

به نام خداوند بخشنده‌ی مهربان

دانشگاه الزهرا

دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

پایان نامه دوره دکتری روان شناسی تربیتی

عنوان:

ارزشیابی برنامه‌های دوره‌های "تربیت معلم/دبیر" کنونی و پیشنهاد برنامه‌ای

برای دوره‌های کارآموزی در آموزشاری از دیدگاه سازایی‌گری

استاد راهنما:

دکتر منصور علی حمیدی

استادان مشاور:

دکتر مهناز اخوان تفتی

دکتر مژده وزیری

پژوهشگر:

معصومه برندق

اسفند ۱۳۹۱

چکیده:

از دیدگاه سازه‌ی‌گری که آموختن کنشی پیچیده، چندسویه، و دربرگیرنده‌ی کردا کرده‌ای آموزنده‌گان و آموزشیاران است، برنامه‌های آموزشی، کاربردها، و دست‌آوردهای آن‌ها هم همان اندازه از ارزنده‌گی برخوردارند که ارزش‌یابی آن‌ها بایسته است. در این میان برنامه‌های دوره‌های کارآموزی در آموزش‌یاری ارزنده‌گی ویژه‌ای دارند، زیرا هر آموزش‌یاری در هر روز کاری خود با ده‌ها آموزنده سروکار دارد و چه‌گونه‌گی انجام کار او زمینه‌ساز چه‌گونه‌گی کار آموزنده‌گان می‌شود. کار آموزش‌یاری مانند هر کار دیگری آموختنی است، ولی اگر کیفیت دوره‌های کارآموزی در آموزش‌یاری پایین باشد پی‌آمدهای آسیب‌زایی خواهد داشت که به دشواری می‌توان آن‌ها را ندیده گرفت. برای پی‌بردن به چندوچون این دوره‌ها و شناسایی راهکارهای سودبخش برای بهبود آن‌ها بایسته است که برنامه‌ها، فرایندها، و برایندهای آموزشی آن‌ها ارزشیابی شوند. نبود چنین ارزشیابی‌هایی نه تنها خود بخشی از همان دشواری یادشده در بالا است، بلکه نشانه‌ای از فروبود کیفیت آموزشی در دوره‌های کارآموزی کنونی نیز به‌شمار می‌آید.

در این پژوهش، برای آشکار ساختن چون‌وچند دوره‌های کارآموزی در آموزش‌یاری، برنامه‌ها، فرایندها، و برایندهای آن‌ها سنجش و میزان همخوانی هدف‌ها و فعالیت‌هایی که در برنامه‌ها آمده‌اند، با آزموده‌های کارآموزان و دست‌آوردهای کارآموخته‌گان برآورد شده است تا زمینه برای نوشتن پیش‌نویس یک برنامه‌ی سازه‌ی‌گرانه، در راستای زدایش کاستی‌های دیده‌شده، فراهم شود. در این راستا، افزون بر نگرش سیزده برنامه‌ی آموزشی دوره‌های "تربیت‌معلم و دبیر"، از ۲۱ استاد، ۱۴۱

کارآموز، و ۲۳ کارآموزته‌ی ۷ رشته در این دوره‌ها هم پرسش شد و شماری از نشست‌های آموزشی‌شان نگرش گردید.

گزینش این داده‌بخشان بر پایه‌ی میزان دسترسی و تمایل به همکاری بوده است. یافته‌ها گویای کاستیمندی برنامه‌ها و ناهمخوانی برنامه‌ها، فرایندها، و برایندهای دوره‌ها، مگر در زمینه‌ی بهره‌مندی از دیدگاه‌های نوین آموزشی، هستند چون هم برنامه‌ها و هم کاربران آن‌ها به گونه‌ای بر دیدگاه‌ها و روش‌های دیروزی پافشاری دارند. درپی شناسایی کاستی‌های دوره‌های کنونی کارآموزی در آموزش‌یاری، و در چارچوب نگره‌ای‌سازی‌گری، پیش‌نویس برنامه‌ای که ویژه‌گی‌های یک برنامه‌ی کارساز و امروزی را دارد پیشنهاد شده است تا به پژوهش گذاشته شود.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی برنامه، دوره‌های تربیت معلم، تربیت دبیر، سازی‌گری

گفتار یک: بیان مساله در چارچوب نگره‌ای و کارکردی (ضرورت)، پرسش و هدف پژوهش

۱ پیش گفتار

۹ چارچوب نگره‌ای

۱۰ چارچوب کاربری (عملی) - اهمیت و ضرورت پژوهش

گفتار دوم: بازنگری کاستی جویانه‌ی پژوهش‌های پیشین

۱۷ پیش گفتار

۱۷ بازنگری کاستی جویانه‌ی پژوهش‌های پیشین

گفتار سوم: روش‌های داده‌گیری، داده‌بخش‌گزینی، ابزار سازی، ابزار سازی، و داده‌پردازی

