهایت عملکرد در مشاغل فیزیکی و فکری، به دست می‌آورد. و در شایستگی نگرشی؛ معلم تصویر ذهنی و چارچوبی که اندیشه و عمل را تبیین کرده، به دست می‌آورد.

مطالعه نویدی (۱۳۸۲)، بازرگان (۱۳۷۲)، امام‌جمعه و سعیدی رضوانی (۱۳۸۲)، ظهوری و گویا (۱۳۷۶) و ساکی (۱۳۸۳)؛ حاکی از اهمیت درس اقدام پژوهی، در حل مشکلات آموزشی و پرورشی، در توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجوی معلمان است. مطالعه خاکباز، فدایی و موسی پور (۱۳۸۷)، استیگلر و هیبرت (۱۳۸۴)، سرکارآرانی (۱۳۸۷)، فر مهینی و فراهانی (۱۳۸۷) و ساکی (۱۳۸۳)؛ حاکی از جایگاه و نقش درس پژوهی خصوصاً در کلاس درس و برای توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجوی معلمان در بهبود روش‌های تدریس آنان است.

مطالعه ندرلو و همکاران (۱۳۹۴)، نشان داد که؛ واحد درسی کارورزی، در ارتقاء صلاحیت‌های معلمی دانشجوی معلمان علوم تربیتی، تأثیر زیادی داشته است.

مطالعه اکبری و بیات (۱۳۹۴)، نشان داد که؛ دانشجوی معلمانی که در مدارس کارورزی می‌کنند، با اعتمادبه‌نفس بیشتری به تدریس می‌پردازند.

مطالعه پوریا فرد (۱۳۹۲)، نشان داد که؛ تربیت معلمان توانمند، با ایجاد تناسب بین آموزش مفاهیم نظری و عملی (کارورزی) ایجاد می‌شود.

مطالعه ملایی‌نژاد (۱۳۹۱)، نشان داد که؛ لزوم ترکیب نظریه و مهارت در برنامه درسی خصوصاً کارورزی را مورد تأیید قرار داده است.

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه از اساتید کارورزی نشان داد که؛ پراهمیت‌ترین و مؤثرترین درس در ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای در دانشجوی معلمان، درس عملی خصوصاً کارورزی، اقدام پژوهی و درس پژوهی است. هرچه دانشجویان در محیط‌های آموزشی واقعی در معرض تعاملات آموزشی بین دانش‌آموزان، معلمان راهنما، مدیران راهنما و اساتید راهنما، قرار گیرند، تجربه‌های حاصل، بسیار باارزش و ماندگار خواهد بود. ارائه آموزش‌های نظری در دانشگاه توسط اساتید علاقه‌مند و توانمند و ترکیب دانش نظری در محیط واقعی آموزشی (کارورزی در مدارس)، باعث تربیت دانشجوی معلمانی، توانمند و دارای شایستگی حرفه‌ای خواهد شد.

تأکید اساتید مصاحبه‌شونده در ارائه درست درس کارورزی، نشان از جایگاه و نقش این درس در توسعه صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجوی معلمان است. اساتید کارورزی هم‌نظر بودند که در چهار دوره کارورزی، تنها یک گزارش اصلی از دانشجوی اخذ شود. برای سه دوره قبلی، تنها به گزارش‌های ساده بسنده شود.

نتیجه‌گیری

آماده‌سازی معلمان نقش مهمی در توسعه کیفیت آنان داشته و لذا باید با معلمان در هر سطح و مرحله‌ای به‌عنوان یک متخصص حرفه‌ای رفتار کرد. برای تضمین کیفیت آموزش معلمان از ابتدا شاخص‌ها و استانداردهایی در نظر گرفته شود که در آن‌هم بر دانش

محتوای درسی و هم بر روش‌های تدریس تأکید گردد (ملایی‌نژاد، ۱۳۹۱). یکی از محتواهای درسی، واحد درسی کارورزی است. کارورزی در نگاه برنامه‌ریزان تربیت‌معلم ایران، یک درس در کنار دروس دیگر نیست. بنابراین کارورزی پیونددهنده آموزش‌های متنوع و متعدد و منفکی باشد که در دروس مختلف به دانشجوی معلمان عرضه می‌شود. بنابراین، قلب برنامه درسی جدید، محور و مدار و ستون فقرات برنامه درسی تربیت‌معلم، برنامه درسی کارورزی است. به همین علت، برنامه کارورزی به‌مثابه «تاروپود» قالی، عمل می‌کند و «شاه‌کلید» برنامه تربیت‌معلم است (جمعی‌ازنویسندگان، ۱۳۹۴).

