



آموزش گفت و شنودی بستری برای یادگیری برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان

فاطمه زهرا احمدی^۱

آمنه احمدی^۲

چکیده

این پژوهش با توجه به این مسئله صورت گرفته است که هرچند از نگاه یونسکو دانشجو معلمان در سن بزرگسالی قرار دارند اما الگوهایی که برای آموزش آنان استفاده می‌شود از جنس آندراگوژی نیست. برای حل این مسئله یکی از الگوهای آموزش بزرگسالان به نام آموزش گفت و شنودی معرفی می‌شود. این الگو از آن رو انتخاب می‌شود که به باور صاحب‌نظران تربیت معلم، گفت و شنود راهی برای بارو کردن فرایند تأمل در دوره تربیت معلم و به‌ویژه دوره کارورزی است. به این ترتیب در این پژوهش، آموزش گفت و شنودی معرفی می‌گردد و با تکیه بر روش طبقه‌بندی به شیوه‌ی استقرایی عناصر موجود در آن که به اثربخش کردن دوره کارورزی می‌انجامد شناسایی می‌شوند. یافته‌های این پژوهش گویای آن است که عنصرهای زیر می‌توانند فرایند تأمل حرفه‌ای را غنا بخشند و تسهیل کنند: کارگروهی؛ پراکسیس؛ نقش؛ درآمیخته شدن؛ توالی و تقویت؛ مکان؛ زمان؛ امنیت؛ احترام؛ فوریت؛ به کارگیری ایده‌ها، دل‌خاسته‌ها، رفتارها؛ پاسخگویی و فعالیت‌های یادگیری.

کلید واژه‌ها: تربیت معلم، آموزش گفت و شنودی، کارورزی، طبقه‌بندی استقرایی

مقدمه و بیان مسئله

نظام آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای یکی از ارکان اساسی ایجاد تحول است. یکی از کنشگران اصلی این نظام (شاید اصلی‌ترین کنشگران) معلمان هستند. افرادی که انتظار می‌رود با گذراندن دوره تربیت معلم شایستگی‌هایی در حوزه‌های گوناگون موضوعی و پداگوژی کسب کنند و هویت معلمی در آنان شکل گیرد. در نظام کنونی آموزش و پرورش ایران، این افراد تقریباً در سنین ۱۸

midwife79@gmail.com

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه تربیت مدرس

۲. مسئول گروه کارورزی دانشگاه فرهنگیان

سالگی به بالا وارد دوره تربیت معلم می‌شوند. از نگاه نظریه‌پردازان آموزش بزرگسالان مانند نولز (۱۹۷۰) و همچنین به باور یونسکو (۲۰۱۵) افرادی که در این سن قرار دارند به‌عنوان افراد بزرگسال در نظر گرفته می‌شوند و باید در فرایند آموزش آنان، از آندراگوژی بهره گرفت. آندراگوژی به معنای علم و هنر کمک به یادگیری بزرگسالان است. نولز در آثار گوناگون خود به تبیین اصول آندراگوژی و تمایز آن از پداگوژی، نقش مدرس بزرگسالان و توصیف ویژگی‌های رشدی بزرگسالان پرداخته است (نولز^۱، ۱۹۷۰، نولز، هولتون، سوانسون ۱۹۸۴). اندیشه‌های او زمینه‌ای فراهم ساخته است تا الگوهای تازه‌ای برای طراحی آموزش بزرگسالان ارائه شود. یکی از این الگوها که برای دوره تربیت معلم کاربردی دارد الگوی آموزش گفت و شنودی^۲ است زیرا گفت و شنود راهی برای بارور کردن فرایند تأمل در دانشجو معلمان است (ایست و همکاران، ۲۰۱۵). فرایندی که در تمامی دوره تربیت معلم به‌ویژه در دوره کارورزی اهمیت به‌سزایی می‌یابد. پس ضرورت دارد افرادی که به‌عنوان مدرسان این دوره ایفای نقش می‌کنند با اصول گفت و شنود آشنا باشند. الگوی آموزش گفت و شنودی متشکل از چهار رکن است که در آن دوازده اصل کاربردی در آموزش بزرگسالان به تصویر کشیده شده است. این الگو تاکنون در شصت کشور جهان و در حوزه‌های گوناگونی مانند سلامت، دانشگاهی، آموزش محلی، تربیت معلم و آموزش زبان انگلیسی به کار بسته شده است. ایبوچ^۳، تو^۴، و جاستس^۵ (۲۰۱۲) در پژوهش خود با عنوان «آموزش گفت و شنودی ابزاری برای آموزش و یادگیری کارآفرینی» آموزش گفت و شنودی را روشی متناسب برای آموزش و یادگیری کارآفرینی معرفی کرده‌اند و بر این باورند که این روش پاسخگوی نیاز صاحب‌نظران و متخصصان کارآفرینی است که از دیر باز در پی جستجو و گزینش روشی مناسب برای آموزش بوده‌اند. هتلینگ^۶ (۲۰۱۱) در پژوهش خود با عنوان «فراخواندن قدرت یادگیرندگان»، استفاده از فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر آموزش گفت و شنودی را راهی برای پویایی، لذت‌بخش کردن و کارآمد ساختن کلاس‌های آموزشی دانسته

-
1. Knowles
 2. Dialogue Education
 3. Ehiobuche
 4. Tu
 5. Justus
 6. Hotelling

است. دریسکول^۱ (۲۰۰۹) در مقاله‌ی خود با عنوان «نقش تازه استاد: تمرکز یادگیری آموزش گفت و شنودی» آموزش گفت و شنودی را رویکردی منحصر به فرد برای طراحی تجربه‌های آموزشی مخاطبان آموزش خانواده دانسته است. او آن را راهی می‌داند که با استفاده از آن یادگیرنده می‌تواند به شیوه‌ای معنادار اطلاعات تازه را به زندگی خود پیوند بزند.

با توجه به این که دانشجو معلمان مشغول به تحصیل در دانشگاه فرهنگیان به گروه بزرگسالان تعلق دارند و با تکیه بر آن که اصول گفت و شنود در تعامل حرفه‌ای میان استاد و دانشجو، دانشجو و معلم راهنما، و میان خود دانشجو معلمان بستری برای توسعه حرفه‌ای می‌سازد در این پژوهش در پی پاسخگویی به پرسش زیر برمی‌آییم:

مدرسان کارورزی با تکیه بر آموزش گفت و شنودی، چگونه می‌توانند به باورتر کردن فرایند تأمل کمک کنند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با استفاده از روش طبقه‌بندی به شیوه‌ی استقرایی^۲ انجام می‌شود. به باور مارینگ^۳ (۲۰۰۴) در این روش داده‌های خام بارها و بارها خوانده می‌شوند و با تکیه بر پرسش پژوهشی، کدگذاری باز برای آن‌ها انجام می‌شود. سپس همه‌ی کدها بر روی برگه‌ی کدگذاری در کنار هم قرار می‌گیرند. پس از آن کدها طبقه‌بندی می‌شوند و طبقات از هم متمایز می‌شوند. به این ترتیب طبقات مشابه با هم تلفیق می‌شوند و طبقه‌ی بزرگ‌تری را تشکیل می‌دهند. در پایان پژوهشگر به توصیف و تبیین این طبقات می‌پردازد. لازم به ذکر است که در این پژوهش داده‌های خام عبارت از کتاب‌هایی که در زمینه نوشته شده در زمینه آموزش گفت و شنودی به نگارش درآمده‌اند.

یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به پرسش پژوهش (مدرسان کارورزی با تکیه بر آموزش گفت و شنودی، چگونه می‌توانند به باورتر کردن فرایند تأمل کمک کنند؟) باید نخست نگاهی به آموزش گفت و شنودی داشته باشیم. آموزش گفت و شنودی شاخه‌ای از سازنده‌گرایی است که بر پایه نظریه‌های مختلف

1. Driscoll
2. Inductive Category Development
3. Mayring

آموزشی شامل نظریه فریره^۱، لوین^۲، نولز^۳، و بلوم^۴ شکل گرفته است. در این شیوه نقش مدرس و دانشجو تغییر می‌یابد. دیگر مدرس به‌عنوان فردی در نظر گرفته نمی‌شود که سخن می‌گوید و دیگران گوش می‌سپارند. به‌جای آن مدرس نیز به‌عنوان یک یادگیرنده در محیط یادگیری در نظر گرفته می‌شود و نخستین موضوع یادگیری، آشنایی با بافت یادگیرنده است. دانشجو نیز به‌عنوان منبعی با ارزش در نظر گرفته می‌شود که تمامی دانش و تجربه‌هایی که با خود به محیط یادگیری آورده مورد احترام است و آن قسمت از تجربه‌هایش که با محتوای یادگیری ارتباط دارد در فرایند آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرند. فرایند آموزش با مشارکت یادگیرنده شکل می‌گیرد تا آموزش، اثربخش شود (ولا، ۲۰۰۲، ۲۰۰۸). این سیستم آموزشی از چهار رکن در هم تنیده ساخته شده است: که عبارتند از: (۱). تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر اصول^۵ (اصل‌ها و رسم‌ها)^۶، (۲). آماده‌سازی^۷ (نیازسنجی و منابع‌سنجی^۸ + هفت‌خوان^۹)، (۳). فرایند^{۱۰} (فعالیت‌های یادگیری^{۱۱})، (۴). اثبات یادگیری در عمل^{۱۲} (نشانه‌های ارزشیابی^{۱۳})

۱. اصل‌ها و رسم‌ها

آموزش و گفت و شنودی دارای دوازده اصل و رسم است و این اصل‌ها و رسم‌ها در هر فعالیتی که در فرایند یادگیری و توسعه حرفه‌ای انجام می‌شود ریشه دوانیده است. این اصل‌ها عبارتند از: استفاده از پرسش‌های باز^{۱۴}: پرسش باز عاملی محرک برای پیش بردن گفت و شنود است. نیروی خیال و تأمل را برمی‌انگیزاند و یادگیری سازنده‌گرا را فرا می‌خواند. برقراری رابطه‌ی

-
1. Freire
 2. Lewin
 3. Knowles
 4. Bloom
 5. Principled-Driven Decision-Making
 6. Principles And Practices
 7. Preparation
 8. Learning Needs And Resources Assessment
 9. Eight Design Steps
 10. Process
 11. Learning Tasks
 12. Proof Of Learning (Proof In Practice): Evaluation
 13. Evaluation Indicators
 14. Open Question

سالم^۱: میان استاد و دانشجو و یادگیرنده باید ارتباطی باز (آزاد، رها) که بر شنیدن و فروتنی تأکید دارد برقرار شود. **امنیت**^۲: محیطی که برای یادگیری آفریده می‌شود باید محیطی ایمن باشد که در آن همه‌ی یادگیرندگان بتوانند به راحتی اندیشه‌ها و احساسات درونی خود را بیان نمایند. تدارک چنین محیطی به دانشجو کمک می‌کند تا توانایی‌ها و ضعف‌های خود را از دریچه چشم دیگری ببیند و درصدد توسعه توانایی‌های خود برآید. **توالی و تقویت**^۳: توالی یعنی دانش‌ها، مهارت‌ها، و نگرش‌ها از ساده به پیچیده، از گروهی به فردی، از فعالیت‌های خردتر به بزرگ‌تر برنامه‌ریزی شوند و سپس به گونه‌ای درگیر کننده، متنوع و جذاب تقویت شوند.

پراکسیس: کنش همراه با تأمل^۴: پراکسیس به فرایند پیوسته‌ای از کنش، تأمل و سپس کنش همراه با تأمل اشاره می‌کند. **احترام**^۵: مدرس باید با رفتارهایی مانند دادن قدرت تصمیم‌گیری به یادگیرندگان و پرسیدن پرسش‌های باز به جای پرسش‌های بسته احترام خود را به آن‌ها نشان دهد. **به کارگیری ایده‌ها، دل‌خاسته‌ها، رفتارها**^۶: لازمی این‌که یادگیری کارآمد رخ دهد این است که احساسات، اندیشه‌ها، و کنش‌های یادگیرنده مورد توجه قرار گیرد و فعالیت‌های یادگیری (رکن سوم آموزش و پرورش گفت و شنودی) نیز با در نظر گرفتن این سه حوزه تدوین شوند. **فوریت و تناسب**^۷: یعنی یادگیرنده دریابد که یادگیری آنچه که در سمینارها یا جلسات بحث کارورزی به آن پرداخته می‌شود برای او سودمند است و می‌تواند آموخته‌ها را در بیرون از اتاق به کار ببندد. تناسب داشتن نیز به معنای آن است که یادگیرنده درمی‌یابد محتوای آموزشی با فرهنگ او و نیازهای و علائق او تناسب دارد. **نقش‌های روشن**^۸: بسیاری از کاستی‌هایی که در یک گروه یادگیری رخ می‌دهد به این علت است که نقش‌های افراد روشن نیست پس نقش‌های همه‌ی افراد باید روشن شود. **کار گروهی**^۹: این اصل سبب پدید آوردن محیطی ایمن می‌شود که به محیط واقعی خارج از نشست آموزشی شباهت زیادی دارد. در چنین محیطی یادگیرنده

-
1. Sound Relationships
 2. Safety
 3. Sequence And Reinforcement
 4. Praxis
 5. Respect
 6. Action With Reflection; Respect; Ideas/Feelings/Actions
 7. Immediacy/Relevance
 8. Clear Roles
 9. Teamwork

می‌تواند نظرات خود را بیان کند و از مربیگری همسالان^۱ بهره‌مند شود. درگیر شدن (درآمیخته شدن) در یادگیری^۲: درگیر شدن یادگیرندگان در آنچه که به یادگیری آن می‌پردازند، تعهد آن‌ها را افزایش خواهد داد. پاسخگو بودن^۳: مدرس باید در خصوص طراحی آموزشی‌ای که انجام داده است و همچنین تسهیل‌گری‌ای که انجام می‌دهد، پاسخگوی یادگیرندگان باشد و یادگیرندگان باید از طریق کنش‌هایی که از آن‌ها سر می‌زند به مدرس، به یکدیگر و به خود پاسخگو باشند.