۳۳ پیش گفتار

۳۳ روش‌های داده‌گیری، داده‌بخش‌گزینی ابزار سازی و داده‌پردازی

۳۳ روش و چارچوب داده‌گیری

۳۴ روش شناسایی و گزینش داده‌بخشان

۳۶ روش ابزار سازی

۳۷ روش ساختن و آزمایش نگرش‌نامه‌ی برنامه‌ها

۳۸ روش ساختن و آزمایش نگرش‌نامه‌ی نشست‌ها

۳۹ روش ساختن و آزمایش پرسش‌نامه‌ی استادان

شماره برگه

سرچسته

- ۴۰ روش ساختن و آزمایش پرسش نامهی دانشجویان
- ۴۱ روش پردازش داده‌ها
- گفتار چهارم: یافته‌های پژوهش**
- ۴۳ پیش‌گفتار
- ۴۳ پردازش داده‌های برآمده از برنامه‌های سیزده‌گانه‌ی "دوره‌های تربیت‌معلم/دبیر"
- ۴۶ پردازش داده‌های به دست آمده از پرسش رویاروی استادان "تربیت‌معلم/دبیر"
- ۵۷ پردازش داده‌های به دست آمده از نگرش نشست‌های آموزشی استادان و دانشجویان (دانشجویان دوره‌ی کارآموزی آموزشی استادان و)
- ۶۵ داده‌های به دست آمده از دانشجویان و دانش‌آموختگان دوره‌های "تربیت‌معلم/دبیر"

گفتار پنجم: گزارش یافته‌ها

- ۶۹ پیش‌گفتار
- ۶۹ فشرده‌ای از چارچوب و مساله پژوهش
- ۷۱ یافته‌های پژوهش و پیوند آن‌ها با یافته‌های پیشین
- ۸۱ کاستی‌های دیر دریافته و پژوهش‌های پیشنهادی
- ۸۲ پیش‌نویس یک برنامه پیشنهادی برای دوره‌های کارآموزی در آموزشاری
- ۸۷ نام نامه
- ۱۰۵ پیوست آ: پیشینه‌ی دوره‌های کارآموزی در آموزشاری

پیوست ب:

۱۱۱

- نگرش نامه‌ی نشست‌های آموزشی استادان/کارآموزان

۱۱۴

- پرسش‌نامه‌ی کارآموزان/دانش‌آموخته‌گان دوره‌های کارآموزی در آموزش‌شیاری

۱۱۶

۱۱۸

- نگرش‌نامه‌ی برنامه‌های دوره‌های کارآموزی در آموزش‌شیاری

۱۲۰

- پرسش‌رویاروی استادان، درباره‌ی برنامه‌ها دوره‌های کارآموزی در آموزش‌شیاری

۱۲۲

چکیده انگلیسی

سرآغاز

آموزش و پرورش و آموزش عالی نقش ارزنده‌ای در سازنده‌گی و پیشرفت هر کشوری دارد چرا که کار آموزش افراد کارآمد برای بهبود و پیشرفت جامعه و دستیابی به آماج سیاست گذاران و برنامه‌ریزان را برعهده دارد. شاید بتوان گفت کار عمده‌ی این دو، آموزش افرادی است که کار آموزش را در مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها برعهده دارند (آموزشیاران). آموزشیاری کاری است که آموزشیار می‌کند. او به راستی آسان‌کننده‌ی فرآیند آموختن است. روشن است که خبره‌گی در این کار مانند هر کار دیگری نیازمند آموزش است و آموزش آموزشیاران نیز نیازمند برنامه‌ای است و این برنامه هم نیازمند ارزشیابی.

آغاز دوره‌های کارآموزی در آموزشیاری در ایران با تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات (حدود صد سال پیش) (شعبانی ورکی و چابکی، ۱۳۸۷) نشان از توجه دست اندرکاران آموزش و پرورش (هرچند دیر هنگام) به این دوره‌ها دارد. دگرگونی‌هایی که در صدسال گذشته در فلسفه و دیدگاه‌های نوین آموزشی در پی نقد دیدگاه‌های پیشین رخ داده است بایستگی به روز بودن و دگرگونی این دوره‌ها را در راستای به کارگیری دیدگاه‌های نوین آموزشی نشان می‌دهد. گام نخست برای چنین کاری، ارزشیابی برنامه‌های دوره‌های کارآموزی در آموزشیاری است. ارزشیابی در دیدگاه سازایی‌گری که برآمده از فلسفه‌های نوین آموزشی است، جایگاه ارزنده‌ای دارد. ارزشیابی برنامه‌ها با شناسایی کاستی‌ها و راستی‌های احتمالی برنامه‌ها زمینه را برای بهبود یا دگرگونی آن‌ها هموار می‌کند. دشواری‌های که در کارکرد آموزشیاران و آموزنده‌گان دیده شده است (گزارش پژوهشگاه تعلیم و تربیت، ۱۳۸۸ و گزارش پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت و موسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه ریزی، ۱۳۸۱) و نشانه‌هایی که از نبود و یا کمبود ارزشیابی دوره‌های کارآموزی آموزشیاری به ویژه برنامه‌های این دوره‌ها در دست است، بایستگی انجام پژوهش‌هایی مانند پژوهش کنونی را برجسته می‌کند. به‌سازی و یا دگرگونی برنامه‌های دوره‌ها بر پایه‌ی ارزشیابی آن‌ها و دیدگاه‌های نوین آموزشی شدنی خواهد بود. این پژوهش با هدف بهبود کیفیت دوره‌های

کارآموزی در آموزش‌شیاری به ارزشیابی از برنامه‌های این دوره‌های کنونی پرداخته‌است و بر آن است زمینه را برای بهبود و به روزسانی این برنامه‌ها برنامه‌های نگره‌های نوین هموار سازد.

