



اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر تربیت حرفه‌ای

دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان استان کرمان

**The Effectiveness of Clinical Education Implementation in Teacher-
Training Curriculum on Professional Education of Student Teachers in
Kerman University of Farhangian**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۹/۲۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۳/۱۱

 [Dor: 20.1001.1.17354986.1400.16.63.5.2](https://doi.org/10.117354986.1400.16.63.5.2)

N. Mousapour (Ph.D)

N. Rastegari (Ph.D)

O. Mehni (Ph.D)

نعمت الله موسی پور^۱

نرجس رستگاری^۲

امید مهنی^۳

Abstract : The aim of this study was to investigate the effectiveness of clinical education on improving the quality of student-teacher performance in the internship process. The research method was quasi-experimental. The statistical population of the study included 160 internship students of 7th and 8th semesters of Teacher Training University of Kerman, Iran. Based on the criteria for entering the intervention, 80 people were selected as a statistical sample and due to the existence of both sexes of girls and boys, the members of the statistical sample using stratified random sampling in two groups of 40 experimental and control were appointed. In order to achieve the objectives of the research, the students of the control group completed their internship for two semesters under the usual internship training program and the students of the experimental group completed their internship for two semesters under the conditions of clinical training. The research tool was a researcher-made test that was used to determine the validity of this test, content validity and to determine the reliability of the difficulty coefficient and clean coefficient method. The results showed that the application of clinical education, increase students' self-confidence to be significantly effective.

Keywords: clinical education, teacher training, Teacher Training University, student-teachers, internship

چکیده: این مقاله با هدف بررسی اثربخشی آموزش بالینی بر بهبود عملکرد دانشجومعلمان در فرایند کارورزی انجام گرفت. روش پژوهش از نوع نیمه تجربی بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل ۱۶۰ نفر از دانشجومعلمان کارورز ترم ۷ و ۸ دانشگاه فرهنگیان کرمان بودند. بر اساس ملاک‌های ورود به مداخله تعداد ۸۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب و با توجه به وجود دو جنسیت دختر و پسر، اعضای نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی طبقه‌ای در دو گروه ۴۰ نفری آزمایش و کنترل گمارده شدند. جهت دستیابی به اهداف پژوهش، دانشجومعلمان گروه کنترل به مدت دو نیم‌سال تحت برنامه آموزشی معمول و دانشجویان گروه آزمون نیز تحت شرایط آموزش بالینی، دوره‌ی کارورزی را پشت سر گذاشتند. ابزار پژوهش آزمون محقق ساخته‌ای بود که برای تعیین روایی آن از روایی محتوایی و جهت تعیین پایایی از روش ضریب دشواری و تمیز استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که کاربرد آموزش بالینی توانسته در بهبود تربیت حرفه‌ای دانشجومعلمان به طور معناداری مؤثر واقع شود.

کلیدواژه‌ها: آموزش بالینی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، دانشجومعلمان، کارورزی.

n_mosapour@yahoo.com

۱. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران (نویسنده مسئول)

rastegarinarages@yahoo.com

۲. دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران.

o.mehni@hotmail.com

۳. دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران.

مقدمه

کیفیت نظام تربیت معلم چندی است که در صدر مطالبات سیاستگذاران و دغدغه‌مندان این حوزه در عرصه ارزیابی‌های داخلی و بین‌المللی قرار گرفته است (کریمی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ چرا که معلم، در فرایند تعلیم و تربیت رکن اصلی و بنیادین محسوب می‌شود و دستیابی به اهداف نظام آموزش و پرورش بدون وجود معلمانی برخوردار از توانمندی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای میسر نمی‌شود. برای آنکه چنین معلمانی در اختیار نظام تعلیم و تربیت کشور باشند، باید فرایند جذب، تربیت و به کارگیری منابع انسانی نظام‌مند و مبتنی بر اهداف معین و از پیش تعریف شده باشد (دیبایی و همکاران، ۱۳۹۵)؛ اما یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش روی آموزش عالی، شکاف بین آموخته‌های نظری و شایستگی‌های عملی است. شایستگی یک عملکرد روشن و قابل اندازه‌گیری است که از نظر کمی، کیفی، زمان، هزینه و با ترکیبی از هر یک قابل بررسی است. هر گستره‌ای از شایستگی‌ها شامل مهارت‌های شناختی (ذهنی) و عملی. نگرشی و اجتماعی است که با هم تکمیل‌کننده آن هستند (دیانتی و عرفانی، ۱۳۸۸). آماده‌سازی و مجهز نمودن داوطلبین معلمی به این شایستگی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای، قبل از ورود به کلاس درس، اصلی‌ترین وظیفه‌ی مراکز تربیت معلم و سازمان‌هایی است که به انحاء مختلف، معلم تربیت می‌کنند یا دوره‌های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می‌دهند (رئوف، ۱۳۸۶)؛ اما منتقدان برنامه‌های تربیت معلم دانشگاه محور، مدعی وجود ناهماهنگی میان آنچه در دانشگاه تدریس می‌شود و آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد هستند. از این رو تلفیق دانش علمی، دانش پداگوژیکی و دانش عملی که به شکل یک مثلث در هم ریخته، از هم گسسته و ناهماهنگ خودنمایی می‌کند، امری ضروری به نظر می‌رسد (گوپیناثان^۱، ۲۰۰۸)؛ و از این رو زمینه را برای تلاش برنامه‌ریزان درسی و محققین، جهت یافتن راهی برای تلفیق دانش نظری تولید شده در دانشگاه با دانش مدرسه - بنیانی که منشأ آن فعالیت تجربی دانشجویان در مدارس باشد فراهم نموده است (دارلینگ - هاموند^۲، ۲۰۰۶). بر مبنای این رویکرد، محققان بسیاری به طراحی دوره‌های تربیت معلم اقدام نموده‌اند. این دوره‌ها به گونه-

1. Gopinathan
2. Darling-Hammond

اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر ...

ای طراحی می‌شوند که بتوانند فاصله میان نظریه و عمل را در برنامه درسی دانشجومعلمان کاهش داده و رابطه نزدیکی را میان مدارس و دانشگاه برقرار سازند. آنها سعی می‌کنند در مراکز دانشگاهی، نظریه‌هایی را آموزش دهند که به چگونگی عمل کردن در کلاس درس مرتبط هستند و حتی گاهاً به دنبال این هستند که کلاس‌های دانشگاهی را در محیط مدارس برگزار کنند (آلسوپ و همکاران، ۲۰۰۶). این امر باعث فراهم شدن موقعیت‌های مناسب، جهت توسعه‌ی تجارب یادگیری دانشجومعلمان شده (ماتسون و همکاران، ۲۰۱۰)؛ و از انسجام محتوایی در برنامه تربیت معلم و تلفیق تجربیات آموزشی گسترده و یادگیری‌های حاصل از نشست‌ها در دانشگاه، بهترین تجربیات یادگیری را برای دانشجومعلمان رقم خواهد زد. یکی از این برنامه‌ها که مورد توجه متخصصان تربیت معلم قرار گرفته است، بکارگیری «مدل آموزش بالینی» است.