۲. مرحله آماده سازی

این مرحله همان‌طور که پیش‌تر گفته شد دربرگیرنده‌ی دو زیر بخش است: نیازسنجی و هشت گام طراحی. از آنجایی که چارچوب فلسفی آموزش گفت و شنودی بر سازنده‌گرایی مبتنی است این مرحله را می‌توان در برابر با فعالیت‌هایی دانست که در طی آن یادگیرنده و مدرس با هم همکاری می‌کنند تا بتوانند درباره‌ی هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های آموزشی تصمیم‌گیری کنند. البته تصمیم‌گیری نهایی با مدرس است و داده‌هایی که از سوی یادگیرندگان می‌آیند غنی‌کننده‌ی فرایند آموزش است

زیر بخش نخست: نیازسنجی: سنجش نیازها و منابع یادگیری

همچنان که از نام آن پیداست هدف از انجام آن این است که بدانیم یادگیرندگان یعنی دانشجوی معلمان، یادگیری چه چیزی را برای خود ضروری می‌دانند و چه تجربیات و منابعی را با خود به نشست آموزشی می‌آورند. نیازسنجی فرایندی پویا است. دگرگونی‌های اجتماعی و فرهنگی سبب می‌شود تا نیازهای یادگیرندگان برای سازگاری با دنیای پویا و در حال تحول تغییر یابد از این رو نمی‌توان اصل استمرار و مداومت در نیازسنجی و پویا بودن این فرایند را نادیده گرفت. البته این اصل، اصل سیالیت نتایج نیازسنجی را هم در خود دارد؛ یعنی داده‌های به دست آمده از نیازسنجی در بلند مدت اعتماد پذیر نیستند. نیازسنجی نه تنها یک ابزار پژوهشی است بلکه این

1. Peer mentoring
2. Engagement
3. Accountability

دیدگاه را در یادگیرندگان پدید می‌آورد که کسی هست که شنونده‌ی آنان باشد (مراد مدرس است).

زیر بخش دوم: هشت گام طراحی

دومین بخش از مرحله‌ی آماده سازی، طراحی هشت گام است. مدرس پس از انجام نیازسنجی و منابع سنجی آغازین با پاسخ دادن به هشت پرسش از هفت پله می‌گذرد تا طرح آموزشی را تدوین کند. این پرسش‌ها عبارت است از: چه کسی^۱؟، چرا^۲؟، که چه شود؟^۳ چه هنگامی^۴؟، چه جایی^۵؟، چه چیزی^۶؟، با چه هدفی^۷؟، و چگونه^۸؟ (ولا، ۲۰۰۲، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱).

۱/۱. چه کسی؟ (تجربه‌های پیشین یادگیرنده و مدرس) دانشجویان و مدرس چه کسانی هستند و هر یک از آنان در رابطه با موضوع آموزش چه تجربه‌ای داشته‌اند؟

۱/۲. چرا؟ (منطق) چرا دانشجو به این نشست آموزشی گام نهاده است؟

۱/۳. که چه شود (هدف غایی) در نهایت چه تغییری در دانشجو پدید خواهد آمد؟

۱/۴. چه هنگامی؟ (عنصر زمان): چه زمانی یادگیری رخ خواهد داد؟

۱/۵. چه جایی؟ (مکان) یادگیری در کجا رخ خواهد داد؟

۱/۶. چه چیزی؟ (محتوا) چه محتوای خاصی برای پاسخ دادن به پرسش چرا مورد استفاده قرار خواهد گرفت؟

۱/۷. با چه هدفی (هدف)؟ پاسخ این پرسش با نوشتن هدف‌های دست‌یابی محور^۹ داده می‌شود. این اهداف به وسیله فعل‌هایی بیان می‌شوند که خاص و زایا هستند و اشاره دارند به این که یادگیرنده با محتوای تعیین شده چه خواهد کرد تا آن محتوا را به گونه‌ای کارآمد بیاموزد.

-
1. Who?
 2. Why?
 3. So that?
 4. When?
 5. Where?
 6. What?
 7. What for?
 8. How?
 9. Achievement-Based Objective (ABO).

۱/۸. چگونه؟ (روش تدریس، مواد آموزشی و فعالیت‌های یادگیری) پاسخ به این پرسش توصیف کننده‌ی فعالیت‌های یادگیری و مواد آموزشی‌ای است که از طریق آن‌ها محتوای آموزشی ارائه خواهد شد (رکن سوم آموزش گفت و شنودی).

۳. فرایند: فعالیت‌های یادگیری

فعالیت یادگیری قلب آموزش گفت و شنودی است. طراحی فعالیت یادگیری راهی برای ساختار دادن به گفت و شنود است و هر فعالیت یادگیری پرسش بازی است که به همراه همه‌ی منابعی که برای پاسخگویی به آن پرسش لازم است در اختیار یادگیرنده قرار داده می‌شود (ولا، ۲۰۰۱). به باور ولا (۲۰۰۸) یک فعالیت یادگیری از چهار بخش تشکیل شده است: بخش نخست بخش باز کاو^۱ یا بخش لنگر انداختن^۲ است. این بخش فرصتی برای دانشجو معلم فراهم می‌سازد تا بر دانش و تجربه‌ی پیشین خود تمرکز کند و به این وسیله زندگی واقعی او به محتوا پیوند زده می‌شود. بخش دوم بخش درون داد^۳ یا افزودن^۴ است و اشاره به دانش جدید دارد که در کلاس ارائه می‌گردد. این همان بخشی است که محتوای آموزشی از طریق سخنرانی، فیلم، گفتاری از کتاب، پاورپوینت یا راه‌های دیگر ارائه می‌شود و در ارتباط مستقیم با پنجمین پرسشی است که در هفت گام طراحی به آن اشاره شد، یعنی محتوا (چه چیزی). (ولا، ۲۰۰۲). بخش سوم بخش اجرا^۵ یا به کار بردن^۶ است. در بخش سوم از دانشجو معلمان خواسته می‌شود تا دانش جدید را بلافاصله در محیط یادگیری به کار بندند. بخش آخر بخش یکپارچه‌سازی^۷ و به بیرون بردن^۸ است. این بخش به گونه‌ای طراحی می‌شود که دانشجو معلم کاربرد دانش جدید را در موقعیت واقعی کلاس درس و مدرسه در نظر می‌گیرد. (ولا، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱).