معلم و شغل معلمی از دیرباز در فرهنگ ایرانی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بوده و در زمان حاضر، به‌عنوان کارگزار اصلی آموزش‌وپرورش، نقش محوری ایفا می‌کند (علی‌اکبری و خطیبی، ۱۳۹۴). به‌منظور افزایش و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان (شامل دانش، توانایی، مهارت‌ها و نگرش‌هایی که در حوزه شغلی کسب می‌شود (صائمان، ۱۳۸۷)). بر اساس اسناد تحولی نظام آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران، فرآیند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی، پیوسته هویت حرفه‌ای (اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی) معلمان را بر اساس نظام معیار اسلامی (ضمن تأکید بر ارتقای هویت انسانی، اسلامی و ایرانی) است، تضمین نموده است (جمعی‌ازنویسندگان، ۱۳۹۴). برای دستیابی به هویت حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای معلمان که توسط دانشگاه فرهنگیان انجام می‌گیرد؛ یعنی برنامه‌های تمرین معلمی (کارورزی) اشاره فراوانی شده است (احمدآبادی، ۱۳۹۳). چنانچه دانش حرفه‌ای به‌صورت حقایق، قوانین و دستورالعمل‌هایی دیده‌شده و به‌صورت ابزار آموزشی مناسب به کار گرفته شوند، کارورزی به‌طور کامل به شکل یک مهارت‌آموزی فنی دیده خواهد شد. بنابراین در هر مرحله از کارورزی، و در هر گامی، مجموع صلاحیت‌ها و شایستگی‌های معلمان، به‌صورت عناصر آموزشی، به دانشجو معلمان عرضه خواهد شد. درمجموع، این مقاله نشان داد که مهم‌ترین درس برای توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، در درجه اول درس کارورزی و در مراتب بعدی، اقدام پژوهی، درس پژوهی، روایت پژوهی و دیگر دروسی که حداقل یک فعالیت عملی از دانشجو را مطالبه می‌کند، هستند.

منابع

- آقازاده، احمد. (۱۳۷۷). پژوهش در آموزش. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- احمدآبادی، زهرا. (۱۳۹۳). راهکارهایی جهت کیفیت‌بخشی آموزش عملی و تمرین معلمی در آموزش شیمی. هشتمین سمینار آموزش شیمی ایران. سمنان: دانشکده شیمی دانشگاه سمنان.
- استیگلر، جیمز، و هیبرت، جیمز. (۱۳۸۴). شکاف آموزشی: بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس. (محمدرضا سرکارآرانی، و عایرضا مقدم، مترجم) تهران: انتشارات مدرسه.
- افضل‌آبادی، محمدحسین، زارع، حبیب، افضل‌آبادی، محمدرضا، و آقاباقری، فهمیه (۱۳۸۹). نیاز سنجی موفق آموزشی با استفاده از مدل شایستگی‌های سازمانی (مطالعه موردی: شرکت جهاد نصر یزد). دومین کنفرانس بین‌المللی مدیران آموزش. تهران: مجموعه مقالات دومین کنفرانس بین‌المللی مدیران آموزش.
- اکبری، بهنام، و بیات، سعید (۱۳۹۴). بررسی نقش دانشگاه فرهنگیان در توسعه مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی دانشجو معلمان. مجموعه مقالات پذیرفته شده در بخش دانشجویی دومین همایش استانی (تربیت سیاسی و اجتماعی) (ص. ۶۵۵-۶۳۳). زنجان: پردیس الزهرا (س) دانشگاه فرهنگیان.
- امام‌جمعه، سیدمحمدرضا، و سعیدی‌رضوانی، محمود (۱۳۸۲). پژوهش حین عمل رویکردی نو در آموزش ضمن خدمت. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱، ۳۲-۵۴.
- ایزاک، استفان (۱۳۷۶). راهنمای تحقیق و ارزشیابی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. (علی دلاور، مترجم) تهران: ارسباران.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۲). اقدام پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳ و ۴، ۳۲-۱۲.

بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۶). روشهای تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی (نسخه چاپ دوم). تهران: دوران.

بیانی، احمد (۱۳۷۸). روشهای تحقیق و سنجش در علوم تربیتی و روانشناسی. تهران: رهیافت.