آموزش بالینی را می‌توان فعالیت‌های تسهیل‌کننده یادگیری در یک محیط بالینی دانست که در آن اساتید دانشگاه با حضور بیشتر در مدارس، شرایط مناسب‌تری را جهت رشد حرفه‌ای دانشجومعلم فراهم می‌کنند (رستگاری و همکاران، ۱۳۹۶) اجرای آموزش بالینی می‌تواند دانشجویان را برای به کارگیری دانش تئوری آماده ساخته و زمینه‌ی ارتقای حرفه‌ای آنها را فراهم نماید (کونروی و همکاران، ۲۰۱۳). این نوع آموزش به آنها کمک می‌کند تا تفکر پداگوژیکی (تربیتی) داشته و برای مسائل پیچیده محیط آموزشی استدلال بیاورند و همانند متخصصان بهداشت، تجویزهای بالینی مبتنی بر شواهد یا مداخله‌گر را داشته، یادگیری فردی دانش‌آموز را تشخیص و نسخه‌ای مناسب برای بهبود هر یک از آنها تجویز نمایند (دینهام، ۲۰۱۲). در این زمینه گروسمن^۵ (۲۰۱۰) نیز بیان می‌کند این نوع آموزش دانشجو را قادر می‌سازد تا:

- آموزش‌های خود را با نیازهای فردی دانش‌آموزان مطابقت دهد.
- با استفاده از شواهدی که در مورد هر دانش‌آموز به دست می‌آورد، مداخلات آموزشی مناسبی

1. Grossman
2. Matson and Et Al
3. Conroy and Et Al
4. Dinham
5. Grossman
۱۱۹

را داشته باشد.

- با ارزیابی شیوه‌های تدریس خود و کسب اطلاع از تأثیری که این شیوه‌ها بر یادگیری دانش-

آموز می‌گذارد، آمادگی لازم را برای ورود به حرفه‌ی معلمی کسب نماید.

در این نوع آموزش، معلمان مدارس منابع قدرتمندی هستند که موقعیت مناسب را جهت آشنایی دانشجویان با محیط واقعی یاددهی-یادگیری فراهم کرده (دارلینگ-هاموند، ۲۰۱۴) و به او کمک می‌کنند تا اطلاعات نظری خود را در عمل پیاده نماید (مرتضوی زاده و نصر اصفهانی، ۱۳۹۶). در آموزش بالینی علاوه بر معلمان، نقش اساتید هم بسیار قابل توجه و تأمل است؛ زیرا رشد حرفه‌ای دانشجویان، مستلزم فراهم نمودن موقعیت‌های متعددی است تا او تحت نظارت و راهنمایی استاد خود، مهارت‌های جدید را امتحان کرده و با دریافت بازخورد مناسب و به موقع از آنها، به نقاط ضعف و قوت خود پی ببرد (گروسمن و همکاران، ۲۰۰۹). درست همانند آنچه در آموزش پزشکی رخ می‌دهد؛ زیرا یکی از ویژگی‌های بارز کارآموزی پزشکی، مربیگری و بازخورد آنی مربیان است. در این نوع آموزش، دانشجوی پزشکی تازه‌وارد، تحت نظارت پزشکان با تجربه و دریافت بازخورد از آنها، دانش علمی و عملی لازم را کسب نموده (گروسمن و همکاران، ۲۰۰۹) و آماده ورود به حرفه پزشکی می‌شود (بوکنا، ۲۰۱۱).

مراکز تربیت معلم هم می‌تواند در مدارس، فرهنگ همکاری بین اساتید و معلمان راهنما و داوطلبین معلمی را توسعه داده و زمینه را جهت به اشتراک‌گذاری استراتژی‌های سودمند (واددل و وارتولی، ۲۰۱۵) و تعامل بیشتر بین دانشگاه و مدرسه و به دنبال آن تلفیق تئوری و عمل فراهم آورند (دارلینگ - هاموند، ۲۰۱۰). در این زمینه بررسی‌ها نشان می‌دهد که دانشگاه ملبورن در سال ۲۰۰۹، از مدل بالینی برای آماده‌سازی دانشجویان معلمان خود در مقطع کارشناسی ارشد، به صورت آزمایشی استفاده کرد و نتایج اجرای این مدل نشان داد که از طریق این نوع آموزش، داوطلبان توانایی لازم جهت پیوند هر چه بیشتر بین نظریه و عمل را در کلاس درس و مدرسه کسب نمودند (انجمن کالج‌های امریکا در تربیت معلم، ۲۰۱۰). در نیویورک نیز، در سال ۲۰۱۰، یک برنامه مبتنی بر اجرای آموزش بالینی راه‌اندازی شد، این برنامه از ابتکار و

-
1. Buckner
 2. Waddell & Vartuli
 3. American Association of Colleges for Teacher Education

اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر ...

نوآوری در برنامه‌های تربیت معلم در کالج‌ها و دانشگاه‌ها حمایت نموده و بر مبنای این اصل عمل می‌کرد که تدریس عالی یک مهارت بالینی است و تربیت معلم نیز باید آموزش بالینی را در محیط بالینی صورت دهد (کائنا، ۲۰۱۴). نتایج مطالعه انگریست و همکاران^۲ (۲۰۱۳) نیز پیرامون رضایت دانشجویان از آموزش بالینی در قیاس با آموزش سنتی نشان داد که این برنامه دارای نقاط قوت موثری همچون: تلفیق نظریه و عمل، تمرین مبتنی بر شواهد، درگیری مداوم دانشجو و افزایش آگاهی او، بازخورد عمیق و اصلاح به موقع و جدی گرفتن سمینارها توسط اساتید راهنما و معلمان می‌باشد. پژوهش بریتزمن^۳ (۲۰۱۳) در دانشگاه کالیفرنیا هم نشان داد که ۶۵ درصد از معلمانی که با روش‌های بالینی آموزش دیده و جدیداً وارد تدریس شده‌اند، معتقد بودند که داشتن برنامه‌ای تحت عنوان «کارورزی بالینی» در مدارس برای آنان بسیار اثربخش و مفید بوده است.

در ایران نیز بر اساس اهداف مورد نظر در سند تحول بنیادین و آرمان‌ها و ایده‌ال‌های دانشگاه فرهنگیان انتظار می‌رود دانشجو معلمان در دوران تحصیل در دانشگاه فرهنگیان، شایستگی‌های حرفه‌ای مورد انتظار را جهت ورود به حرفه‌ی معلمی کسب کرده باشند؛ اما شواهد حاکی از آن است که علیرغم تلاش مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان مختلف در سطوح گوناگون دانشگاه فرهنگیان، چالش‌ها و مشکلاتی در اجرای آموزش رشته‌های دانشگاه فرهنگیان وجود دارد (صادقی و میر سپاسی، ۱۳۹۹). شکاف بین نظر و عمل، همواره یکی از مسائل نظام آموزشی کشورها بوده است کرمی و سراجی، ۱۳۹۹؛ در دانشگاه فرهنگیان نیز بررسی‌ها نشان می‌دهد که آموخته‌های دانشجویان با آنچه در برنامه‌های درسی قصد شده مدنظر بوده است تفاوت‌هایی آشکاری داشته و یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی این دانشگاه شکاف بین آموخته‌های نظری و شایستگی‌های عملی دانش آموختگان آنهاست (فتحی و همکاران، ۱۳۹۷). از طرفی، در بند ۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، «باز مهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم، با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی

1. Caena
2. Angrist and Et Al
3. Britzman
۱۲۱

برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت» مورد تأکید قرار گرفته و در راهکار ۲-۱۱؛ «طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای معلمان در آموزش و پرورش با تأکید بر حفظ و تعامل مستمر دانشجومعلمان با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی در طی این دوره و فراهم نمودن امکان کسب تجارب واقعی از کلاس درس و محیط‌های آموزشی» و در راهکار ۸-۱۱؛ «برنامه‌ریزی برای کارورزی دانشجومعلمان در کنار تربیت معلم و بررسی نظریات جدید تعلیم و تربیت» تصریح شده است (تلخایی و فقیری، ۱۳۹۳)؛ و بر این اساس به کارگیری آموزش بالینی در ایران می‌تواند به عنوان جریانی نو به رفع نقاط ضعف این نوع آموزش و بهبود فرایند تربیت معلم کمک نماید. در این خصوص، در سال‌های اخیر پژوهش‌های متعددی در زمینه کارورزی دانشجومعلمان و کیفیت بخشی به این نوع آموزش صورت گرفته است. رستگاری و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی که با هدف تحلیل ساختاری مولفه‌های آموزش بالینی در تربیت و آماده سازی دانشجومعلمان انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که به دلیل پیچیدگی و چندبعدی بودن تربیت و آماده‌سازی دانشجومعلمان باید رابطه محکم‌تری بین افراد در سطوح مختلف در دانشگاه و مدرسه برقرار شود. نتایج مطالعه جمشیدی توانا و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان داده که کارورزی با مشارکت و تعامل فعال بین مدارس و دانشگاه، همکاری اساتید و معلمان راهنمای مجرب، فعالیت دانشجومعلمان در مدرسه و کلاس درس، افزایش زمان حضور در کلاس درس، گذراندن پیش نیاز و واحدهای درسی مورد نیاز قبل از کارورزی به تدریج دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی موضوعی دانشجومعلمان را با بهره‌گیری از دانشگاه و مدرسه افزایش می‌دهد. رستگاری و همکاران (۱۳۹۶) هم در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که کارورزی بالینی می‌تواند به بهسازی و اعتلای برنامه جدید کارورزی دانشگاه فرهنگیان کمک کند. همچنین در یک مطالعه تطبیقی که توسط فهیمی (۱۳۹۰) انجام شده، مشخص گردید که در برنامه‌های آماده‌سازی دبیران در ایران، کمبودهای اساسی وجود دارد و همچنین ذکر شده که برنامه درسی تربیت معلم در کشور ما نمی‌تواند دانشجو معلمان ما را برای تدریس به روش‌های نوین و مطابق با نظریه‌های نوین آموزشی آماده کند؛ زیرا دانش پداگوژیکی که یکی از مهم‌ترین شاخص‌ها در برنامه درسی تربیت معلم و در دوره‌های کارورزی است، در ایران نسبت به دیگر کشورها کم‌رنگ‌تر است. در پژوهشی دیگر که توسط

اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر ...
ملائی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۸) انجام گرفت نتایج نشان داد جهت کیفیت بخشی به نظام برنامه
درسی، نیاز به ایجاد توازن بین تئوری و عمل در برنامه درسی و تدوین استانداردهای حرفه
معلمی وجود دارد.

مطالعاتی که تاکنون در مورد اثربخشی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان انجام شده است،
موید لزوم توجه به برنامه کارورزی در مسیر پرورش حرفه‌ای دانشجو معلمان است. بر این
اساس آنچه اکنون می‌توان به آن اعتماد کرد و به استناد آن و متناسب با اهداف دانشگاه
فرهنگیان جهت بهبود برنامه‌های آموزشی از آن بهره برد، یک نوع آموزش تحت عنوان
«آموزش بالینی» است که تاکنون پژوهش‌های متعددی اثربخشی این نوع آموزش را در
دانشگاه‌های مختلف و نظام‌های آموزشی بین‌المللی آشکار ساخته است. نتیجه اینکه، اگر چه
در نظام آموزشی تربیت معلم در ایران آموزش‌های عملی تحت این عنوان تاکنون مطرح نبوده
است اما با توجه به آنچه از یافته‌های محققین برداشت می‌شود و عملکرد مراکز تربیت معلم
در گذشته و تحولی که هم اکنون بر اساس سند تحول بنیادین در قالب دانشگاه فرهنگیان اتفاق
افتاده است، می‌توان گفت این نوع آموزش در ایران تا حدودی تحت عناوین دیگری مطرح
بوده و هست و بی‌شک بررسی اثربخشی این نوع آموزش در سطح کارشناسی مراکز تربیت
معلم در کشور ما می‌تواند به بهبود صلاحیت معلمان و در نتیجه ارتقا سیستم آموزش عمومی
کشور و رهایی از نظام آموزشی حافظه محور کمک نماید. لذا این تحقیق با هدف کلی تعیین
اثربخشی آموزش بالینی بر رشد حرفه‌ای دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان استان کرمان
انجام شده است تا به این سوال پاسخ دهد که آیا این نوع آموزش در تربیت معلم ایران از
«کفایت و اثربخشی» لازم برخوردار است؟ آیا چنین یافته‌هایی «قابلیت تعمیم» به واقعیات
تربیت معلم ایران را دارند؟

روش پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، این پژوهش به شیوه نیمه تجربی و با طرح پیش
آزمون-پس آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری پژوهش شامل تعداد ۱۶۰ نفر از
دانشجو معلمان کارورز ترم ۷ و ۸ دانشگاه فرهنگیان کرمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷
بودند. ملاک‌های ورود به مداخله شامل: یکسانی نیم‌سال تحصیلی گذرانده، یکسان بودن تعداد

واحدهای گذرانده (اختلاف‌های کم‌تر از ۵ واحد نادیده گرفته شد)، پشت سر گذاشتن واحد کارورزی ۱ و ۲، اخذ واحد کارورزی ۳ و ۴ و تمایل فرد به شرکت در مداخله بود. بر اساس ملاک‌های ورود به مداخله تعداد ۸۰ از دانشجوی معلمان به عنوان نمونه آماری انتخاب و با توجه به وجود دو جنسیت دختران و پسران، اعضای نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری صورت تصادفی طبقه‌ای در دو گروه ۴۰ نفری آزمایش و کنترل (در هر گروه ۲۰ دختر و ۲۰ پسر) گمارده شدند. ملاک‌های خروج از مداخله نیز شامل: غیبت بیش از سه جلسه و عدم علاقه مندی افراد به ادامه آموزش تعیین شد. در این راستا لازم به ذکر است که یکی از آرمان‌های مهم در این طرح آزمایشی، همکاری اساتید دانشگاه در راستای هدایت تحقیقات عملی با پشتیبانی یک راهنمای کار آموزده است. لذا در این برنامه جهت ایجاد انگیزه بیشتر جهت همکاری بیشتر معلمان در اجرای طرح، تسهیلات تشویقی نیز در نظر گرفته شد.