گفتاریک

بیان مساله در چارچوب نگره‌ای و

کارکردی(ضرورت و اهمیت)،

پرسش و هدف پژوهش

پیش گفتار:

در این گفتار چارچوب نگره‌ای (نظره‌ای) و کارکردی مساله‌ی پژوهشی و پرسش‌های برخاسته از آن که هدف پژوهش را هم آشکار می‌کنند، فراداده می‌شود. در چارچوب نگره‌ای فلسفه و نگره‌ی سازایی‌گری، نقش آموزشیار در فرایند آموختن، دوره‌های کارآموزی در آموزشکاری، چپستی و چرایی ارزشیابی به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از چارچوب نگره‌ای این پژوهش بازگو می‌شود. آنگاه واقعیت‌های بومی برای روشن‌سازی ضرورت و اهمیت مساله‌ی پژوهش برشمرده خواهند شد. در پایان این گفتار پرسش‌های پژوهشی نیز روشن می‌شود.

چارچوب نگره‌ای:

"در آموزش‌شناسی امروزی، دیدگاه و نگره‌های سازایی‌گر از روی‌آوری بسیاری از آموزش‌شناسان و روان‌شناسان برخوردارند زیرا این دیدگاه، نگاهی همه‌سویه و فراگیر به کنش بنیادین آموزش دارد و نه تنها به گونه‌ای دربرگیرنده‌ی دیدگاه‌های دیرین و پیشین رفتارگر و شناخت‌گراست" (حمیدی، ۱۳۸۸، ص ۲)، بلکه خود دیدگاهی ارزش‌گر نیز به حساب می‌آید. در این دیدگاه آموختن عمده‌ترین کاری است که آدمی در زندگی خود می‌کند. هرچند که آدمی همیشه و همه جا می‌آموزد ولی بیشتر آدمیان بیشتر آموخته‌های بنیادی خود را در جایگاه ویژه‌ای به نام آموزشگاه و با یاری‌ی کسانی به نام آموزشیار می‌آموزند. کار آموزشکاری مانند هر کار دیگری آموختنی است و برنامه‌ای دارد. از این دیدگاه، در یک سامانه‌ی آموزشی/ پژوهشی، پرداختن به کنش والای ارزشیابی، یک ارزش است که می‌تواند کاستی‌ها و راستی‌های هر کنش برنامه‌ریزی شده‌ای را نمایان سازد و و راه را برای به‌سازی آن هموار کند (حمیدی و برندک، ۱۳۸۹). گرچه ارزشیابی برنامه‌های دوره‌های

کارآموزی در آموزشاری به بهبود آن می‌انجامد ولی نشانه‌هایی از نبود و یا کمبود ارزشیابی در سامانه‌ی آموزشی ما وجود دارد.

همان‌گونه که گفته شد دیدگاه سازایی‌گری دیدگاهی همه‌سویه‌نگر و کل‌نگر است، بررسی چپستی و چگونگی آموزشاری و ارزشیابی آن نیازمند نگاهی همه‌سویه به آموزشاری دارد. آگاهی از فلسفه و تاریخچه‌ی آموزش و آموزشاری و درپی آن چپستی و چرای ارزشیابی آن، گام نخست چنین کاری است. فلسفه‌ی آموزش دربرگیرنده‌ی، هدف‌ها، فرایندها، سرشت، و انگاره‌های آموزشی است و چگونگی پدیدآیی نگره‌های آموزشی را روشن می‌کند (جوردن، کارلیل، و ستک، ۲۰۰۹). هر گونه دگرگونی در فلسفه‌ی آموزشی دگرگونی‌هایی نیز در نگره‌ها خواهد داشت تا آن جاکه بر پایه‌ی برخی از این دگرگونی‌ها نگره‌های نوینی پدید آمده‌اند (حمیدی، ۱۳۸۷).

فلسفه آموزش و پژوهش در یکصد و پنجاه سال گذشته، از انگاره‌گری (اثبات‌گری) سرچشمه گرفته، به نوانگاره‌گری (نو اثبات‌گری) انجامیده است (حمیدی، ۱۳۸۷). انگاره‌گری که حمیدی (۱۳۸۷، آ) از آن با نام فلسفه‌ی بنیادین یاد کرده است را می‌توان همان دیدگاه گالیله‌ای دانست. فلسفه‌ی بنیادین دانش پژوهی آرمان‌ها و انگاره‌ها و روش کار دانش‌پژوهی درباره‌ی هستی بی‌جان را روشن می‌کند. دستیابی به شناخت و دانش درباره‌ی هستی و پدیده‌های سرشتی بر این انگاره استوار است که چنین پدیده‌هایی را می‌توان شناخت و به پیوند میان آن‌ها پی‌برد. مهمترین انگاره‌های این فلسفه عبارت است از: تغییرناپذیری، کاهش‌گری، بررسی‌پذیری هستی، پیوند پدیده- پدیدآورنده‌ها (روابط‌علی)، شذنی بودن (امکان‌پذیر بودن)، نگرش سراسر و ناسوگیرانه، شذنی و رو بودن فرا پردازی (تعمیم) یافته‌ها، و به کارگیری روش‌های بی‌جان‌شناسی (شیئی‌شناسی) برای شناخت بخش‌های سه‌گانه‌ی هستی (بی‌جان، جان‌دار، جان‌دار بی‌جان) (حمیدی، ۱۳۸۷). خاستگاه نگره‌های رفتارگری فلسفه‌ی بنیادین دانش‌پژوهی و دیدگاه کسانی چون لاک، برکلی، و هیوم است. لاک، شکل‌گیری دانش را از راه تجربه‌ی حسی شذنی می‌دانست (سوبت، ۲۰۰۲). آموختن در این دیدگاه داد و ستدی است (یاددهی و یادگیری)