-
1. Inductive
 2. Anchoring
 3. Input
 4. Adding
 5. Implementation
 6. Applying
 7. integration
 8. Taking Away

۴. ارزشیابی: اثبات یادگیری در عمل

چهارمین رکن آموزش گفت و شنودی ارزشیابی است. سنجش نشانه‌های یادگیری و انتقال همواره به صورت فردی صورت می‌گیرد؛ زیرا هرچند که یادگیری در گروه‌های کوچک رخ می‌دهد اما ارزشیابی یادگیری همیشه به صورت فردی است. در پرداختن به بحث ارزشیابی، ولا (۲۰۰۸)، (۲۰۱۱) سه واژه‌ی یادگیری^۱، انتقال^۲، و اثر^۳ را به کار می‌بندد. به باور او با آنکه یادگیری به صورت شناختی، عاطفی، و رفتاری رخ می‌دهد اما نشانه‌های یادگیری مؤثر همواره نشانه‌هایی سنجش پذیر و قابل مشاهده است. یادگیری اشاره به نشانه‌هایی دارد که در نشست آموزشی و در طی انجام فعالیت‌های یادگیری رخ می‌دهد، نشانه‌های انتقال هنگامی دیده می‌شوند که یادگیرنده آموخته‌های نشست آموزشی را در بافت خود که می‌تواند خانه، محل کار، و جامعه باشد به کار ببرد. نشانه‌های اثر همان دگرگونی‌هایی است که به عنوان پیامد یادگیری و انتقال در رفتارهای فرد، سازمان‌ها، یا سامانه‌ها دیده می‌شود.

تولیحات آموزش و پرورش گفت و شنودی در کارورزی تربیت معلم

هر یک از ارکان آموزش و پرورش گفت و شنودی ولا تولیحات سودمند و کاربردی برای مدرسان کارورزی تربیت معلم فراهم می‌سازد. در ادامه به این بحث می‌پردازیم که آموزش و پرورش گفت و شنودی با تکیه بر چه عناصری می‌تواند آموزش گفت و شنودی را در خدمت پرورش تأمل حرفه‌ای در دانشجو معلمان درآورد.

۱. عنصر کارگروهی

بیلانزیک^۴ و کولینس^۵ (۱۹۹۹) با ارائه‌ی مفهوم جامعه‌ی یادگیرنده^۶، اهمیت کارگروهی و به اشتراک گذاشتن تجربه‌ها را مورد توجه قرار داده‌اند. با شکل دادن این جوامع در کلاس‌های کارورزی می‌توان احترام گذاشتن به دیگران و تفاوت‌های آن‌ها را به دانشجو معلمان آموخت. از آن گذشته، در این جوامع اصل امنیت در برابر خطا^۷ نیز رعایت می‌شود؛ زیرا در این خطاهایی که

1. Learning
2. Transfer
3. Impact
4. Bielaczyc
5. Collins
6. Learning- Communities
7. Learning- Communities
۵۹

که در هنگام یادگیری از دانشجو معلمان سر می‌زنند مورد سرزنش قرار نمی‌گیرند و خطا کردن، لازمه‌ی وقوع یادگیری در نظر گرفته می‌شود. جاناسن (۱۹۹۹) نیز بر این باور است که یادگیری در انزوا رخ نمی‌دهد بلکه در گروه‌هایی رخ می‌دهد که با هم در راستای مسئله‌گشایی کار می‌کنند. از نگاه او مسائل وقتی گشوده می‌شوند که گروه‌هایی برای ایجاد درک مشترک از یک مسئله تلاش کنند و نیروی خود را بر حل مسئله تمرکز کنند (فردانش، ۱۳۹۰). عنصر کار گروهی از نگاه ولا (۲۰۰۲) اهمیت خاصی دارد. به باور او در میان یادگیرندگانی که در یک گروه کار می‌کنند هم کاستی‌ها و هم توانایی‌هایی دیده می‌شود. یکی از سودمندی‌های گروهی کار کردن این است که افراد را در برابر کاستی‌هایشان محافظت می‌کند. این کار می‌تواند از طریق راهنمایی‌های افراد دیگر گروه یا منتظر بودن برای او که به آنان برسد صورت بگیرد. گروه‌ها، فضایی فراهم می‌سازند تا یادگیرندگان از خطا کردن نترسند و به راحتی پرسش بپرسند. افزون بر آن، یک گروه کنترل کیفیت که متشکل از همسالان است را پدید می‌آورد. البته این نکته را باید توجه داشت که شمار افراد گروه از نگاه ولا اهمیت زیادی دارد. به باور او اعضای گروه‌های کوچک می‌تواند ۲، ۳، ۴، ۵ یا ۶ نفر در هر میز باشد. تعداد که از ۶ نفر بیشتر باشد ممکن است این احساس در فردی از افراد گروه پدید آید که از گروه بیرون افتاده است. جاناسن و جاناسن (۱۹۹۷) و پوتنام (۱۹۹۷) به نقل از نلسون (۱۹۹۹) نیز برای باورند که تعداد افراد این گروه‌ها اگر از سه نفر کمتر نباشد و از شش نفر بیشتر نباشد بیشترین کارایی را خواهد داشت.

۳. عنصر پراکسیس

پرکینز^۱ و آنگر^۲ (۱۹۹۹) بر این باورند که یکی از ارزش‌های بسیار مهم برای آموزش و پرورش درک است. درک از نگاه آنان یعنی بر اساس آنچه که از یک موضوع می‌دانیم به‌گونه‌ای خلاقانه و شایسته در مورد آن فکر و عمل کنیم. تعریفی که آنان از درک ارائه می‌دهند بسیار نزدیک به مفهوم پراکسیس است. از نگاه ولا (۲۰۰۷) پراکسیس ریشه در یک اصل قدیمی دارد: انجام بده، سپس در مورد آنچه که انجام داده‌ای تأمل کن، پس از آن دوباره همراه با تأمل آن را انجام بده (ولا، ۲۰۰۷). این فرایند دقیقاً همان چیزی است که در آموزش حرفه‌ای معلمان مبنای یادگیری

1. Perkins
2. Unger

است. فعالیت‌های یادگیری (ولا، ۲۰۰۱) تمرین^۱ نیستند بلکه پراکسیس هستند. چنین فعالیت‌هایی این فرصت را به افراد می‌دهند تا ایده‌ها، مهارت‌ها، یا نگرش‌های تازه را تمرین کنند و فوراً بر آن‌ها تأمل کنند و به این ترتیب تمرین به پراکسیس تبدیل شود. از نگاه مریل (۲۰۰۲) نیز یادگیری هنگامی بهبود می‌یابد که یادگیرنده بتواند بر دانش تازه تأمل کند و در مورد آن به بحث بنشیند.