جهت دستیابی به اهداف پژوهش، دانشجوی معلمان گروه اول (گروه کنترل) به مدت دو نیم‌سال تحت برنامه آموزشی معمول کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و دانشجوی معلمان گروه دوم (گروه آزمون) نیز به مدت دو نیم‌سال تحت شرایط آموزش بالینی دوره‌ی کارورزی خود را پشت سر گذاشتند. برنامه آموزشی معمول کارورزی که به صورت معمول تربیت معلم انجام می‌شد اما برای برگزاری دوره کارورزی بالینی فرایند ۵ مرحله‌ای به شرح زیر انجام شد:

۱. تدوین صلاحیت‌ها و اهداف آموزشی: صلاحیت‌های مورد نیاز جهت اساتید تخصصی در هر رشته با رویکرد صلاحیت محور^۱ و با مشارکت مسئولین دانشگاه و اساتید کارورزی تعیین گردید.

۲. فرایند آشناسازی: پژوهشگران ابتدا قبل از مراجعه دانشجوی معلمان به مدارس، معلمان این مدارس را با خط مشی‌های مورد نظر طرح، شیوه اجرا و وظایف آنها آشنا نمودند. بخش دوم آشناسازی، آشنا کردن دانشجوی معلمان در خصوص اهداف طرح آموزش بالینی، خط مشی‌های مجریان طرح، نیازهای تحصیلی دانشجوی معلمان جهت شرکت در طرح آموزش بالینی و نحوه و هدف از برگزاری این نوع آموزش و نحوه ارزشیابی دانشجوی معلمان صورت گرفت.

اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر ...

۳. ارزشیابی مرحله نخست دانشجوی معلمان: در ابتدای دوره کارورزی، ارزشیابی پیش آزمون به وسیله آزمون عملکرد تحصیلی صورت گرفت.

۴. استقرار و فعالیت تیم بالینی: در طول دوره اجرای طرح، تیم تخصصی تحت عنوان «تیم بالینی» در فضایی که از طرف مدیران مدارس جهت اجرای طرح تخصیص داده شده بود مستقر شدند. این تیم شامل اساتید مختلفی در حوزه‌های تخصصی (اعم از متخصصین اختلالات یادگیری، متخصصین آموزش ریاضی، متخصصین آموزش علوم و متخصصین تربیتی) بود.

۵. ارزشیابی نهایی دانشجوی معلمان: در پایان دوره کارورزی، ارزشیابی پس آزمون به وسیله آزمون عملکرد تحصیلی صورت گرفت. اطلاعات مربوطه به آزمون عملکرد تحصیلی در قسمت ابزار گردآوری اطلاعات ذکر شده است.

آزمون عملکرد تحصیلی که در این تحقیق به کار گرفته شده است، شامل آزمون محقق ساخته ۳۶ سوالی برای پیش آزمون و ۴۸ سوالی پس آزمون بود. این آزمون‌ها در راستای سنجش اثربخشی روش کارورزی بالینی طراحی شد و مهارت دانشجوی معلمان را در ۱۲ بعد (آشنایی دانشجوی معلمان با مشکلات دانش‌آموزان، آشنایی دانشجوی معلمان با مدیریت کلاس درس و محتوای آموزشی، آشنایی دانشجوی معلمان با تبادل تجارب و بازاندیشی فعالیت‌ها، دانش محتوایی و عملی دانشجوی معلمان، دانش موضوعی و عمومی دانشجوی معلمان، آشنایی دانشجوی معلمان با محیط فیزیکی مدرسه، کلاس درس و تأثیرات آن بر فراگیر، تفکر و بازاندیشی فکورانه دانشجوی معلمان در تجربیات خود، رشد مهارت‌های انتقادی دانشجوی معلمان، تجزیه و تحلیل مسائل از زوایای مختلف توسط دانشجو معلمان، توانایی دانشجو در ارزیابی از فعالیت‌های خود و بازاندیشی و بازنگری آنها، توانایی دانشجو در توسعه‌ی مهارت‌های تدریس) می‌سنجید. لازم به ذکر است که سوالات آزمون مورد اشاره چند گزینه‌ای طراحی شده بود. برای تعیین روایی آزمون‌های مورد نظر در این تحقیق، از روایی محتوایی استفاده شده است. بدین منظور جهت تعیین روایی، پرسشنامه تحقیق در اختیار چند نفر از کارشناسان حوزه کارورزی و اساتید دانشگاه فرهنگیان داده شد و پس از انجام اصلاحات مدنظر ایشان مورد استفاده قرار گرفت. به منظور تعیین پایایی آزمون‌های مورد نظر در این تحقیق نیز از روش ضریب دشواری و ضریب تمیز استفاده شد. بر اساس نتایج یافته‌ها، ضریب دشواری

پیش آزمون ۴۳ و پس آزمون نیز ۵۱ محاسبه گردید و میزان ضریب تمیز پیش آزمون ۰/۷۳ و پس آزمون ۰/۸۰ محاسبه گردید. مجموع ضرایب دشواری و تمیز نشان دهنده مناسب بودن سوالات آزمون می باشد.

یافته‌های پژوهش

نتایج میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون متغیرهای پژوهش در جدول زیر آمده است.

جدول ۱: نتایج آمار توصیفی پیش آزمون و پس آزمون متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه

دوره	متغیرها	پیش آزمون	پس آزمون
		انحراف میانگین	انحراف میانگین
		استاندارد	استاندارد
آزمایش	آشنایی با مشکلات دانش آموزان	۸	۲/۳۴
		۱۰/۲	
	آشنایی با مدیریت کلاس درس	۲	۲/۹۴
		۹/۰	
	آشنایی با تبادل تجارب و بازاندیشی	۲	۲/۷۵
		۸/۵	
	دانش محتوایی و عملی دانشجو معلمان	۸	۲/۴۴
		۸/۰	
	دانش موضوعی و عمومی دانشجو معلمان	۹	۲/۵۷
		۹/۷	
	آشنایی با محیط فیزیکی مدرسه، کلاس درس و تأثیرات آن بر فراگیر	۰	۲/۹۱
	۹/۷		
	تفکر و بازاندیشی فکورانه دانشجو معلمان در تجربیات خود	۰	۲/۷۵
	۸/۰		
	رشد مهارت‌های انتقادی دانشجو معلمان	۹	۲/۳۷
	۷/۵		
	تجزیه و تحلیل مسائل از زوایای مختلف	۹	۴/۳۸
	۱۲/۷		
	توانایی دانشجو معلمان در ارزیابی از فعالیت‌های خود و بازاندیشی و بازنگری آنها	۸	۳/۴۰
	۱۱/۰		
	توانایی دانشجو در توسعه مهارت‌های تدریس	۱	۳/۶۷
	۱۰/۰		

اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر ...