یک‌سویه که پیچیدگی چندانى ندارد (حمیدى، ۱۳۸۷) و از راه حس‌ها، بررسی‌ى رفتار نگرش‌پذیر (عینى)، پرهیز از پرداختن به فرایندهای نگرش‌ناپذیر (ذهنى) انجام می‌شود (سیدمحمدى، ۱۳۸۳). در دیدگاه رفتارگرى کنش و چيستى آموختن (یادگیرى)، شرایطى که آموختن در آن انجام می‌شود، و حتى انگیزه آموختن هم واگوی ویژه‌ى خود را دارند. برجسته‌ترین کار در این دیدگاه آماده کردن موقعیتى است برای به یادسپارى، هم‌زمانى، مجاورت بازگزارى (تکرار)، و کارورزى (تمرین)، تا رفتارهای نویی شکل بگیرند یا رفتارهای گذشته دگرگون شوند (حمیدى، ۱۳۸۴؛ سعیدى، عراقچى، و دانش‌فر، ۱۳۸۷). رفتارگرى بر جابه‌جایی (انتقال) دانش از كسى که می‌داند به كسى که نمی‌داند یا کم می‌داند، نگرش، دست‌كارى، و سنجش رفتارها پامی‌فشرده. در این نگره‌کننده‌ى کار در فرایند آموختن، "معلم" است که دانش بیش‌تری انباشته، و "دانش‌آموز"، پذیرنده‌ى این دانش است و انگیزه آموختن هم به تقویت‌کننده‌ها و تنبیه‌کننده‌ها محدود می‌شود. رقابت یادگیرنده‌گان برای دریافت بیش‌تر (دانش، پاداش)، رفتارى شایسته در جاوگاه (موقعیت) آموزشى است (جوردن، کارلیل، و ستک، ۲۰۰۹).

پیچیده‌گی هستى‌آدمى، پیچیده‌گی فرایند آموزش، پرهیز از کاهش‌گرى و فرایردازى (تعمیم)، و بایسته‌گی (ضرورت) بررسی زینده در کرداکرد با زیستگاه انگاره‌های فلسفه‌ى نوین هستند که برآمده از نقد دانش پژوهانه‌ى فلسفه‌ى بنیادین است (حمیدى، ۱۳۸۷. ب). فلسفه‌ى نوین ریشه در اندیشه‌های کانت، آکوئیناس، روسو و دویی دارد (کدیور، ۱۳۸۶، و شکوهى، ۱۳۷۲). بنیاد فلسفه‌ى نگره‌ای این پژوهش سازایی‌گرى است، که با نام‌های ساختن‌گرایی، سازنده‌گرایی و سازنده‌گی، یادگیرى ساخت و سازگرایی، سازه‌گرایی، هم از آن یادشده (سیدمحمدى، ۱۳۸۵؛ کدیور، ۱۳۸۸؛ سیف، ۱۳۸۷؛ مهر محمدى، ۱۳۸۸؛ فردانش، ۱۳۸۰؛ فراست خواه، ۱۳۸۸) و برآمده از فلسفه‌ى نوین است. البته هر یک از این نام‌ها نارسایی‌هایی دارند زیرا سازایی‌گرى برگردان رساترى از واژه **constructivism** است (حمیدى، ۱۳۸۰). در دیدگاه سازایی‌گرى نیز چيستى دانش، کنش آموختن، شرایطى که آموختن در آن رخ می‌دهد، و انگیزه آموختن واگوی ویژه‌ى خود را دارند. از این دیدگاه دانش فراتراز چیزی دادنى-گرفتنى و ساختنى-برساختنى برپایه‌ى آزموده‌ها، و نسبی است (حمیدى، ۱۳۸۷. آ). دانش و پدیدآورنده‌ى دانش در این دیدگاه، چیزی بیرون از آدمى نیست بلکه چیزی است که خود او با یارى

دیگران در بافت گروهی، با به کارگیری ابزارهایی، در کردکرد(تعامل) با زیستگاه خود می‌سازد. فرایند آموزش‌سازایی‌گر فرایندی چندسویه و پیچیده است. دانش فرد همواره در جاوگاه‌های(موقعیت‌های) گوناگون، دگرگون‌شدنی است(سیف، ۱۳۸۷؛ جردن، کارلیل، وستاک، ۲۰۰۹، فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱). آموختن در این دیدگاه کار آموزنده است(گل‌سرفلد، ۱۹۸۹). آموزنده دانش نو می‌آفریند(لامبردی، ۲۰۱۱). آموزندگان تجربه‌های پیشین را در هم می‌آمیزند، تجربه‌های نو را می‌جویند، و دانش خود را بهتر و بیشتر می‌کنند(سوبت، ۲۰۰۳). سازایی‌گران آموختن را فرایند ساختن معنا از راه پیوند میان دانش پیشین و تجربه‌ها می‌دانند. در این دیدگاه کار آموزش‌یاران سخنرانی یا آماده کردن فعالیت‌های از پیش‌ساخته و راه‌بری آموزنده‌ها به سوی هدف‌های از پیش‌تعیین شده نیست(آلسندینی و لارسن ۲۰۰۲ در سوبت، ۲۰۰۲). آموزش‌سازایی‌گر توزیع کننده دانش نیست، او یاری دهنده‌ی آموزنده است و او را به پرسش و گمانه‌پردازی تشویق می‌کند. آموزش‌یار نقش آسان‌کنندگی دارد(سیف، ۱۳۸۷). انگیزه‌ی آموختن هم در دیدگاه سازایی‌گری چندسویه و پیچیده‌تر از واکنش رفتاری تقویت‌کننده‌ها است و محدود به پاداش‌ها و تنبیه‌کننده‌های بیرونی نیست(لطف آبادی، ۱۳۸۶). روش‌های آموزشی نوین در دیدگاه سازایی‌گری کل‌نگر و همه‌سویه(چند بعدی) هستند و بر پردازش بالا به پایین پای می‌فشرند(سنتراک، ۲۰۱۰).