پوریافرد، رویا (۱۳۹۴). عوامل موثر بر توسعه مهارت های معلمی و نقش معلمان در بهبود کیفیت آموزش. دومین همایش استانی (تربیت سیاسی و اجتماعی) (ص. ۱۵۷-۱۴۵). زنجان: مجموعه مقالات پذیرفته شده در بخش دانشجویی.

تقی پورظهیر، علی، امین فر، مرتضی، و باقری، سیفعلی. (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سوادآموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی (شماره ۲).

تلخابی، محمود، و فقیری، محمد (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان، شماره ۵، ص. ۱۳-۸.

جعفریان یسار، حمید، و زجاجی، مهدی (۱۳۸۶). پژوهش، پروپوزال و معلم پژوهنده. قم: گاه سحر.

جمعی از نویسندگان. (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور. نشریه تربیت معلم فکور، شماره ۱، ص. ۵۰-۵.

جمعی از نویسندگان. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.

جندقی، غلامرضا، و فلاح، محمد (۱۳۸۹). کاربرد آمار در پژوهش. قم: انتشارات دانشگاه علمی کاربردی.

حسن زاده، رمضان (۱۳۸۵). روش های تحقیق در علوم رفتاری (نسخه چاپ چهارم). تهران: نشر ساوالان.

حسینی نسب، سید داوود، و اقدام، علی (۱۳۷۵). فرهنگ واژه ها و اصطلاحات تعلیم و تربیت. تبریز: انتشارات احرار.

خاکباز، عظیمه السادات، فدایی، محمدرضا، و موسی پور، نعمت اله (۱۳۸۷). تأثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه ای معلمان ریاضی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۴، ۱۴۶-۱۲۳.

خورشیدی، عباس، و فرخی، داود (۱۳۹۱). مؤلفه های سازنده شایستگی های مهارت آموختگان. دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، شماره ۲، ۱۶۲-۱۳۱.

دادجوی توکلی، عطیه. (۱۳۹۰). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش ابتدایی. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.

دانشمند، غلامحسین (۱۳۷۴). بررسی طرح فعلی گزینش دانشجو برای مراکز تربیت معلم و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی دانشجو معلمان و ارائه شیوه مطلوب در استان خراسان. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشکده علامه طباطبایی.

دلاور، علی (۱۳۹۱). روش های تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی (نسخه چاپ نهم). تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

دلاور، علی (۱۳۸۲). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی (نسخه چاپ دوم). تهران: رشد.

دیانتی، محمد، و عرفانی، مریم. (۱۳۸۸). شایستگی: مفاهیم و کاربردها. نشریه تدبیر (شماره ۲۰۶).

رئوف، علی (۱۳۷۱). تربیت معلم و کارورزی. تهران: انتشارات فاطمی.

رئوف، علی (۱۳۸۶). تربیت معلم و کارورزی. تهران: نشر روان.

رحمتی، معصومه (۱۳۸۷). رایه ملی جهت خودسنجی فلسفه تربیتی معلمان دوره متوسطه مدارس استان گیلان. گرگان: اداره کل آموزش و پرورش استان گیلان.

ساکي، رضا (۱۳۸۳). اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس. تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

سرای، حسن (۱۳۷۵). مقدمه‌ای بر نمونه‌گیری در تحقیق (نسخه چاپ دوم). تهران: سمت.

سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۷). پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس: تجربه ژاپن در پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۵۹، ۷۶-۶۱.

سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۶). درس پژوهی: الگویی برای تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه. ماهنامه رشد مدیریت مدرسه، شماره ۵۱، ۱۰-۱۲.

سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۷). درس پژوهی: هسته تحول در آموزش و پرورش. ماهنامه رشد مدیریت مدرسه، ۱۶-۱۲.

شصتی، سمانه (۱۳۸۹). آموزش مبتنی بر شایستگی. مجله راهبردهای آموزش، دوره ۳ (شماره ۲).

صائمیان، صدیقه (۱۳۸۷). سرمایه‌های انسانی در نظام آموزشی سازمان‌های پیشرو. فصلنامه مدیریت، سال ۱۹ (شماره‌های ۱۳۳ و ۱۳۴).

ظهوری، زنگنه، و گویا، زهرا (۱۳۷۶). اقدام پژوهی و کاربرد آن در ارتقای کیفیت آموزش عالی. نخستین سمینار آموزش عالی، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی.

عقیلی، علیرضا (۱۳۹۲). صلاحیت‌های معلم در برنامه درسی تربیت معلم؛ شناسایی، میزان تحقق و نقاط قوت و ضعف، از منظر اساتید، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان. مشهد: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی.