دوره	متغیرها	پیش آزمون	پس آزمون	انحراف میانگین استاندارد
کنترل	آشنایی با مشکلات دانش‌آموزان	۰	۱/۵۷	۱۵/۹۷
		۱۲/۲		
	آشنایی با مدیریت کلاس درس	۷	۲/۲۰	۱۵/۶۰
		۱۱/۲		
	آشنایی با تبادل تجارب و بازانديشي	۸	۲/۵۳	۱۵/۰۰
		۹/۵		
	دانش محتوایی و عملی دانشجومعلمین	۴	۱/۹۶	۱۶/۴۲
		۱۱/۷		
	دانش موضوعی و عمومی دانشجومعلمین	۰	۲/۰۹	۱۴/۵۲
		۱۲/۷		
	آشنایی با محیط فیزیکی مدرسه، کلاس درس و تأثیرات آن بر فراگیر	۳	۲/۱۹	۱۴/۳۲
		۱۱/۰		
تفکر و بازانديشي فکورانه دانشجومعلمین در تجربیات خود	۹	۲/۵۱	۱۶/۹۲	
	۹/۵			
رشد مهارت‌های انتقادی دانشجومعلمین	۰	۲/۲۱	۱۴/۴۷	
	۹/۵			
تجزیه و تحلیل مسائل از زوایای مختلف	۸	۲/۴۵	۱۸/۸۵	
	۱۵/۵			
توانایی دانشجومعلمین در ارزیابی از فعالیت‌های خود و بازانديشي و بازنغري آنها	۸	۲/۷۶	۱۷/۵۲	
	۱۳/۵			
توانایی دانشجو در توسعه‌ی مهارت‌های تدریس	۷	۳/۷۰	۲۱/۲۲	
	۱۳/۵			

به منظور بررسی تأثیر آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجومعلمین بر متغیرهای پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره (ANCOVA) استفاده شد که نتایج آن در جداول ذیل آمده است.

سوال اول: آیا آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجومعلمین با مشکلات دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده است؟

جدول ۲: نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه آشنایی دانشجومعلمان با مشکلات دانش‌آموزان در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۱/۶۳	۱	۱/۶۳	۰/۵۲۹	۰/۴۶	۰/۰۰۷
گروه	۵۳/۷۰	۱	۵۳/۷۰	۱۷/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۱۸۴
خطا	۲۳۸/۳۱	۷۷	۳/۰۹			

یافته‌های جدول (۲) آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجومعلمان با مشکلات دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس آزمون، حاکی از آن است مقدار F بدست آمده برابر با ۱۷/۳۵ است که بین گروه آزمایش و کنترل در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنادار می‌باشد ($P < 0/01$). همچنین اندازه اثر آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجومعلمان با مشکلات دانش‌آموزان ۱۸/۴ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجومعلمان با مشکلات دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

سوال دوم: آیا آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجو معلمان با مدیریت کلاس درس و محتوای آموزشی تأثیرگذار بوده است؟

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه آشنایی دانشجومعلمان با مدیریت کلاس درس در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۱/۷۴	۱	۱/۷۴	۰/۴۰۰	۰/۵۲	۰/۰۰۵
گروه	۸۶/۷۴	۱	۸۶/۷۴	۱۹/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۲۰۵
خطا	۳۳۶/۸۲	۷۷	۴/۳۷			

نتایج جدول (۳) آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجومعلمان با مدیریت کلاس درس و محتوای آموزشی در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس آزمون، نشان می‌دهد مقدار F بدست آمده برابر با ۱۹/۸۲ است که بین گروه آزمایش و کنترل در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنادار می‌باشد.

اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر ...
 ($P < 0/01$). همچنین اندازه اثر آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجوی معلمان با مدیریت کلاس درس و محتوای آموزشی ۲۰/۵ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجوی معلمان با مدیریت کلاس درس و محتوای آموزشی مؤثر بوده است.

سوال سوم: آیا آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجوی معلمان با تبادل تجارب و بازاندیشی فعالیت‌ها تأثیرگذار بوده است؟

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس مقایسه آشنایی دانشجوی معلمان با تبادل تجارب و بازاندیشی در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۴/۰۴	۱	۴/۰۴	۱/۰۲	۰/۳۱	۰/۰۱۳
گروه	۳۷/۷۹	۱	۳۷/۷۹	۹/۵۶	۰/۰۰۳	۰/۱۱۰
خطا	۳۰۴/۳۵	۷۷	۳/۹۵			

نتایج جدول (۴) آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجوی معلمان با تبادل تجارب و بازاندیشی فعالیت‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون، بیانگر این است مقدار F بدست آمده برابر با ۹/۵۶ است که بین گروه آزمایش و کنترل در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنادار می‌باشد ($P < 0/01$). همچنین اندازه اثر آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجوی معلمان با تبادل تجارب و بازاندیشی فعالیت‌ها ۱۱ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجوی معلمان با تبادل تجارب و بازاندیشی فعالیت‌ها مؤثر بوده است.

سوال چهارم: آیا آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر دانش محتوایی و عملی دانشجوی معلمان تأثیرگذار بوده است؟

جدول ۵: نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه دانش محتوایی و عملی دانشجومعلمان در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۱۷/۳۸	۱	۱۷/۳۸	۵/۲۹	۰/۰۲	۰/۰۶۴
گروه	۴۹/۵۵	۱	۴۹/۵۵	۱۵/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۱۶۴
خطا	۲۵۲/۷۹	۷۷	۳/۲۸			

نتایج جدول (۵) آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر دانش محتوایی و عملی دانشجومعلمان در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس آزمون، بیانگر اینست مقدار F بدست آمده برابر با ۱۵/۰۹ است که بین گروه آزمایش و کنترل در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$). همچنین اندازه اثر آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر دانش محتوایی و عملی دانشجومعلمان ۱۶ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر دانش محتوایی و عملی دانشجومعلمان مؤثر بوده است.

سوال پنجم: آیا آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر دانش موضوعی و عمومی دانشجومعلمان تأثیرگذار بوده است؟

جدول ۶: نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه دانش موضوعی و عمومی دانشجومعلمان در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۳/۵۷	۱	۳/۵۷	۰/۹۵۸	۰/۳۳	۰/۰۱
گروه	۹۸/۹۲	۱	۹۸/۹۲	۲۶/۵۰	۰/۰۰۱	۰/۲۵۶
خطا	۲۸۷/۳۷	۷۷	۳/۷۳			

نتایج جدول (۶) آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر دانش موضوعی و عمومی دانشجومعلمان در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس آزمون، بیانگر اینست مقدار F بدست آمده برابر با ۲۶/۵۰ است که بین گروه آزمایش و کنترل در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$). همچنین اندازه اثر آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر دانش موضوعی و عمومی دانشجومعلمان ۲۵/۶ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در

اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر ... پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر دانش موضوعی و عمومی دانشجویان مؤثر بوده است.