۳. عنصر نقش

اصل نقش‌های روشن، عنصری تازه را در کارورزی تربیت معلم وارد می‌کند که نام آن عنصر، نقش است. در فرایند کارورزی باید آشکارا نقش یکایک افراد، اعم از معلم راهنما، مدرس کارورزی، دانشجو و همسالان او بیان گردد. به باور نلسون (۱۹۹۹) نیز تعیین نقش‌های افرادی که با هم به یادگیری می‌پردازند از اهمیت زیادی برخوردار است. از نگاه او در تعیین این نقش‌ها هم علائق و توانایی‌های یادگیرندگان باید مورد توجه قرار گیرد و هم فرصتی برای یادگیرندگان فراهم شود تا دانش و مهارت‌های تازه‌ای به دست آورند. البته باید نقش‌ها انعطاف‌پذیر باشند و اگر نیازهای تازه‌ای پدیدار شد نقش‌ها تغییر پیدا کنند (همان).

۴. عنصر در آمیخته شدن (درگیر شدن)

مدرسان کارورزی همواره باید به اصل توجه کنند که دانشجو معلمان به همان شیوه‌ای آموزش خواهند داد که آموزش می‌بینند. پاسخ به این پرسش که دانشجو معلمان قرار است به چه شیوه‌ای به هدف‌ها دست یابند عمل حرفه‌ای و آینده آنان را رقم می‌زند. به باور مریل یادگیری هنگامی بهبود می‌یابد که یادگیرنده درگیر پاسخگویی به مسائل دنیای واقعی باشند (۲۰۰۲). درگیر شدن به شرطی به وقوع می‌پیوندد که دانشجومعلم با تمام وجود خود یعنی هر سه حوزه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی (سر، قلب، دست‌ها و پاها) در فرایند یادگیری درگیر شود. پس به این ترتیب بسیار مهم است مدرسان کارورزی فرایند را به گونه‌ای پیش برند که همه سویه بودن یادگیری را از خاطر نبرند زیرا در غیر این صورت دانشجومعلم از فرایند یادگیری باز خواهد ایستاد.

۵. عنصر توالی و تقویت

به باور ولا (۲۰۰۲) توالی و تقویت اصل بسیار مهمی است که اغلب اوقات در آموزش بزرگسالان نادیده گرفته می‌شود. نادیده گرفتن این اصل سبب می‌شود که بزرگسالان با باور این که نمی‌توانند بیاموزند با حالتی از خشم، ترس و ناامیدی دوره‌ی آموزشی را ترک کنند. توالی به معنای آن است که دانش‌ها، مهارت‌ها، و نگرش‌ها به گونه‌ای برنامه‌ریزی شوند که از ساده به پیچیده و از کار گروهی به سوی کار فردی حرکت کنند. جاناسن نیز اصل توالی را مورد توجه قرار داده است: «با فعالیت‌هایی آغاز کنید که یادگیرندگان با آن آشنا هستند و چگونگی انجام دادن آن را می‌دانند و سپس به تدریج دشواری فعالیت را افزایش دهید تا به فعالیت‌هایی برسید که یادگیرندگان نمی‌توانند به تنهایی آن را انجام دهند». (۱۹۹۹؛ ص ۲۳۵). ولا بر این باور است که هر زمان که یادگیرندگان بزرگسال در انجام فعالیت یادگیری دچار ترس، سردرگمی و بی‌میلی شدند حتماً باید توالی فعالیت‌های یادگیری را بررسی شود (۲۰۰۲)

تقویت یعنی واقعیت‌ها، مهارت‌ها، و نگرش‌ها به گونه‌ای متنوع، درگیر کننده، و جذاب تکرار شوند تا آنکه آموخته شوند. این وظیفه‌ی مدرس است که تعیین کند برای یادگیری بزرگسال آنچه طرح تقویتی‌ای دارد. اگر چه بزرگسالان ممکن است از طریق کار عملی و مطالعه به تقویت خود بپردازند {از انگیزش درونی بهره‌مند باشند} اما اگر قرار است طرحی که مدرس کارورزی برای یادگیری دانشجو معلمان در نظر گرفته است، طرحی پاسخگو باشد باید در خود تقویت کافی داشته باشد تا وقوع یادگیری را تضمین کند.

پس همواره در فرایند کارورزی باید از دانسته‌های دانشجو معلمان آغاز کرد و در این فرایند بارها و بارها یادگیری را تقویت کرد.

عنصر مکان

به باور ولا (۲۰۰۲) مدرس باید تلاش کند، مکانی دعوت‌کننده برای یادگیرندگان بزرگسال بیافریند. بزرگسالان نشان داده‌اند که وقتی در یک محیط یادگیری احساس امنیت کنند نه تنها خواهان آن هستند که بیاموزند بلکه آماده و مشتاق یادگیری می‌شوند. تعیین مکانی که قرار است رویداد آموزشی در آن رخ دهد تصمیم‌گیری‌ای است که دربرگیرنده‌ی بسیاری از اصل‌های دیگر آموزش گفت و شنودی است. مکان برگزاری یک نشست از ارزش سیاسی شمول سخن

می‌راند (احترام). ما به محیطی نیاز داریم که همه در آن احساس امنیت کنند و فضای کافی در آن وجود داشته باشد تا گروه‌های کوچک بتوانند پشت میزهایشان به کار بپردازند (امنیت). مکان یادگیری باید برای همه‌ی شرکت‌کنندگان، برای بسیاری از آن‌هایی که از وسایل نقلیه‌ی عمومی استفاده می‌کنند، در دسترس باشد. چنین ملاحظاتی نیازمند ترکیبی از همه‌ی اصل‌های آموزش گفت و شنودی است و به این ترتیب شرایط یا بافت زندگی همه‌ی یادگیرندگان را ارج می‌نهمیم.

عنصر زمان

هنگام تصمیم‌گیری در مورد این عنصر، شرکت‌کنندگان در نشست از صدایی اقناعی^۱ برخوردار هستند: آن‌ها هستند که درباره‌ی چارچوب زمانی تصمیم می‌گیرند^۲. بسیار مهم است که چارچوب زمانی‌ای برای جلسات بحث و گفتگو انتخاب شود که برای این گروه منحصر به فرد مناسب است (ولا ۲۰۰۲). این مطلب نیز بسیار مهم است که در مدت‌زمانی که در اختیار داریم به چه میزانی می‌توان درس داد. یک مشکل همه‌گیر در طراحی آموزش، داشتن محتوایی زیاد برای یک چارچوب زمانی است. مدرسان تلاش می‌کنند تا جایی که می‌توانند محتوایی زیاد را در یک چارچوب زمانی محدود بگنجانند. از نگاه ولا (۲۰۰۸) جامعه‌ی ما یک جامعه‌ی مصرف‌کننده است. سلامت اقتصادی ما بر این بناست که بیشتر به دست آوریم، بیشتر نگاه داریم و بیشتر داشته باشیم؛ اما چنین نگرشی در آموزش، ضعفی کشنده است. صرف زمان با یادگیرندگان در یک موقعیت غیررسمی می‌تواند میزان آزادی یادگیرندگان را به گونه‌ای افزایش دهد که به راحتی پرسش‌های ناراحت‌کننده بپرسند، با دیدگاه فرد دیگر به مخالفت برخیزند، یا مثال تازه‌ای که مربوط به بافت منحصر به فرد آن‌هاست ارائه کنند و خود را به مخاطره اندازند (ولا، ۲۰۰۲).