علی‌اکبری، نگین، و خطیبی، سمیه (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی کارورزی از دیدگاه دانشجویان معلمان پردیس الزهرا (س) زنجان. دومین همایش استانی (تربیت سیاسی و اجتماعی) (ص. ۲۸۸-۲۷۰). زنجان: مجموعه مقالات بخش دانشجویی پردیس الزهرا (س) دانشگاه فرهنگیان.

فرمینی فراهانی، محسن (۱۳۸۷). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی. تهران: اسرار دانش.

کراسول، جان دابلو (۲۰۰۹). طرح پژوهش، رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی. (علیرضا کیامنش، و مریم دانای طوس، مترجم) لینکلن: دانشگاه نبراسکا.

گال، مردیت، بورگ، والتر، و گال، جویس (۱۳۸۷). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (نسخه چاپ سوم، جلد دوم). (احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، خسرو باقری، محمدحسین علامت‌ساز، محمدجعفر پاک‌سرشت، علی دلاور و غلامرضا خوی‌نژاد، مترجم) تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

گال، مردیت، بورگ، والتر، و گال، جویس (۱۳۸۹). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (نسخه چاپ پنجم، جلد اول). (احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، خسرو باقری، محمدحسین علامت‌ساز، محمدجعفر پاک‌سرشت، علی دلاور و غلامرضا خوی‌نژاد، مترجم) تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

گرمارودی، اسدالله (۱۳۹۲). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان: قله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: دانشگاه فرهنگیان (مجموع آموزش عالی پیامبر اعظم).

گنج‌خانلو، محمدرضا، و گنج‌خانلو، مهدی (۱۳۹۴). اولویت بندی شایستگی های معلم از دیدگاه دانشجویان معلمان پردیس شهید بهشتی زنجان (با تاکید بر شایستگی های اجتماعی). دومین همایش استانی (تربیت سیاسی و اجتماعی) (ص. ۳۵۰-۳۳۷). زنجان: مجموعه مقالات پذیرفته شده در بخش دانشجویی پردیس الزهرا (س) دانشگاه فرهنگیان.

مرادی، مسعود (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل محتوای برنامه درسی دوره تربیت معلم از لحاظ دانش روش کاری، پیشنهاد الگوی مطلوب تدریس و مقایسه آن با وضعیت موجود تدریس در مراکز تربیت معلم (مورد مطالعه: مرکز تربیت معلم زنجان). تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

- مسعودی‌مراقی، مجید، و استوار، رحیم (۱۳۹۳). بررسی رابطه ابهام و تعارض نقش و عملکرد شغلی، مطالعه موردی در شرکت ملی مناطق نفت‌خیز جنوب. *ماهنامه علمی - ترویجی اکتشاف و تولید نفت و گاز*، سال ۵ (شماره ۱۶)، ۶۷-۴۸.
- مک‌نیف، جین، لوماکس، پاملا، و وایتهد، جک (۱۳۸۲). *اقدام‌پژوهی، طراحی، اجرا و ارزشیابی*. (محمدرضا آهنچیان، مترجم) تهران: انتشارات رشد.
- ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۹۱). *صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجومعلم‌ان دوره آموزش ابتدایی*. فصلنامه *نوآوری‌های آموزشی* (شماره ۴۴)، ۶۲-۳۳.
- نادری، عزت‌اله، و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۷۸). *روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی* (نسخه چاپ شانزدهم). تهران: بدر.
- نادری، عزت‌اله، و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۷۱). *روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی* (نسخه چاپ چهارم). تهران: نشر بدر.
- ندرلو، شکوفه، سرابی، لیلای، کرمی، مریم، و فتحی، اکرم (۱۳۹۴). *بررسی نظرات دانشجومعلم‌ان علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان زنجان در رابطه با صلاحیت‌های معلمی ایجاد شده در آنان*. *دومین همایش استانی (تربیت سیاسی و اجتماعی)* (ص. ۱۱۲۵-۱۱۰۴). زنجان: مجموعه مقالات پذیرفته شده در بخش دانشجویی پردیس الزهرا (س) دانشگاه فرهنگیان.
- نویدی، احد (۱۳۸۲). *بحث اجمالی دریاره ماهیت، اهداف، کیفیت و روایی اقدام پژوهی*. *پژوهشنامه آموزشی*، شماره ۱۳، ۲۶-۲۰.