سوال ششم: آیا آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی بر آشنایی دانشجویان با محیط فیزیکی مدرسه، کلاس درس و تأثیرات آن بر فراگیر تأثیرگذار بوده است؟

جدول ۷: نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه آشنایی دانشجویان با محیط فیزیکی مدرسه، کلاس درس در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۰/۲۵۷	۱	۰/۲۵۷	۰/۰۵۹	۰/۸۰	۰/۰۰۱
گروه	۶۵/۴۳	۱	۶۵/۴۳	۱۴/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۱۵۵
خطا	۳۵۷/۶۰	۷۷	۴/۶۴			

نتایج جدول (۷) آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات آشنایی دانشجویان با محیط فیزیکی مدرسه، کلاس درس و تأثیرات آن بر فراگیر در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون، بیانگر اینست مقدار F بدست آمده برابر با ۱۴/۰۹ است که بین گروه آزمایش و کنترل در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$). همچنین اندازه اثر آشنایی دانشجویان با محیط فیزیکی مدرسه، کلاس درس و تأثیرات آن بر فراگیر ۱۵/۵ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آشنایی دانشجویان با محیط فیزیکی مدرسه، کلاس درس و تأثیرات آن بر فراگیر مؤثر بوده است.

سوال هفتم: آیا آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر بازناندیشی فکورانه دانشجویان در تجربیات خود تأثیرگذار بوده است؟

جدول ۸: نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه تفکر بر بازناندیشی فکورانه دانشجویان در

تجربیات خود در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۰/۴۶۴	۱	۰/۴۶۴	۰/۱۶۴	۰/۶۸	۰/۰۰۲
گروه	۳۳/۴۹	۱	۳۳/۴۹	۱۱/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۱۳۳
خطا	۲۱۷/۸۱	۷۷	۲/۸۲			

نتایج جدول (۸) آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر بازانديشي فکورانه دانشجومعلمان در تجربیات خود در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس آزمون، بیانگر اینست مقدار F بدست آمده برابر با $۱۱/۸۴$ است که بین گروه آزمایش و کنترل در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$). همچنین اندازه اثر تفکر بر بازانديشي فکورانه دانشجومعلمان در تجربیات خود ۱۳ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر بازانديشي فکورانه دانشجومعلمان در تجربیات خود مؤثر بوده است.

سوال هشتم: آیا آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر رشد مهارت‌های انتقادی دانشجومعلمان تأثیرگذار بوده است؟

جدول ۹: نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه تفکر بر رشد مهارت‌های انتقادی دانشجومعلمان در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۲/۰۴	۱	۲/۰۴	۲/۰۴	۰/۳۷	۰/۰۰۵
گروه	۴۸/۵۱	۱	۴۸/۵۱	۸/۸۱	۰/۰۰۴	۰/۱۰۳
خطا	۴۲۳/۹۲	۷۷	۵/۵۰			

نتایج جدول (۹) آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر رشد مهارت‌های انتقادی دانشجومعلمان در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس آزمون، بیانگر اینست مقدار F بدست آمده برابر با $۸/۸۱$ است که بین گروه آزمایش و کنترل در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$). همچنین اندازه اثر تفکر بر رشد مهارت‌های انتقادی دانشجومعلمان ۱۰ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر رشد مهارت‌های انتقادی دانشجومعلمان مؤثر بوده است.

سوال نهم: آیا آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر تجزیه و تحلیل مسائل از زوایای مختلف توسط دانشجومعلمان تأثیرگذار بوده است؟

اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر ...

جدول ۱۰: نتایج تحلیل کواریانس (مقایسه تفکر بر تجزیه و تحلیل مسائل از زوایای مختلف در گروه آزمایش و گروه کنترل)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۰/۸۵۹	۱	۰/۸۵۹	۰/۱۵۲	۰/۶۹	۰/۰۰۲
گروه	۸۵/۵۴	۱	۸۵/۵۴	۱۵/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۱۶۴
خطا	۴۳۶/۲۴	۷۷	۵/۶۶			

نتایج جدول (۱۰) آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر تجزیه و تحلیل مسائل از زوایای مختلف توسط دانشجومعلم در گروه-های آزمایش و کنترل، در مرحله پس آزمون، بیانگر اینست مقدار F بدست آمده برابر با ۱۵/۱۰ است که بین گروه آزمایش و کنترل در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$). همچنین اندازه اثر تفکر بر تجزیه و تحلیل مسائل از زوایای مختلف ۱۶ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر تجزیه و تحلیل مسائل از زوایای مختلف توسط دانشجومعلم مؤثر بوده است.

سوال دهم: آیا آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر توانایی دانشجومعلم در ارزیابی از فعالیت‌های خود و بازاندیشی و بازنگری آنها تأثیرگذار بوده است؟

جدول ۱۱: نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه ارزیابی از فعالیت‌های خود و بازاندیشی و

بازنگری آنها در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۱/۰۲	۱	۱/۰۲	۰/۱۲۰	۰/۷۳	۰/۰۰۲
گروه	۱۰۱/۵۱	۱	۱۰۱/۵۱	۱۱/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۱۳۳
خطا	۶۶۰/۷۲	۷۷	۸/۵۸			

نتایج جدول (۱۱) آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر توانایی دانشجومعلم در ارزیابی از فعالیت‌های خود و بازاندیشی و بازنگری آنها در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس آزمون، بیانگر اینست مقدار F بدست آمده برابر با ۱۱/۸۳ است که بین گروه آزمایش و کنترل در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$). همچنین اندازه اثر ارزیابی از فعالیت‌های خود و بازاندیشی

و بازنگری آنها ۱۳ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر توانایی دانشجوی معلمان در ارزیابی از فعالیت‌های خود و بازاندیشی و بازنگری آنها مؤثر بوده است.

سوال یازدهم: آیا آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر توانایی دانشجوی معلمان در توسعه مهارت‌های تدریس تأثیر موثری دارد؟

جدول ۱۲: نتایج تحلیل کواریانس جهت مقایسه توانایی دانشجوی معلمان در توسعه مهارت‌های

تدریس در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۹/۵۸	۱	۹/۵۸	۰/۹۹۳	۰/۳۲	۰/۰۱۳
گروه	۱۳۸/۸۴	۱	۱۳۴/۸۴	۱۴/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۱۵۷
خطا	۷۴۳/۱۶	۷۷	۹/۶۵			

نتایج جدول (۱۲) آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر توانایی دانشجوی معلمان در توسعه مهارت‌های تدریس در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون، بیانگر اینست مقدار F بدست آمده برابر با ۱۴/۳۸ است که بین گروه آزمایش و کنترل در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$). همچنین اندازه اثر توسعه مهارت‌های تدریس ۱۵/۷ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت آموزش بالینی در مقایسه با روش سنتی تفکر بر توانایی دانشجوی معلمان در توسعه مهارت‌های تدریس مؤثر بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش بالینی بر رشد حرفه‌ای دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان در طی دوره کارورزی بود. نتایج حاکی از آن بود که آموزش بالینی باعث افزایش شاخص‌های رشد حرفه‌ای دانشجوی معلمان در ابعاد مختلف از جمله مهارت‌های تدریس، مدیریت کلاس درس، آشنایی با مشکلات دانش‌آموزان، ارزیابی دانشجوی معلمان از فعالیت‌های

اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر ... خود و بازانديشی و بازننگری، گسترش مهارت‌های انتقادی و غیره در مرحله پس از آزمون شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که رویکرد متمرکز بر آموزش بالینی این قابلیت را دارد که با افزایش آگاهی دانشجوی، توسعه و تقویت مهارت‌های تدریس و کلاس‌داری به دانشجویان معلمان این امکان را بدهد تا آمادگی لازم را جهت ورود به حرفه معلمی کسب نمایند. به کارگیری این نوع آموزش، دانشجویان معلمان را در موقعیتی قرار می‌دهد که مسائل کلاس و مدرسه را از طریق اندیشه، کاوش و بحث و گفتگو و حل مساله به مدد حضور اساتید متخصص و تیم بالینی بیاموزد. نتایج این پژوهش همسو با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های مشابه از جمله نتایج پژوهش زیخنر^۱ (۲۰۱۰) و دارلینگ هاموند (۲۰۱۴) است. نتایج پژوهش این محققین نشان داد که سطح کیفی مدارس، تعداد دفعات و کیفیت راهنمایی‌ها، سرپرستی‌ها و نظارت‌ها، میزان ارتباط میان تجربیات بالینی و سایر قسمت‌های برنامه آماده‌سازی و میزان کلی نظارت بر کیفیت تجربیات، در حین برنامه و پس از آن به صورت چشم‌گیری بر رشد حرفه‌ای دانشجویان معلمان تأثیرگذار می‌باشد. کانروی و همکاران (۲۰۱۳) و ایونز آندریسا و همکاران^۲ (۲۰۱۴) سی واکوماران و همکاران^۳ (۲۰۱۱) نیز یکی از فاکتورهای مهم در اجرای مدل آموزش بالینی را حضور مداوم پرسنل دانشگاهی در محیط مدرسه و همکاری نزدیک با معلمان مدارس می‌دانند که موجب متفاوت شدن این رویکرد نسبت به سایر رویکردها شده و یک محیط آموزشی تعاملی را شکل خواهد داد.

در این مطالعه دانشجویان معلمان کارورز گروه آزمایش، علاوه بر معلمان راهنمای مدارس از اساتید و اعضای تیم بالینی به عنوان معلم راهنما سود می‌بردند. از آنجا که این دسته از افراد ارتباط نزدیکی با دانشجویان معلمان کارورز برقرار می‌نمودند با آرامش و بدون اضطراب مشکلات یادگیری خود را در حوزه استدلال آموزشی برطرف می‌نمودند. در این ارتباط، ماری و همکاران^۴ (۲۰۰۹) بیان نموده‌اند که به جای نظارت و بازخورد دقیق اساتید بر دانشجویان، معلمان راهنما می‌توانند در جریان برگزاری سمینارها و ارتباط‌هایی که بین آنها برقرار می‌گردد با تأکید بر قدرت حاصل از همکاری و اعتماد متقابل، موجب غلبه بر نگرانی دانشجویان از

1. Zeichner

2. Evans-Andris and Et Al

3. Sivakumaran and Et Al

4. Maree and Et Al

قرار گرفتن در معرض ارزشیابی اعضای تیم بالینی (اساتید، معلمان راهنما و دانشجومعلم) شوند. در این راستا پژوهشگران پژوهش حاضر در طی فرایند اجرای اهداف این پژوهش دریافتند که اساتید به عنوان تسهیل‌گران آموزشی از اجرای کارورزی بدین صورت لذت می‌برند (هر چند که باور آنها به این شیوه جدید به اندازه‌ای نبود که بدون دغدغه مسئولیت حضور بیشتر در مدارس را بپذیرند). دانشجویان نیز ابراز می‌نمودند که این نوع آموزش، درک آنها از وظایف و نقش خود در مدارس را بهبود بخشیده و انگیزه آنها را برای حضور در مدارس افزایش داده است. علاوه بر این، نتایج حاصله نشان داد که با اجرای این نوع آموزش معلمان مدارس به اهمیت چگونگی رفتار با دانشجو پی برده و علیرغم افزایش وظایف و مسئولیتشان در قبال دانشجومعلم و وجود تعداد زیاد دانشجومعلم، به دلیل برنامه‌ریزی منظم فعالیت‌های هر یک از اعضای تیم بالینی و نظارت مدیران مدارس بر فعالیت‌های آموزشی معلمان در ارتباط با دانشجویان و مهم‌تر از همه برگزاری دوره‌های آموزشی توسط اساتید دانشگاه در مدارس به خوبی با دانشگاه همکاری لازم را می‌نمایند. یافته‌های مطالعه دارلینگ هاموند (۲۰۱۴) نیز نشان داد کارورزی با روش بالینی، علاوه بر اینکه موجب بهبود قوه قضاوت، استدلال و ارزشیابی یادگیرندگان می‌شود، به رشد حرفه‌ای معلمان مدارس نیز کمک نموده و انگیزه لازم را در آنها جهت همکاری موثر با دانشگاه فراهم می‌آورد.

پژوهشگران در اجرای این پژوهش با محدودیت‌های روبرو بودند. از جمله محدودیت‌های این مطالعه ناشی از عدم آشنایی دقیق اساتید با شیوه‌های آموزش بالینی و نهادینه شدن برنامه‌های آموزشی مبتنی بر فرایندهای موثر آموزشی در ساختار کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و هم‌چنین عدم باور اولیه برخی از اساتید و مسئولین این دانشگاه به اثربخشی این نوع آموزش و همکاری نکردن با مجریان طرح بود. بر این اساس و همچنین بر اساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر، راهکارهایی را که بر اساس نتایج تحقیق و اجرای آزمایشی این نوع آموزش می‌توان پیشنهاد نمود عبارتند از: تلاش در جهت توسعه همکاری و ارتباط بیشتر بین اساتید دانشگاه و مدارس، جذب و به کارگیری استادان بالینی توانمند و موثر، در نظر گرفتن مدارس وابسته به دانشگاه، حضور بیشتر اساتید در مدارس و برگزاری سمینارهای آموزشی با مشارکت معلمان، کاهش تعداد دانشجومعلم تحت راهنمایی استادان راهنما، نظارت دقیق استاد راهنما

اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر ...
بر عملکرد دانشجومعلم، استفاده از چک لیست‌های استاندارد جهت ارزشیابی دقیق عملکرد دانشجومعلم و انتخاب شایسته معلمان راهنمای مدارس و غیره را نام برد. همچنین به منظور توانمندسازی استادان و آشناسازی معلمان با اهداف و برنامه‌های دانشگاه، برگزاری دوره‌های بازآموزی و کارگاه‌های آموزشی پیشنهاد می‌شود. علاوه بر اینکه اعضای هیئت علمی دانشگاه، جهت حمایت از داوطلبین معلمی، زمان قابل توجهی را در مدارس وابسته به دانشگاه می‌گذرانند، لازم است از فرصت پیش آمده استفاده نموده و در زمینه مسائل و مشکلات آموزشی، کلاس و مدرسه به پژوهش پرداخته و به پیشرفت مدارس و بالا بردن سطح آموزش در کشور کمک نمایند. دانشگاه‌ها می‌توانند مسئولیت کار با مدارس خاص را به اعضای هیئت علمی واگذار کنند و این کار را با توصیف شغل آنها و بررسی تداوم آن صورت دهند. اگر چه با توجه به نتایج ذکر شده و مقایسه یافته‌های مطالعات انجام شده، نقش تأثیرگذار برنامه‌ی آموزش بالینی در ارتقای صلاحیت حرفه‌ای مشخص می‌گردد اما اشاره به این مسئله که آیا استفاده از آموزش بالینی بر صلاحیت برنامه‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزش معلمی می‌تواند کلیه‌ی نقایص و ضعف‌های آموزش کلاسیک را برطرف نموده و به تمام نیازهای دانشجومعلم اعم از دانش و مهارت حرفه‌ای پاسخ دهد، بایستی مورد بحث قرار گیرد و نیازمند مطالعات و پژوهش‌های بیشتر در این زمینه می‌باشد.

منابع

- تلخابی، محمود، فقیری، محمد... (۱۳۹۳) **کارورزی دانشجو معلم**. کتاب درسی دانشگاه فرهنگیان، ۱ (۵): ۸-۱۳.
- جمشیدی توانا، اعظم، امام جمعه، محمدرضا عصاره، علیرضا، موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۷) **واکاوی تجارب دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تهران از درس کارورزی**، نشریه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۴ (۲): ۶۷-۷۷.
- رستگاری، نرجس، موسی پور، نعمت الله ناطقی، فائزه. (۱۳۹۶) **شناسایی عوامل مؤثر بر اجرای آموزش بالینی معلمان-دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدلی برای اجرای مؤثر آن**. پژوهش در تربیت معلم، ۱ (۲): ۵۵-۸۵.

رستگاری، نرجس، موسی پور، نعمت...، ناطقی، فائزه. (۱۳۹۷) تحلیل ساختاری مؤلفه‌های آموزش بالینی در تربیت و آماده‌سازی دانشجویان دانشگاه تربیت معلم. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۳ (۵۰): ۱۷۱-۲۰۰.

فهیمی، زهره. (۱۳۹۰) مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم ریاضی در ایران، ژاپن، سنگاپور، کره جنوبی و ایالات متحده آمریکا. پایان نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه شهید رجایی تهران
فتحی، معصومه، سعیدی پور، اسماعیل، ابراهیمی قوام، صغری، دلاور، علی. (۱۳۹۷) برنامه درسی دانشگاه تربیت معلم موفقیت برای ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۳ (۵۰): ۱۴۳-۱۷۰.

کریمی، زهره، سراجی، فرهاد. (۱۳۹۹) مطالعه فراترکیب دستاوردهای برنامه روایت پژوهی برای معلمان و دانشجویان معلمان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۵ (۵۶): ۴۰-۵۰.
کریمی، محمد صادق؛ رجایی پور، سعید؛ شهبوساری، هانیه؛ عفوری، خالد. (۱۳۹۹) مشکلات عملکرد حرفه‌ای آموزگاران دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان، ۱۵ (۵۶): ۸۹-۱۱۸.
مرتضوی زاده، حشمت...، نصر اصفهانی، احمدرضا. (۱۳۹۶) بررسی مسائل مربوط به دوره کارورزی (عمل تدریس) از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. مجله پژوهش‌های آموزشی، ۴ (۳۴): ۶۰-۷۴.

مولایی نژاد، اعظم، ذکاوتی، علی. (۱۳۸۸) مطالعه تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. مجله نوآوری آموزشی، ۷ (۲۶): ۳۵-۶۲.

Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., Doone, E. (2006) **Bridging the Gap Between Theory and Practice: Connecting Courses with Field Experiences.** Teacher Education Quarterly, 33 (1): 19-36.

American Association of Colleges for Teacher Education (2010) The Clinical Preparation of Teachers: A Policy Brief.

Angrist, J. D., Cohodes, S. R., Dynarski, S. M., Pathak, P. A., Walters, C. R. (2013) **Stand and Deliver: Effects of Boston's Charter High Schools on College Preparation, Entry, and Choice.** Journal of Labor Economics, 34 (2): 3-44.

Buckner, B. (2011) **Learning about Teaching: Redesigning Teacher Preparation.** Journal of the College of Education & Health Professions, 12 (1): 1-9.

اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر ...

- Britzman, D. (2013) **Cultural Myths in The Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education.** Harvard Educational Review, 56: 441-471
- Caena. F. (2014) **Initial Teacher Education in Europe: An Overview of Policy issues, European Commission, Directorate-General for Education and Culture School policy/ Erasmus.** ET 2020 Working Group on Schools Policy.
- Conroy, J., Hulme, M., Menter, I. (2013) **Developing a "Clinical" Model for Teacher Education.** Journal of Education for Teaching, 39 (5): 557-573 .
- Darling-Hammond, L. (2006) **Constructing 21st-century teacher education.** Journal of Teacher Education, 57 (10): 1-15.
- Darling-Hammond, L. (2010) **Teacher education and the American future.** Journal of Teacher Education, 61 (1-2): 35-47.
- Darling-Hammond, L. (2014) **Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education.** Peabody Journal of Education, 89 (4) :547-561.
- Dinham, S. (2012) **Walking The Walk: The Need for School Leaders to Embrace Teaching as a Clinical Practice Profession.** Proceedings of ACER Research Conference: School Improvement: What does the research tell us about effective strategies? | ACER (Australian Council for Educational Research Press.
- Evans-Andris, M., Kyle, D. W., Larson, A. E., Buecker, H., Haselton, W. B., Howell, P., Sheffield, C., Sherretz, C., Weiland, I. (2014) **Clinical Preparation of Teachers in the Context of a University-Wide Community Engagement Emphasis.** Peabody Journal of Education, 89 (4) :466-481
- Gopinathan, S. (2008) **Transforming Teacher Education: Redefined Professionals for 21st Century Schools.** Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.
- Grossman, P. (2010) **Learning to Practice: The Design of Clinical Experience in Teacher Preparation.** Policy Brief. American Association of Colleges for Teacher Education and National Education Association: Washington, DC.
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009) **Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education.** Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15 (2): 273-289.
- Matson, J. L. Neal, D. Fodstad, J. C. Hess, J.A. Mahan, S. & Rivet, T. T. (2010) **Reliability and Validity of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters.** Journal of Behavior Modification, 34 (6): 539-558.

- Maree O, Amanda L, Jennifer M, Ursula M. (2009) **The Colleague Development Program: a multidisciplinary program of peer observation partnerships.** *Medical Teachers* 2009; 31: 1060–5.
- Sivakumaran, T., Holland, G., Clark, L., Heyning, K., Wishart, W., Flowers-Gibson, B. (2011) **University-School Partnerships for Clinical Experiences: Design, Implementation, Assessment, and Data Collection.** *Journal of Case Studies in Education*, 1: 1-9.
- Sadeghi, A., Mirsepasi, Z. (2020). **Identifying Failures of Implementation Method of Geography Teaching Course in Teacher Training University.** *Journal of Curriculum Studies*, 15 (56), 65-88.
- Waddell, J., Vartuli, S. (2015) **Moving from Traditional Teacher Education to a Field-Based Urban Teacher Education Program: One Program's Story of Reform.** *Professional Educator*, 39 (2): 1-23.
- Zeichner, Z. (2010) **Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education.** *Journal of Teacher Education*, 61 (1-1): 89-99.