عنصر امنیت

در سمینارها و نشست‌های کارورزی، احساس راحتی زمانی پدید می‌آید که اصل امنیت بر آن حاکم شود. این اصل برای چنین نشست‌هایی همچون باران، نور خورشید و هوایی پاک برای یک باغ است (ولا، ۲۰۰۷a). زمانی که دانشجو معلم می‌خواهد چیزی را بیاموزد کمی می‌هراسد.

1. Consultative

۲. جین ولا در توضیح مفهوم تصمیم‌گیری به دو نوع صدا اشاره می‌کند. صدای اقناعی و صدای مشورتی. وقتی که ما صدای اقناعی داریم، تصمیم‌گیری بر عهده‌ی ماست اما وقتی که صدای مشورتی داریم ما نقش پیشنهادکننده را داریم و تصمیم نهایی دیگران را می‌پذیریم.

هراس از محتوا که آیا او این توانایی را دارد که آن محتوا را بیاموزد و این که آیا این محتوا در زندگی او سودمند خواهد بود. هراس از مدرس که آیا توانایی‌های لازم را دارد، هراس از محیط یادگیری که آیا می‌تواند در آن محیط دوام بیاورد (ولا، ۲۰۰۷b). برای از بین بردن این هراس کار یک مدرس فراهم ساختن امنیت به میزان کافی است. هنگامی که دانشجومعلم بداند مدرس می‌تواند به او کمک کند تا به توانایی‌های حرفه‌ای مورد نیاز دست یابد بخشی از این امنیت برای او فراهم می‌شود. پدید آوردن محتوای آموزشی‌ای که از ساده به پیچیده حرکت کرده است و با بافت دانشجومعلم مرتبط است بخشی دیگر از این امنیت است به گونه‌ای که دانشجومعلم با دیدن آن ببیند هرچند که هر چه محتوا پیش می‌رود پیچیده‌تر می‌شود اما گام به گام است و از ساده آغاز می‌شود و او می‌تواند از پس آن برآید و مهم‌تر این که برای زندگی او سودمند است. (همان). در آموزش گفت و شنودی، چگونگی استفاده از زبان از اهمیت زیادی برخوردار است و مدرسی که از این سیستم پیروی می‌کند در گفتن گویه‌هایش دقت می‌کند. البته امنیت چیزی است که نه تنها با واژگان مدرس بلکه با رفتارهای او نیز تجلی می‌یابد. یک نماد ساده از وجود امنیت در محیط یادگیری خنده است. خنده‌ای در نشست آموزشی وجود ندارد پس یادگیری‌ای هم وجود ندارد! شنیدن صدای خنده از یک محیط آموزشی، نشانه‌ی آن است که یادگیری عمیق و اجتماعی در حال رخ دادن است (ولا، ۲۰۰۷a). همه‌ی دانشجو معلمان برای این که خطر کنند (دل را به دریا بزنند)، پرسش‌های دشوار بپرسند، آموخته‌های تازه را تجربه کنند و به طور کامل در جریان یادگیری مشارکت بورزند نیاز به این دارند که احساس امنیت (امنیت) کنند. هنگامی که امنیت در نشست بالاست مقاومت به مشارکت در فرایند یادگیری کاهش پیدا خواهد کرد. اگر دانشجومعلم دریابد که مدرس او را به فضایی می‌کشاند که از نظر فیزیکی، عاطفی، و روان‌شناختی امن است با او همگام خواهد شد و آموزش اثربخش رخ خواهد داد.

اصل امنیت به گونه‌ای بخردانه عنصرهای مخرب ترس از عدم توانایی در دستیابی به قابلیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز را از محیط یادگیری می‌زداید و راه را برای دانشجومعلم که پذیرای هرگونه چالشی است می‌گشاید. این نکته را باید توجه داشت که چالش با ترس یکی

نیست. ترس یادگیری را متوقف می‌کند. آفرینندگی (خلاقیت) و خودجوشی^۱ را منجمد می‌کند، خنده را خاموش می‌کند و گروه را از هم می‌پاشاند (ولا، ۲۰۰۷a، ۲۰۱۱).

عنصر احترام

دوره‌ی کارورزی در صورتی اثربخش خواهد شد که استاد کارورزی و دانشجومعلم به یکدیگر احترام بگذارند. احترام باید همچون خونی در رگ‌های این دوره جاری شود و همواره تا جایی که ممکن است به صورت آشکار نشان داده شود. هنگامی که استاد کارورزی دانش و تجربه‌ای که دانشجو معلم با خود به این دوره آورده‌اند را محترم می‌شمرد و در فرایند یادگیری اتخاذ برخی از تصمیمات مهم و کلیدی را به آنان می‌دهد احترام خود را به آنان نشان داده است. وقتی که او به گونه‌ای سخاوتمندانه تلاش‌های یادگیرندگان را تأیید می‌کند نشان می‌دهد که به تلاش‌های او احترام گذاشته است؛ یعنی حتی اگر دانشجومعلم پاسخ درستی نداده باشند باید کوشش‌ها و تلاش‌هایی که کرده است ارج نهاده شود و مورد تأیید استاد کارورزی قرار گیرد و پس از آن او در پی آن برآید که کاستی‌های پاسخ و رفتار او را برطرف نماید.

دانشجو معلمانی که با آن‌ها سر و کار داریم در بیشتر امور زندگی خود تصمیم گیرنده هستند یا دست‌کم باید این گونه باشند. آن‌ها باید بتوانند در این دوره نقش سوژه بودن و نه آبه بودن را تمرین کنند تا با پایان این دوره در ایفای این نقش شایستگی لازم را پیدا کرده باشند. یک کارگزار فکور از این که در فرایند یادگیری خود سوژه و تصمیم گیرنده باشد انرژی فراوان می‌گیرد و بانگیزه‌تر می‌شود و اگر رفتاری با او شود که گویا آبه است- یعنی چیزی که می‌تواند مورد استفاده دیگران قرار گیرد- به مقاومت بر می‌خیزد و از یادگیری باز می‌ایستد.