نگره‌های سازایی‌گر را می‌توان در چندین دسته جای داد: سازایی‌گری رادیکال یا افراطی: این دیدگاه واقعیت را قابل شناختن نمی‌داند و دانش‌ها را نسبی و وابسته به فرد می‌دانند(سیف، ۱۳۸۷). سازایی‌گری برون‌بنیاد: آموزنده دانش را از راه بازنمایی ساختارهای موجود در محیط می‌سازد(ادنل، ریو، و اسمیت، ۲۰۰۷ در سیف، ۱۳۸۷). سازایی‌گری درون‌بنیاد: ساختن دانش تازه در این دیدگاه از راه از ساخت‌های ذهنی انجام می‌شود نه از محیط. سازایی‌گری درون‌بنیاد توجهی کمی بر زمینه‌ی اجتماعی آموختن دارد و بر آن است که آموزنده از راه شناسایی و پی‌بری می‌آموزد(کدیور، ۱۳۸۶). سازایی‌گری دیالکتیکی(پادامیز) یا گروهی: این دسته از نگره‌های سازایی‌گر، ساخت دانش را پی‌آمد کردکرد فرد و پیرامون‌شان می‌داند(کدیور، ۱۳۸۶ و سیمپسون، ۲۰۰۲). در این نگره خانواده، گروه همسالان و مدرسه‌ها آموزندگان را به سوی تفسیر و ساختن تجربه‌های شخصی‌شان راه

می‌نماید. این دیدگاه شناخته شده‌ترین و پذیرفته‌ترین نوع سازایی‌گری بر پایه‌ی نگره‌ی ویگوتسکی و اندیشه‌های برونر و جان دیویی است.

برپایه‌ی نگره‌ی ویگوتسکی کردکرد آموزنده با دیگران به خلق دانش نو و درونی شدن دانش می‌انجامد (جردن، کالیل، و ستک، ۲۰۰۹). هرچند آموختن درس‌سازایی‌گری گروهی کاری است که آموزنده انجام می‌دهد اما پی‌آمد کردکرد اجتماعی است و معنا از راه کردکرد با دیگران ساخته می‌شود (سیف، ۱۳۸۷). نگره‌ی ویگوتسکی بر پنداره‌هایی چون داربست‌سازی و کارآموزی شناختی که ریشه در آستانه‌ی بالندگی (رشد) دارند و بر سودمندی همکاری آموزشی آموزنده با آموزندگان خبره و آموزشیار پامی‌فشردد (سیف، ۱۳۸۷؛ سید محمدی، ۱۳۸۵). آموختن درنگره‌ی ویگوتسکی یک کار گروهی است و اهمیت هم‌آموزان، هم‌یاری (مشارکت) آموزنده‌گان خبره‌تر، زمینه‌ی فرهنگی، و کردکرد (تعامل) در بافت فرهنگ در روندی تاریخی مورد تاکید هستند (سعیدی و همکاران، ۱۳۸۷). آموزش‌یاری سازایی‌گر آموزنده‌بنیاد است، برهم‌آموزی (یادگیری مشارکتی)، گره‌گشایی (حل‌مساله)، جستجوگری، دانش‌پژوهی در کردکرد (تعامل) با گروه و دریافت (دربدارنده‌ی آموزشگاه) پامی‌فشردد (سیدمحمدی، ۱۳۸۵).

از دیدگاه سازایی‌گری گروهی آموختن کنشی پیچیده و برخاسته از کردکردهای (تعامل‌های) آموزنده‌گان و آموزشیاران است. گرچه کانون این کنش آموزنده است اما این به واگوی (معنی) آن نیست که جای‌گاه و کارکرد آموزش‌یار ارزشمند نیست، بلکه یاری‌رساندن به آموزنده درساختن و از آن خود کردن دانش‌ها، ارزش‌ها، و کنش‌ها، کارارزنده‌ای است که آموزش‌یار انجام می‌دهد. آموزش‌یار در جریان آموزش آموزندگان را به پژوهش (دیویی، ۱۹۳۴، کوهن و مانیون، ۱۹۹۱)، همیاری در آموختن (دوک، ۱۹۹۱؛ سالوین، ۱۹۸۸؛ الیوت، ۱۹۸۵؛ اونسکی، ۱۹۷۲)، نقد کردن فرا می‌خواند (برمی‌نگیزاند) (مایرز، ۱۹۸۶، مایر، ۱۹۹۲ در موسی پور و کیامنش، ۱۳۷۷). این کار (آموزشیاری)، همانند هر کاردیگری، آموختنی است و تمامی نظام‌های آموزشی برنامه‌های ویژه‌ای برای آموختن آموزش‌یاری طراحی و اجرا کرده اند. ضرورت بازنگری برنامه‌های دوره‌های

کارآموزی در آموزشاری پس از دهه ۱۹۶۰ میلادی به دلیل تحولی که در مفهوم آموختن و جای‌گاه نیروی انسانی به وجود آمد، بیشتر شد. در سال‌های پایانی سده بیستم، تلاش‌های بیشتری در زمینه‌ی توجه به افزایش کیفیت نظام‌های آموزشی شد. در بیشتر کشورها طول دوره‌های کارآموزی در آموزشاری افزوده و کیفیت این دوره‌ها بهبود یافت (ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷). بررسی تاریخ آموزش و پرورش و تاریخ برگزاری دوره‌های کارآموزی در آموزشاری، چگونگی برپایی دوره‌های کارآموزی در آموزشاری ایرانی را با روشن می‌کند.

برنامه‌ها و روش‌های آموختن در ایران را می‌توان در دوره‌های باستان، اسلامی، جدید (غربی سازی) و دوره‌ی پس از انقلاب جستجو نمود. هر نظام آموزشی برنامه‌ها، هدف‌ها، محتوای آموختنی، روش‌های آموزشاری ویژه‌ی دارد و کیفیت برون داده‌های نظام آموزشی‌اش را بر بنیاد فلسفه‌ی خود طراحی می‌کند (ضمیری، ۱۳۷۳)، هر یک از این دوره‌ها برنامه ویژه‌ی خود را داشته اند. برنامه‌ی آموزش و پرورش دوره‌ی ایران باستان و اسلامی بر تکرار، تمرین، یادسپاری پافشرده است (الماسی، ۱۳۷۸)، هر چند که برخی از اندیشمندان ایرانی مانند فارابی، ابوعلی‌سینا و .. نظرهای آموزشی ویژه‌ی را مانند هم‌آموزی و درک و فهم آموزنده بیان نموده‌اند (ضمیری، ۱۳۷۳). با این حال برنامه‌ها و روش‌های آموختن مکتب خانه‌ها «نخستین جای آموزش همگانی ایران» نیز هم چنان برپایه‌ی حافظه‌پروری، تکرار و تمرین ادامه یافت. در دوره‌ی غربی سازی و برپایی مدرسه‌هایی به سبک اروپایی، نظام آموزشی غربی وارد ایران شد (قاسمی پویا، ۱۳۷۷). این نظام آموزشی ادامه مدرسه‌های دینی و سنتی غربی‌ها بود، اما مدرسه‌های جدید ایرانی هیچ بستگی به پیشینه‌ی آموزشاری ایران نداشتند (حمیدی، ۱۳۸۶). تا سال ۱۲۹۷ هیچ دوره‌ی کارآموزی در آموزشاری‌ای در ایران وجود نداشت و "معلم"‌های مکتب خانه‌ها و مدرسه‌های ایرانی هیچ دوره‌ی "تربیت‌معلمی" را نمی‌گذراندند. تأسیس "دارالمعلمین و درالمعلمات" در سال ۱۲۹۸ و تبدیل آن‌ها به "دارالمعلمین" مقدماتی و عالی در سال ۱۳۰۷ (به‌عنوان نخستین جای رسمی "تربیت‌معلم" در ایران) سبب توجه بیشتر به امر آموزش در ایران شد (شعبانی ورکی و چابکی، ۱۳۸۷ و مجتهدی، ۱۳۷۲). از آن تاریخ برنامه‌های گوناگونی در این زمینه و در راستای بهبود کیفیت دوره‌های آموزشاریان مانند آشنایی با نگره‌های آموختن و روش‌های آموزشی و آموزشاری

برآمده از آن‌ها تدوین و اجرا شده است (آقازاده، ۱۳۸۳). نگاهی به روند دگرگونی‌های ایجاد شده در برنامه‌های دوره‌های کارآموزی آموزش شیاری از سال ۱۲۹۸ تا کنون گویای کمبود ارزشیابی این دوره‌ها و دگرگونی‌های موقتی و گذرا در برنامه‌ها و برگشت دوباره به برنامه‌ی قبلی است (فشرده‌ای از تاریخچه‌ی دوره‌های کارآموزی در آموزش شیاری در پیوست آمده است).

در آموزش‌شناسی و ازدیدگاه‌سازایی‌گری، ارزشیابی از فرایندهای آموزشی کاری ارزنده در جهت بهبود فرایندهای آموزشی است. درباره‌ی چستی ارزشیابی و چگونگی انجام آن و گونه‌های ارزشیابی دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد. ارزشیابی گردآوری آگاهی‌هایی درباره‌ی فعالیت‌ها، ویژگی‌ها، و پی‌آمدهای برنامه‌ها و داوری درباره‌ی آن‌ها است. این آگاهی‌ها می‌توانند به بهبود برنامه‌ها و تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌های آینده بیانجامد (پتن، ۱۹۹۰). می‌توان گفت ارزشیابی در پی‌ی فراهم کردن آگاهی‌های بایسته برای تصمیم‌گیری درباره‌ی ادامه، بهسازی، یا پایان دادن به یک برنامه است (خورشیدی و ملک‌شاهی راد، ۱۳۸۲). ارزشیابی را می‌توان در چارچوب رویکردهای مبتنی بر هدف، مدیریت، مصرف‌کننده، نظر متخصصان، طبیعت‌گرایانه و الگوهای مبتنی بر هریک از این رویکردها (الگوی ارزشیابی تایلر، سیپ، یوسی ال‌ای، اسکریون، هدف کار و...) دسته‌بندی کرد (سیف، ۱۳۸۲). خورشیدی و ملک‌شاهی راد (۱۳۸۲) چهار الگوی ارزشیابی مفهومی، تمثالی، همسان، و نمادین را بیان کرده‌است. چهار الگوی ارزشیابی مدیریت، قضاوتی، انسان‌شناسانه، مصرف‌گرایانه (همان)، ارزشیابی فرایند، برابری، بازنگرانه، هزینه-فایده و نیاز (ارزشیابی بازار) (بارنز، آسپن، کان تراکترو جوردن، ۲۰۰۶) نیز دسته‌بندی‌های دیگری در این زمینه هستند. ارزشیابی بر پایه‌ی بررسی هدف‌ها، فرایند، نتیجه‌ها (گونه‌های ارزشیابی، ۲۰۰۸ و رهنمودهای اساسی برای ارزشیابی برنامه، ۲۰۱۰) نیز دسته‌بندی شده‌اند (گونه‌های ارزشیابی، ۲۰۰۸ و رهنمودهای اساسی برای ارزشیابی برنامه، ۲۰۱۰). این الگو را می‌توان الگوی "دَرَفَرَبَر" (کوتاه شده‌ی واژه‌های درون‌داد، فرایند، و برون‌داد) یا "بَرکادست" (چون نه تنها بر ارزشیابی برنامه، که بر ارزشیابی کاربرد و دست‌آورد آن نیز پافشاری می‌کند) نامید. این الگو در پژوهش کنونی به کار گرفته شده است.

ارزشیابی برنامه‌ی درسی در دو زمینه‌ی جداگانه و پیچیده‌ی "برنامه‌ی درسی" و "ارزشیابی آموزشی" ریشه دارد که پدیدایی آن به عنوان زمینه‌ی مطالعاتی مستقل به دهه‌ی ۱۹۶۰ برمی‌گردد (آلکین، ۱۹۸۹ در خورشیدی و ملک شاهی، ۱۳۸۵). واگوهای گوناگونی از برنامه‌ی درسی شده است برخی در واگوی برنامه‌ی درسی به روش کار (دال، کازول و کمپبل و لوی) و به محتوا و هدف (تابا، تانروتانر، سیلورالکساندر) پای فشرده‌اند (ملکی، ۱۳۸۸). فتحی و اجارگاه (۱۳۸۹) برنامه‌ی درسی را گردآوری از درس‌ها، برنامه‌ای برای مطالعه‌ی آن‌ها، سیاهه‌ای از سر فصل‌ها، محتوای یک درس یا مجموعه‌ای از درس‌ها، برنامه‌ی زمانی برای تدریس، مجموعه‌ای از هدف‌ها، مجموعه‌ای از تجربه‌های آموختن، شیوه‌ی تفکر، و طرح برشمرده است. هدف، محتوا، روش‌های تدریس و آموختن (یادگیری)، و روش‌های ارزشیابی چهاربخش اصلی برنامه‌ی درسی هستند (مارش، ۲۰۰۹ و مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۹). مهمترین بخش برنامه‌های درسی روش‌های تدریس است (چیو، ۲۰۰۹).

با توجه به تعریف ارزشیابی، ارزشیابی برنامه‌ی درسی فرایند بررسی ارزش و شایستگی برنامه‌ی درسی است. بررسی ارزش و شایستگی، دربرگیرنده‌ی عناصر و سویه‌های ویژه‌ی برنامه و کل برنامه‌ی درسی می‌شود. اورنشتاین و هالکینز درمونی مهمویی (۱۳۸۸) ارزشیابی را فرایندی می‌دانند که برای شناسایی کاستی‌ها و راستی‌های برنامه‌ی درسی قبل از اجرا و کارایی آن پس از اجرا به کار برده می‌شود. داده‌های به دست آمده از ارزشیابی برنامه به بهبود برنامه‌ی درسی خواهد انجامید. پتن (۱۹۹۰) هدف از ارزشیابی برنامه‌ی درسی را داوری درباره‌ی هدف‌ها از راه سنجش نیازها در فرایند تدوین و اجرای برنامه، و سپس امکان داوری منصفانه درباره‌ی سایر اجزای تشکیل دهنده‌ی برنامه برای تصمیم‌گیری جهت بهبودی برنامه‌هاست. ارزشیابی هم‌چنین می‌تواند به یافتن گمانه‌هایی درباره‌ی پدیدآورنده‌های کاستی‌های برنامه‌ها بیانجامد (ملکی، ۱۳۸۸). الگوی هدف - محور، هدف- آزاد، سیپ، خبرگی آموزشی و نقادی تربیتی گونه‌هایی ارزشیابی برنامه‌ی درسی هستند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹). دال (۱۹۹۲) سه سطح از برنامه‌ی درسی را از هم با شناخته است: برنامه‌های قصدشده (آنچه می‌خواهیم به آن دست بیابیم) و رسمی و نوشته شده (هدف‌ها، محتوا، روش‌های آموختن و ابزارهای پیش‌بینی شده)؛ اجراشده، درک شده، و در کار شده (کارهایی که آموزش‌یار برپایه‌ی برنامه‌ی قصد شده

در فرایند آموزش انجام می دهد)، و کسب شده و آموخته شده (آموخته‌ها و دگرگونی‌هایی که در دانش و مهارت و نگرش‌های آموزندگان پدید می‌آید) (دال، ۱۹۹۲، آکر، ۲۰۰۳، احمدی، ۱۳۸۰ و قورچیان و تن ساز، ۱۳۷۵). این سه سطح، الگویی برای ارزشیابی سه گانه‌ی از برنامه درسی هستند.

دیدگاه سازایی‌گری که چارچوب نگره‌ای این پژوهش است دیدگاهی کلی‌نگر و همه سویه به آموزش دارد و ارزشیابی را زمینه‌ساز بهبود هر برنامه‌ای می‌داند. از این دیدگاه ارزشیابی برنامه‌ها نیز کاری است همه سویه و فراگیر که ارزشیابی هدف‌ها، فرایندها، و برایندهای برنامه را دربرمی‌گیرد و نمایی همه سویه از کاستی‌ها و راستی‌های احتمالی برنامه‌ها را نشان می‌دهد. این پژوهش برپایه‌ی دیدگاه سازایی‌گری به ارزشیابی، کاربرد، و دست‌آوردهای برنامه‌های دوره‌های کارآموزی آموزش‌یاری می‌پردازد. آموختن درست و دانش پژوهانه‌ی آموزش‌یاری نیازمند برنامه‌ای است که بنیادهای فلسفه‌ای و نگره‌ای‌ی امروزی داشته باشد و هدف‌ها، کنش‌ها، زمینه‌ها، و ابزارهایی را در بر بگیرد که با این بنیادها همخوانی داشته باشند. پس می‌سزد که برنامه‌های کنونی دوره‌های کارآموزی آموزش‌یاری را ارزشیابی نمود تا کاستی‌ها و راستی‌های احتمالی آن‌ها روشن شود. ارزشیابی‌ی برنامه‌های کنونی این دوره‌ها می‌تواند به بهبود و به‌روزرسانی‌ی آن‌ها کمک کند و زمینه را برای نوشتن برنامه‌ای امروز فراهم آورد. این پژوهش با کاربرد الگوی "دَرَفَریر" یا "بَرکادست" و در چارچوب نگره‌ای سازایی‌گری، در پی‌ی پاسخگویی به این پرسش‌ها است:

۱- آیا برنامه‌های دوره‌های کارآموزی در آموزش‌یاری، ویژگی‌های یک برنامه‌ی کارساز را دارند؟ مراد از برنامه‌ی کارساز در این پژوهش برنامه‌ای برکاغذنوشته بوده است که در آن نه تنها بنیادهای فلسفه‌ای و نظریه‌ای‌ی دوره و هدف‌های آن به روشنی فرا داده شده‌اند، بلکه چه‌گونه‌گی دسترسی به هدف‌های یادشده، کنش‌هایی که به این دسترسی کمک می‌کنند، و زمینه‌ها، روش‌ها، دست‌مایه‌ها، و ابزارهای بایسته برای انجام این کنش‌ها هم برجسته شده است. یکی از این کنش‌ها کنش سنجش آموخته‌ها است که یک برنامه‌ی کارساز به روشنی و

در هماهنگی با بنیادهای فلسفه‌ای و نگره‌های خود به آن می‌پردازد (ساختار چنین برنامه‌ای بخش‌های مقدمه، فلسفه و چارچوب نظری، اهمیت و ضرورت (دلیل) و مستدل و مستند بودن دلیل‌ها، هدف، ابزارهای دستیابی به هدف‌های شناسایی شده، مبحث‌های درسی، منبع‌ها، چگونگی سنجش آموخته‌ها را دربرمی‌گیرد).

۲- آیا فرایند کاربرد برنامه‌ها از سوی استادان و کارآموزان دوره‌ها با آنچه در خود برنامه‌ها آمده همانند است؟

۳- آیا برایندها، یا دست‌آورد کاربرد برنامه‌ها با آنچه که در خود برنامه‌ها آمده، یا از سوی کاربران آن‌ها و کارآموزان انتظار می‌رفته همانند است؟

چارچوب کاربردی (عملی) - اهمیت و ضرورت پژوهش:

با پذیرفتن این که دوره‌های کارآموزی آموزش‌شیاری (تربیت‌معلم/دبیر) گونه‌ای از آموزش دانشگاهی هستند، باید گفت که آموزش دانشگاهی پیشینه‌ی دور و درازی در ایران ندارد (حمیدی، ۱۳۷۸). پایین بودن کیفیت آموزش دانشگاهی یک دشواری کشوری خوانده شده است (فراس‌خواه، ۱۳۸۷ در حمیدی و برندک، ۱۳۸۹). زیرا پژوهش‌های ارزشیابی پذیرش چندانی نداشته است (مهجور، ۱۳۷۶؛ بازرگان، ۱۳۷۵). درحالی که در آموزش شناسی و از دیدگاه سازایی‌گری ارزشیابی از فرایندهای آموزشی کاری بایسته است زیرا کنشی است که می‌تواند کاستی‌ها و راستی‌های هرکنش برنامه‌ریزی شده‌ای را نمایان سازد و راه را برای بهسازی فراهم کند (حمیدی و برندک، ۱۳۸۹). حدود صدسال از آغاز اولین دوره‌های کارآموزی آموزش‌شیاری در ایران می‌گذرد (آقازاده، ۱۳۸۳). نگاهی به پژوهش‌های که نظام آموزشی ایران را ارزشیابی کرده‌اند نشان می‌دهد که دوره‌های کارآموزی در آموزش‌شیاری از کارایی بایسته برخوردار نیستند و بیشتر بر پدیدآوردن "معلم" پای می‌فشرند تا آموزش‌شیار! (سلسبیلی، ۱۳۸۴ و فراهانی، نصر اصفهانی، و خلیفه سلطانی، ۱۳۸۹). بازرگان (۱۳۸۰) آموزنده، آموزش‌شیار، و برنامه درسی را سه بخش هر نظام آموزشی می‌داند که در ارزیابی‌های که برای بهبود