لازمه تمرین نقش سوژه بودن آن است که تا جایی که ممکن است به دانشجو معلم فرصت انتخاب داده شود. چگونه می‌توان این کار را انجام داد؟ یک راه عملی این است که هرگز کاری را که آنان می‌توانند انجام دهند ما انجام ندهیم و هرگز آنچه را که آنان می‌توانند تصمیم بگیرند ما تصمیم نگیریم. یادگیری در انجام دادن و تصمیم‌گیری کردن رخ می‌دهد. استادان کارورزی باید مراقب باشند که چنین فرصت یادگیری‌ای را از دانشجو معلم نستانند.

فراخواندن دانشجو معلمان به همکاری با هم در گروه‌های کوچک نشانه‌ی احترام گذاشتن به دانش پیشین آنان و هوش طبیعی‌شان است. حرکت گام به گام در فرایند آموزش و همچنین دادن پاداش، تشویق و تقویت‌کننده‌ای که در خور یادگیرندگان است خود نشانه‌ی احترام به نیازهای یادگیری یادگیرندگان و منابعی است که آنان با خود به نشست آورده‌اند. هنگامی که مدرسان زمان را رعایت می‌کند، از زمان و فرصتی که برای دانشجو معلمان است با حرف زدن‌های خود نمی‌دزدد، هنگامی که تلاش‌های یادگیرندگان را برای یادگیری ارج می‌نهد، اصل احترام را به کار بسته است (ولا، ۲۰۰۷a).

عنصر به کارگیری ایده‌ها، دل‌خاسته‌ها، رفتارها

یادگیری با همه وجود یعنی با سر، قلب، دست و پاها و توجه کردن به سه جنبه شناختی، عاطفی، و رفتاری بزرگسالان یکی از اصول مهمی است که اغلب نادیده گرفته می‌شود. به باور ما یادگیری چیزی فراتر از عرضی محتوای شناختی یعنی ایده‌ها و مفهوم‌ها است. یادگیری احساس درباره آن مفهوم‌ها یعنی عاطفه و انجام دادن چیزی یعنی فعالیت‌ها را نیز در بر می‌گیرد (ولا، ۲۰۰۲).

لازمه‌ی اثربخش ساختن کارورزی آن است که هر سه حوزه‌ی شناختی، عاطفی، و رفتاری دانشجو معلم با هم مورد توجه قرار گیرد. این کار سبب می‌شود دانشجو معلمان بیشتر در فرایند یادگیری درگیر شوند و رجحان‌های مختلف یادگیری آنان در نظر گرفته شود و در نهایت انرژی لازم برای یادگیری بالا نگه داشته شود. در طراحی فعالیت‌های یادگیری (که در ادامه به آن خواهیم پرداخت) نیز این هر سه حوزه مورد توجه قرار می‌گیرند. در بخش نخست فعالیت یادگیری که دانشجو معلم بر دانش و تجربه‌ی پیشین خود تمرکز می‌کند حوزه‌ی عاطفی او مورد توجه قرار می‌گیرد. در بخش دوم آن که دانش جدید یا درون داد ارائه می‌گردد به ایده‌ها یا همان حوزه‌ی شناختی پرداخته می‌شود. در بخش سوم که به کار بستن دانش جدید در همان نشست است حوزه‌ی روانی حرکتی به کار بسته می‌شود و در مرحله‌ی آخر که آموزنده کاربرد دانش جدید را در زندگی خود در نظر می‌گیرد هر سه حوزه با هم به کار بسته می‌شوند. با انجام چنین کاری فرایند آموزش تمامیت وجود فرد را نه به‌عنوان یک ماشین که به‌عنوان یادگیرنده‌ای در حال رشد که پتانسیلی باورنکردنی دارد مخاطب قرار می‌دهد (ولا، ۲۰۰۷a).

عنصر فوریت

فوریت در ساختار آموزشی به معنای آن است که دانشجومعلم به صورت ناگهانی می‌بیند که یادگیری آنچه که در نشست آموزشی به آن پرداخته می‌شود چقدر برای او سودمند است و چگونه می‌تواند آموخته‌ها را در بیرون از نشست به کار ببندد. هر چه دانش و مهارت‌هایی که به آموزش آن‌ها پرداخته می‌شود برای دانشجومعلم از فوریت بیشتری برخوردار باشد و سودمندتر باشد یادگیری مؤثرتر خواهد بود.

عنصر پاسخگویی

در دوره کارورزی دانشجو معلمان باید پاسخگو باشند نه پاسخگوی مدرس یا پردیس/مرکزی که در آن هستند بلکه باید به خود و هم‌گروهی‌هایشان پاسخگو باشند. آنان پاسخگوی یادگیری خود هستند (ولا، ۲۰۰۷ a).

ما به‌عنوان مدرسان باید پاسخگوی این مطلب باشیم که آیا محتوای ما در محدوده‌ی زمانی ما جای می‌گیرد و بیش از حد نیست. ما باید پاسخگوی این مطلب باشیم که آیا فعالیت‌های یادگیری که طراحی شده‌اند دانشجو معلمان را به چالش می‌کشانند، آیا ما (مدرسان) با دانشجو معلمان ارتباط برقرار کرده‌ایم، آیا هر آنچه که آنان تولید کرده‌اند را بازبینی و مستند کرده‌ایم، آیا به پی‌گیری و پاسخ‌گویی به پرسش‌های آنان پرداخته‌ایم، آیا محتوایی که تهیه کرده‌ایم برای دانشجو معلمان فوریت دارد و با آنان در ارتباط است (همان).

عنصر فعالیت‌های یادگیری (در برگرفته‌ی روش تدریس و مواد آموزشی)

به باور مریل (۲۰۰۲) یادگیری هنگامی بیشترین کارآمدی را دارد که چهار مرحله‌ی متمایز در درون طرح آموزشی گنجانده شود: فعال‌سازی دانش پیشین^۱، نمایش مهارت‌ها^۲ (به من نشان بده^۳)، کاربرد مهارت‌ها^۴ (به من اجازه بده^۵)، و تلفیق آن مهارت‌ها با فعالیت‌های دنیای واقعی^۶. مریل بر این باور است که متأسفانه در بیشتر الگوهای آموزشی بر مرحله‌ی نمایش مهارت‌ها تمرکز می‌شود و مراحل دیگر نادیده گرفته می‌شوند. او در مقاله‌ی خود با عنوان «مهم‌ترین

1. Activation
 2. Demonstration
 3. Show me
 4. Application
 5. Let me
 6. Integration
- ۶۷

اصول آموزش» به مرور الگوها و نظریه‌های متداول مختلفی پرداخته است و به این یافته رسیده است که هیچ‌یک از این الگوها و نظریه‌ها نتوانسته‌اند به‌طور جامع این چهار مرحله‌ی متمایز را مورد توجه قرار دهند. خوشبختانه، در رویکرد آموزش گفت و شنودی، در گام طراحی فعالیت‌های یادگیری به‌خوبی این چهار مرحله مورد توجه قرار می‌گیرد. همان‌گونه که پیش از این گفته شد، هر فعالیت یادگیری از چهار بخش تشکیل شده است: بخش نخست به‌گونه‌ای طراحی می‌شود که مدرس در بافت یادگیرنده لنگر اندازد و بتواند یادگیری جدید را به یادگیری پیشین پیوند زند. نظریه‌پردازان شناختی همچون آزوبل نیز اهمیت آموخته‌های پیشین یادگیرنده و مرتبط ساختن آموخته‌های تازه با آموخته‌های پیشین را مورد توجه قرار داده‌اند (سیف، ۱۳۸۸). در طراحی دومین بخش از هر فعالیت یادگیری بر ارائه‌ی محتوا تمرکز می‌شود. نکته‌ی بسیار مهم دیگری که در تدوین فعالیت‌های یادگیری در این رویکرد نهفته است که ارائه‌ی محتوای تهیه شده به یادگیرندگان نه آموزش است و نه یادگیری. متأسفانه بسیار دیده می‌شود که مدرسان، آموزش یا تدریس را تنها معادل با ارائه‌ی اطلاعات معنا می‌کنند. لازمه‌ی یادگیری درگیر شدن یادگیرندگان با محتوایی است که ارائه می‌شود و آموزش فراتر از ارائه‌ی اطلاعات است (ولا، ۲۰۰۲). از این روست که ولا دو بخش دیگر را در تدوین فعالیت‌های یادگیری مورد توجه قرار می‌دهد. در بخش سوم زمینه‌ای فراهم می‌شود تا یادگیرندگان دانش تازه را لمس کرده و آن را تمرین کنند. در این جاست که تسلط یادگیرندگان بر محتوای جدید افزایش پیدا می‌کند و محتوا را به‌گونه‌ای تغییر می‌دهند که با بافت آنان تناسب پیدا کند. در این مرحله کار مدرس این است که از طریق پرسیدن پرسش‌های باز و برانگیختن به یادگیری ژرفا بخشد. بخش آخر بخش یکپارچه سازی^۱ و به بیرون بردن^۲ است؛ یعنی یادگیرندگان به‌طور جانشینی به سوی آینده حرکت می‌کنند و پیش بینی می‌کنند که چگونه آنان می‌توانند این یادگیری را در زندگی واقعی خود به کار ببرند (۲۰۰۸، ۲۰۱۱).

-
1. Integration
 2. Taking Away

نتیجه گیری

یافته‌های به دست آمده از بازنگری آموزش گفت و شنودی نشان می‌دهد این شیوه نوین آموزشی می‌تواند بستری فراهم سازد تا برنامه کارورزی به صورت اثربخش‌تر اجرا شود. مدرسان با تکیه بر عناصری که در این پژوهش شناسایی شد می‌توانند فرایند تأمل حرفه‌ای را در دانشجو معلمان بارور نمایند. آن‌ها با تکیه بر عنصر کارگروهی می‌توانند محیطی را بیافرینند که در آن دانشجو معلمان در رویارویی شدن با دیدگاه‌های دیگر افراد گروه می‌توانند به شناسایی مفروضه‌های بند و بست شده‌ی نهفته در باورها، اندیشه‌ها و کنش‌های خود بپردازند و سپس در طی فرایند پراکسیس به سنجش و موشکافی در اعتبار این مفروضه‌ها اقدام کنند و در نهایت این مفروضه‌ها را متحول سازند تا به رویکردی تازه منجر شوند و هدایتگر کنش‌ها و اعمال تازه‌ای در فرد شوند (مزیرو، ۱۹۹۰). اصل پراکسیس زمینه‌ای فراهم می‌سازد تا کنش‌ها و پیامدهای آن‌ها را به صورت جدی مورد بررسی قرار دهیم. چیزی که از نگاه دیوئی (۱۹۱۰) لازمه تأمل است. به باور مکرگورگر و کارترایت (۲۰۱۴) گفت و شنود، یادگیری را برای دانشجو معلمان مرئی و مشهود می‌سازد، به آنان کمک می‌کند تا آنچه به انجام آن نیاز دارند تا بر یادگیری خود تکیه کنند را شناسایی کنند و در نهایت شواهدی از رشد و تکامل حرفه‌ای فراهم سازند. شواهدی که با فعالیت‌های یادگیری طراحی شده در آموزش گفت و شنودی می‌توان به ثبت آن‌ها اقدام کرد.

منابع

- فردانش، هاشم (۱۳۹۰). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی. تهران: سمت.
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 269-292.
- Driscoll, Debra Minar Driscoll, D. M. (2009). The death of the professor: Dialogue education's learning focus. *Journal of extension*. v. 47, no. 5.
- Ehiobuche, C., Tu, H. W., & Justus, B. Dialogue as a Tool For Teaching and Learning of Entrepreneurship. ASBBS Annual Conference: Las Vegas Volume 19 Number 1 February 2012
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the oppressed*. [New York]: Herder and Herder, 1970.
- Global Learning Partners (1997) Three Level of Evaluation: Using a dialogue education approach. Retrieved June 2013 from http://www.globallearningpartners.com/downloads/resources/Three_Levels_of_Evaluation.pdf



- Goetzman, D. (2012) Dialogue Education Step by Step: A Guide for Designing Exceptional Learning Events. Global Learning Partners, Inc.
- Hotelling, B. A. (2011). Evoking the Power of Learners. *The Journal of perinatal education*, 20(4), 221.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 215-239.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education* (Vol. 41). New York: New York Association Press.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner*. Routledge.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. In Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research*. Sage.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational technology research and development*, 50(3), 43-59.
- Nelson, L. M. (1999). Collaborative I Problem Solving. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 241-268.
- Perkins, D. N. & Unger, C. (1999). Teaching and Learning for Understanding. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 91-114.
- Tidwell, D., Heston, M., & Fitzgerald, L. (Eds.). (2009). *Research methods for the self-study of practice* (Vol. 9). Springer Science & Business Media.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010). Confintea VI. Retrieved May 2013 from <http://www.unesco.org/en/confintevi>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2013). *World Population Prospects: The 2012 Revision, Highlights and Advance Tables*. Working Paper No. ESA/P/WP.228.
- Van den Akker, J. (2003). *Curriculum perspectives: An introduction* (pp. 1-10) in van den Akker, J. J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (Eds.). (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Vella, J. (2001). *Taking Learning to Task: Creating Strategies for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vella, J. (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults*. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Vella, J. (2008). *On Teaching and Learning: Putting the Principles and Practices of Dialogue Education into Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vella, J. (2011). *Designing for Effective Learning: A New View of Dialogue Education, Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass