

Investigating the Internship Curriculum with The approach of training Reflective Teacher from the Perspective of Professors of Farhangian University

Amene Ahmadi, Negar Elhamian

Abstract

The purpose of this study was to investigate the internship curriculum with the approach of educating reflective teacher from the perspective of professors of Farhangian University. This study was a qualitative research by using phenomenological method. The method of data collection was semi-structured interviews. 15 professors were purposefully selected. These professors, as internship instructors in 4 consecutive semesters with a reflective teacher approach, provided the researcher with a lot of information on how to implement the program and its effects on students. Data were collected through semi-structured interviews and the text of the interviews was analyzed and interpreted using a coding (three-steps) method. The long-term relationship of the researcher as a professor of Farhangian University and the continuous observations of this research environment confirmed the validity of the research findings. Findings showed that the curriculum approach of Farhangian University emphasizes reflective action and situational practice, but content requires the use of combined (PCK) and applied knowledge. Learning is context-based and is organized according to individual situations and experiences. The program are effective by employing the strategy of reflective observation, narration, action research and lesson study; Dialectical dialogue, problem solving in education, providing reflective feedback, self-assessment and peer evaluation based on levels of success in assessment, have been able to focus on professional self-awareness, agency, willingness to learn and change, risk-taking to face challenges, professional interaction and reducing the gap between students' opinions and actions. In implementation, the program has faced challenges such as: organizational structures, rules and procedures governing the relationship between the university and education, the dominance of traditional methods in schools and the limited conditions for gaining professional experience, lack of scientific and professional support for performers by relevant authorities, scientific and research centers tailored to the requirements of the program.

Keywords: Professional Competence, Internship Curriculum, Reflective Teacher Education, phenomenology method.

بررسی برنامه درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور از منظر استادان دانشگاه فرهنگیان

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۰۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۲)

*آمنه احمدی^۱، نگار الهامیان^۲

چکیده

این پژوهش، با هدف بررسی دیدگاه استادان کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناختی انجام شده است. گردآوری داده‌ها با روش مصاحبه نیمه ساختاریافته بود و در ابتدا پرسش‌های راهنمای مصاحبه تهیه و پس از اجرای یک نمونه، متن مصاحبه پیاده و پرسش‌ها مورد تجدید نظر قرار گرفت، تا داده‌های جمع‌آوری شده برای پاسخ به پرسش پژوهش از ظرفیت بیشتری برخوردار باشد. تعداد ۱۵ نفر از اساتید به صورت هدفمند انتخاب شدند این افراد به عنوان مجری برنامه کارورزی با رویکرد معلم فکور در ۴ ترم متوالی، اطلاعاتی عمیق و غنی از چگونگی اجرای برنامه و تأثیرات آن بر دانشجویان در اختیار پژوهشگر قرار دادند. هر مصاحبه بین ۶۰ - ۴۵ دقیقه به طول می‌انجامید و متن‌های حاصل از مصاحبه‌ها، با استفاده از روش کدگذاری (سه مرحله‌ای) تحلیل و تفسیر شد. ارتباط طولانی مدت پژوهشگر به عنوان مدرس پرسابقه تربیت معلم و مشاهدات مداوم این محیط پژوهشی، اعتبار یافته‌های پژوهش را مورد تأیید قرار می‌دهد و یادداشت‌برداری دقیق و کدگذاری مفصل پایایی یافته‌ها را ممکن می‌سازد. یافته‌های پژوهش نشان داد که رویکرد برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر عمل تأملی و موقعیت محور تأکید دارد اما محتوا، مستلزم به‌کارگیری دانش ترکیبی (تربیتی موضوعی) و کاربردی است. یادگیری مبتنی بر بافت/ زمینه است و با توجه به موقعیت و تجربیات فردی، سازماندهی می‌شود. برنامه با به‌کارگیری راهبرد مشاهده تأملی، روایت‌نویسی، کنش پژوهی و درس پژوهی؛ گفتگوی دیالکتیکی، حل مسئله در آموزش، ارائه بازخوردهای تأملی، خودارزیابی و ارزیابی همتایان بر اساس سطوح موفقیت در ارزشیابی، توانسته بر خودآگاهی حرفه‌ای، عاملیت، میل به یادگیری و تغییر، ریسک‌پذیری برای روبرو شدن با چالش‌ها، تعامل حرفه‌ای و کاهش فاصله میان نظر و عمل دانشجویان تأثیرگذار باشد. در اجرا، برنامه با چالش‌های: ساختارهای سازمانی، قوانین و رویه‌های حاکم بر روابط میان دانشگاه و آموزش و پرورش، حاکمیت روش‌های سنتی در مدارس و محدود بودن شرایط برای کسب تجربیات حرفه‌ای، عدم پشتیبانی علمی و حرفه‌ای از مجریان از سوی مراجع ذی‌ربط، مراکز علمی و پژوهشی متناسب با اقتضانات برنامه که موجب بازتعریف نوآوری‌ها در قالب تجربیات پیشین روبرو بوده است.

واژگان کلیدی: شایستگی حرفه‌ای، برنامه درسی، کارورزی، تربیت معلم فکور، روش پدیدارشناختی.

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران. ایران. (نویسنده مسئول)
ameneahmadi@yahoo.com

۲. دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، تهران. ایران.

مقدمه و بیان مسئله

یکی از دغدغه‌های اصلی دست‌اندرکاران نظام‌های آموزشی، بهبود مستمر کیفیت معلمان به عنوان عنصری کلیدی در رشد و توسعه‌ی نظام‌های آموزشی و کیفیت بخشی به آموزش در سراسر جهان است (کوکران اسمیت^۱، ۲۰۰۲؛ هریس و تایم^۲، ۲۰۱۱). بسیاری از پژوهش‌ها نیز بر نقش معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به عنوان عامل تعیین‌کننده تأکید کرده‌اند (هانوشیک و ربوکین^۳، ۲۰۱۲). در بسیاری از کشورهای جهان «کارورزی»^۴، جزئی از برنامه آموزش‌های حرفه‌ای پیش از خدمت معلم است و داوطلبان حرفه معلمی این دوره را به منظور کسب مهارت‌های مورد نیاز و تحت نظارت استادان و معلمان ورزیده طی می‌کنند، تا توانایی‌های لازم را برای پذیرش مسئولیت حرفه‌ای در سطح کلاس درس و مدرسه بدست آورند. در کشورهای توسعه یافته، تأکید بر دوره کارورزی یا تدریس عملی، یکی از جنبه‌های برجسته تربیت حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود (ریشر و همکاران^۵، ۲۰۱۱) و در آن، بر فعالیت‌های اثربخش در تدریس برای تبدیل فرد مبتدی به فردی حرفه‌ای برای پذیرش مسئولیت در کلاس درس تأکید شده است (وایندشیتل و همکاران^۶، ۲۰۱۲). حضور در این دوره، فرصتی را برای مطالعه و کاوش درباره چستی و چگونگی عمل حرفه‌ای، و نحوه اتخاذ تصمیم در موقعیت‌های واقعی در اختیار دانشجو معلمان قرار می‌دهد. فرآیندی که منجر به کسب دانش نظری، توسعه مهارت‌های فنی، و دستیابی به بینش عملی و نگاه انتقادی برای بهبود مداوم عملکرد حرفه‌ای در آینده می‌شود. به نظر بوکالییا^۷ (۲۰۱۲)، کارورزی پلی میان «نظریه و عمل»^۸ است و فرصت آشنایی دانشجو معلمان با دانش و مهارت‌های شغلی، پرداختن به مسائل عملی تدریس و ماهیت آن، مطالعه رفتارهای دانش‌آموزان و چگونگی مدیریت کلاس درس (فالر^۹، ۱۹۶۹)، تجربه وظایف معلمی، عملی نمودن انواع «دانش حرفه‌ای»^{۱۰} و توانایی «تأمل بر عمل»^{۱۱} (زایختر و لیستون^{۱۲}، ۱۹۹۶) را تدارک می‌بیند. در ایران نیز، دانشگاه فرهنگیان در راستای مأموریت خود و به عنوان اصلی‌ترین نهاد قانونی^{۱۳}، طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم (موسیپور و احمدی، ۱۳۹۳) را با تمرکز بر برنامه کارورزی به عنوان نقطه کانونی و عامل یکپارچه‌سازی شایستگی‌ها در عرصه نظر و عمل برنامه‌درسی در دستور کار خود قرار داده است.

در بحث پیرامون آموزش‌های حرفه‌ای، دو دیدگاه عمده مطرح است؛ دیدگاهی که معلم را در نقش

1. Cochran-Smith
2. Harris & Tim
3. Hanushek & Rivkin
4. Practicum
5. Richter et al
6. Windshitl et al
7. Bukaliya
8. Theory and practice
9. Fuller
10. Professional knowledge
11. Reflection in action
12. Zeichner & Liston

تکنیسین^۱، مصرف کننده اطلاعات، و مجری صرف برنامه درسی می‌داند و دیدگاه دیگری که از معلم به عنوان دانشنده^۲، فکور^۳، رهبر^۴ و عامل تغییر^۵ یاد می‌کند. در دیدگاه اول، کارورزی ناظر به آموزش‌های فنی و تکنیکی است و نقش استاد، ارائه مستقیم دانش حرفه‌ای در قالب حقایق، قوانین و دستورالعمل‌ها و موقعیت‌های غیر مسئله‌ای^۶ است و کارورزی، یک مهارت‌آموز فنی^۷ است (کوکران اسمیت، ۲۰۰۲). در دیدگاه دوم، کارورزی ناظر به تأمل بر عمل از طریق به‌کارگیری روش‌های مختلف استدلال (استدلال عملی)، بررسی موقعیت و ادراکات نسبت به آن، خلق راهبردها و صورت‌بندی‌های جدید از مسأله، و ارزیابی پیامدهای آن است. در این فرآیند، آموزش از قوانین ثابت و حقایق فراتر رفته و بر موقعیت‌های نامعین عمل، و گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت تأکید می‌شود. کار^۸ (۱۹۹۵) این نوع استدلال را به‌عنوان استدلال اخلاقی در میدان عمل می‌نامد، که ممکن است شقوق متعارضی از اهداف و مقتضیات در آن وجود داشته باشد، و نیاز است که معلم از میان شقوق متعارض دست به انتخاب بزند. به نظر او این انتخاب، انتخابی اخلاقی است و با دیدگاه‌ها، باورها، و مفروضات معلم در ارتباط است. به این دلیل، معلمان برای تعامل مؤثر با دانش‌آموزان در شرایط پیچیده و سیال تربیتی، نیازمند کسب انواع شایستگی‌ها (شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی) هستند (مولد و همکاران، ۲۰۰۹؛ بورجونژ و ترامپ^۹، ۲۰۱۱؛ میزل^{۱۰}، ۲۰۱۰).

این شایستگی‌ها در طول زمان و در جریان عمل حرفه‌ای کسب می‌شود و شامل بینش‌های برگرفته از تجربیات در عرصه عمل حرفه‌ای، ارزش‌ها، مهارت‌ها، و دانش مورد نیاز برای پاسخگویی به نیازها و انتظارات در موقعیت یادگیری است. برای توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای، معلمان باید بتوانند تجربیات و آموخته‌ها را در بافتی که کسب کرده‌اند، مورد ارزیابی قرار دهند و یافته‌های خود را به سایر موقعیت‌های یادگیری انتقال دهند. چراکه، یادگیری در عمل به خودی خود اتفاق نمی‌افتد، بلکه لازم است فرصت‌هایی وجود داشته باشد تا تجربه برخاسته از عمل به دانش تخصصی تبدیل شود (دارلینگ-هاموند و برنسفورد^{۱۱}، ۲۰۰۵؛ کانزمن^{۱۲}، ۲۰۰۲). از این منظر، محیط یادگیری حرفه‌ای باید حاوی فرصت‌هایی برای تأمل بر روی عمل باشد و بتواند کار معلمان را به پژوهش‌ها و تئوری‌ها پیوند بزند، و فرصت‌هایی برای تشخیص حوزه‌های قابل بهبود، حل مسئله، کشف فرصت‌های بیشتر در آینده و درگیر شدن با معماهای تربیتی فراهم

1. technician
 2. knower
 3. thinker
 4. leader
 5. change agent
 6. Nonproblematically
 7. Technical Training
 8. David Carr
 9. Bourgonje & Tromp
 10. Mizell
 11. Darling-Hammond & Bransford
 12. Kunzman

آورد(هامرنس و همکاران^۱، ۲۰۰۲؛ فرس^۲، ۱۹۹۹؛ لابسکی^۳، ۱۹۹۲، نقل از دارلینگ-هاموند و برنسفورد، ۲۰۰۵).

بخشی از این شایستگی‌ها، در طول دوره تربیت معلم کسب می‌شود و در گذر زمان تحت تأثیر بینش‌های برخاسته از عمل حرفه‌ای رشد می‌کند. از این رو، برنامه‌درسی تربیت معلم از این نظر حائز اهمیت است که باید بتواند با تدارک دیدن تجربیات واقعی و متکی بر عمل تأملی، مهارت‌های پداگوژیکی، و ارزش‌های اخلاقی و معنوی مورد نیاز را در دانشجویان پرورش دهد(سینگ^۴، ۲۰۰۸). عمل تأملی، نقش مهمی در تربیت معلم دارد و معلمان را قادر می‌سازد تا از تجارب خود و دیگران یاد بگیرند و عملکردشان را ارتقاء دهند(پدرو^۵، ۲۰۰۵). آن‌ها هم همچون معلمان، نیاز دارند تا تجربیات کسب شده در موقعیت‌های واقعی را در اجتماعات یادگیری و عمل مورد تأمل قرار دهند و به راهبردهایی برای به‌کارگیری این دانش در موقعیت‌های جدید دست‌یابند. فرآیندی که هنگام روبرو شدن آن‌ها با نقش جدید، امکان بررسی تصورات قبلی برای شکل‌دهی به هویت حرفه‌ای و بازسازی آن را به عنوان یک معلم فراهم می‌کند(دانیل وایز^۶، ۲۰۰۱؛ استفی و همکاران، ۲۰۰۰). اما همیشه بین آنچه دانشجومعلمان به عنوان تئوری در درس خود فرا می‌گیرند و آنچه که در عرصه عمل از طریق کار با معلمان با تجربه و دانش‌آموزان در کلاس‌های درس واقعی دریافت می‌کنند، ارتباط و پیوندی وجود ندارد(دارلینگ-هاموند و همرنس، ۲۰۰۵).

دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۳ و به تاسی از اسناد قانونی که بر دو مفهوم معلم فکور و شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی، انقلابی، حرفه‌ای و تخصصی(هدف عملیاتی ۱۱ سند تحول بنیادین) در تربیت حرفه‌ای معلمان تأکید دارد و نیز با بهره‌گیری از یافته‌های علمی، برنامه‌درسی کارورزی را با رویکرد معلم فکور^۷(پراکتیکال) تدوین و اجرا نمود. این برنامه در چهار ترم و به ارزش ۸ واحد در کلیه رشته‌ها ارائه می‌شود. فرآیند یادگیری حرفه‌ای در ترم اول با مطالعه موقعیت و مسئله‌شناسی آغاز شده و با کسب تجربیات موردی برای پاسخ به نیازها/حل مسئله‌ها در محیط کلاس درس/مدرسه ادامه پیدا می‌کند. راهبرد یادگیری، مشاهده تأملی^۸ و ثبت تجربیات در قالب روایت‌ها است. دلیل تمرکز بر مشاهده تأملی در این ترم، بدست دادن یک «نمای کلی روایی»^۹(کانلی، کلندینین^{۱۰}، ۱۹۹۹) از موقعیت یادگیری و تربیت نگاه دانشجو در برخورد با مسائل و وقایع آموزشی/تربیتی و تصمیمات ناظر بر آن‌ها است. مطالعه موقعیت به افراد کمک می‌کند تا آنچه را که به‌طور روزمره با آن روبرو می‌شوند - و حاصل تجربیات پیشین آنها است و اغلب از سوی آنان اموری بدیهی تلقی می‌شود- را مورد تردید قرار داده و با تحلیل

1. Hammerness
2. Freese
3. Labosky
4. Singh
5. Pedro
6. Danielewicz
7. Reflective Teacher
8. Reflective Observation
9. Narrative sketch
10. Connelly & Clandinin

و تفسیر موقعیت آموزشی/تربیتی، به شناسایی بهتر مساله و یافتن راه‌حل‌های بدیل دست‌یابند(احمدی و همکاران، ۱۳۹۴).

در ترم دوم، دانشجو بر اساس درک خود که حاصل تحلیل و تفسیر نیازها/مسئله‌ها در موقعیت آموزشی/تربیتی او در ترم اول است، تجربه حرفه‌ای را در مقیاس خرد(فعالیت فردی/گروه کوچک) آغاز می‌کند. دانشجو با طراحی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌هایی که به منظور پاسخ به نیازها/حل مسایل طراحی و تدوین شده‌اند، درک روشنتری نسبت به تأثیر تصمیمات و مسئولیت‌های ناشی از آن بدست می‌آورد. آموزش عمل تأملی با هدف مورد پرسش قرار دادن ارزش‌ها و مفروضات پشتیبان تصمیمات اتخاذ شده و نتایج حاصل از آن برای دستیابی به بینش عمیقتر، طرح فرضیه‌ها و به آزمون گذاشتن آن برای پذیرش مسئولیت مستقیم تدریس مورد تأکید است.

در ترم سوم، دانشجو با مطالعه زیست بوم مدرسه و کلاس درس، مستقیماً مسئولیت تدریس و اداره کلاس درس را بر عهده می‌گیرد و با توجه به بافت و زمینه‌ای که آموزش در آن جاری است، طرح یادگیری را برای کمک به دانش‌آموزان در درک معنا و انتقال آموخته‌ها به موقعیت جدید، طراحی می‌کند. ثبت، تحلیل و تفسیر رویدادها به همراه طرح پرسش‌های تأملی و پاسخ به آن در هر یک از مراحل به دانشجو کمک می‌کند تا بصیرت بیشتری نسبت به اثربخشی طرح یادگیری و هدایت این فرآیند، درک واقعیت‌های محیط آموزشی، ویژگی‌ها و توانمندی‌های شخصی، و نحوه سازگار نمودن توانایی‌های خود با موقعیت‌های پیچیده و منحصر به فرد بدست آورد. در این مرحله، شیوه مطالعه، کنش پژوهی فردی است و هدف از عمل فکورانه بنا بر آنچه آل‌حسینی(به نقل از احمدی و همکاران، ۱۳۹۴) مطرح می‌کند «شکل‌دهی به خویشتن» می‌باشد؛ و بخشی از فرآیند مستمر یادگیری، یادگیری درباره نحوه زیستن «نوعی معین از زندگی»، یعنی زندگی یک تربیت‌گر است. این توانایی به درک بهتر عملکرد در موقعیت واقعی، صورت‌بندی تجربیات و دستیابی به دانش شخصی برای عمل در آینده حرفه‌ای تبدیل می‌شود.

در ترم چهارم انتظار می‌رود دانشجو با توجه به تجربیات کسب شده، بتواند به عنوان برنامه‌ریز درسی در سطح مدرسه حاضر شود و ضمن تحلیل برنامه درسی تجویزی، واحد یادگیری را برای پاسخ به نیازها/حل مسایل یادگیری دانش‌آموزان با استفاده از روش طراحی معکوس(ویگینز و مک‌تای، ۲۰۰۵)، طراحی، تولید، اجرا و نتایج آن را مورد ارزیابی قرار دهد. این روش طراحی مستلزم آن است که تصمیمات در زمینه انطباق برنامه درسی با زیست بوم یادگیری درسی، در فرآیند «پژوهش مشارکتی» و در سطح مدرسه اتخاذ شود و راهبردهای مختلف در آموزش اعم از راهبردهای مستقیم، غیرمستقیم، تعاملی و رشد فردی، برای طراحی تکالیف عملکردی تلفیق شده و به منظور خلق راهبردهای جدید، مورد بهره‌برداری قرارگیرند. در این فرآیند، دانشجو می‌آموزد که چگونه در اجتماع یادگیری و عمل مشارکت نماید و دیدگاه‌های خود را با سایر معلمان در میان بگذارد و از آن‌ها بیاموزد. عمل فکورانه در این مرحله، ناظر به کاویدن منظم رخدادهای

در فرآیند یاددهی-یادگیری به شیوه «پژوهش مشارکتی» است. درک ارتباط پدیده‌ها با یکدیگر، یافتن روابط علت و معلولی میان شیوه کار و کارکردها، نتایج و علل آن، و رسیدن به این نتیجه که چرا تصمیمات اتخاذ شده در این موقعیت صحیح هستند، راهی برای قرارگرفتن دانشجو در مسیر توسعه حرفه‌ای و پذیرش مسئولیت بیشتر از سوی او برای مشارکت مؤثر در برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه است.

در همین راستا، نتایج یافته‌های پژوهشی که جعفریان و محمودی (۱۳۹۸) تحت عنوان «پدیدارشناسی تجارب معلمان راهنمای کارورزی از طرح جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی» انجام داده‌اند حاکی از آن است که طرح جدید کارورزی باعث تلفیق هرچه بیشتر نظریه و عمل می‌شود و مهمترین ثمره آن، انتقال تجارب معلم راهنما به دانشجو-معلم است. همچنین، ایجاد مدارس کارورزی‌پذیر، انتخاب معلمان باتجربه به عنوان معلم راهنما از جمله مواردی است که توجه و تاکید بر آنها در حین اجرای برنامه‌های کارورزی می‌تواند منجر به بهبود کیفیت دوره‌های کارورزی و افزایش قابلیت و توانایی‌های دانشجو-معلمان شود. همچنین، یافته‌های پژوهشی که زارع صفت (۱۳۹۶) با عنوان «واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی» انجام داده است حاکی از آن است که مسائل برنامه درسی کارورزی در شبکه‌ای از مقولات قرار می‌گیرند که در مجموع به چهار مقوله شناختی، عاطفی، نگرشی، رفتاری و تعاملاتی اشاره شده است. در پژوهشی هم که صفرنواده و همکاران در سال ۱۳۹۸ انجام دادند نتایج نشان داد که برنامه کارورزی توانسته است به شکل‌گیری هویت معلمی دانشجویان کمک کند اما در اجرا، با مسائلی روبرو است. قربانی و همکاران هم که در سال ۱۳۹۸ به بررسی الگوی مشارکتی شرح‌حال‌نویسی در برنامه‌درسی کارورزی پرداختند به این نتیجه رسیدند که این الگو می‌تواند تحقق اهداف و راهبردهای مستتر در واحدهای درسی را به دنبال داشته باشد.

با توجه به نقش برنامه‌درسی بر کسب توانایی‌های حرفه‌ای دانشجو معلم، این پژوهش به دنبال آن بوده است که تأثیر برنامه‌درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان را از منظر استادان این دانشگاه در اولین دوره اجرا مورد بررسی قرار دهد و به این پرسش پژوهشی پاسخ دهد که: استادان دانشگاه فرهنگیان، چگونه اجرای برنامه‌درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور را تجربه کردند؟

روش پژوهش

این پژوهش، در دسته پژوهش‌های کیفی قرار دارد و برای انجام آن، از روش پدیدارشناختی استفاده شده است. منظور از تحقیق کیفی، هر نوع تحقیقی است که یافته‌های آن با شیوه‌هایی غیر از روش‌های آماری یا هرگونه کمی کردن کسب شده باشند. به عقیده (استراس و کوربین، ۲۰۰۶/۱۳۹۳)، تحقیق کیفی شامل (۱) جمع‌آوری داده‌ها از منابع مختلف (۲) روش‌های تحلیلی و تفسیری برای رسیدن به یافته‌ها و (۳) گزارش می‌باشد. روش پدیدارشناختی، شکلی از پژوهش تفسیری است که به مطالعه کیفیت تجربه‌های انسانی می‌پردازد و بر این فرض متکی است که انسان می‌تواند تجربه خود را تجربه کند، آن را ادراک

نماید و از آن یاد بگیرد. بنابراین زیست جهانی دارد و از فهمی برخوردار است که برخاسته از تجربه او است (شورت، ۱۳۹۴/۱۹۹۱). جامعه آماری این پژوهش استادان دانشگاه فرهنگیان در درس کارورزی و ترکیب جمعیتی آنان شامل استادان زن و مرد علوم تربیتی در دوره ابتدایی و استادان علوم تربیتی و رشته‌های تخصصی در دوره متوسطه در شش استان اصفهان، اردبیل، خراسان رضوی، فارس، چهارمحال و بختیاری و مازندران بود. به باور پتن^۱ (۱۹۸۰) زمانی که پژوهشگر به دنبال تعمیم یافته‌های خود نیست بلکه قصد او درک و کشف پدیده مورد مطالعه است، نمونه‌گیری هدفمند اطلاعات عمیق‌تر و غنی‌تری را در اختیار او قرار می‌دهد و باید مشارکت‌کنندگانی را برگزیند که در شناخت و درک بهتر پدیده مورد مطالعه کمک کنند (کرسول^۲، ۱۳۹۶/۲۰۰۹). انتخاب مشارکت‌کنندگان که ۱۵ نفر از استادان دانشگاه بودند به صورت هدفمند انجام شد. این افراد به عنوان مجری برنامه کارورزی با رویکرد معلم فکور در ۴ ترم متوالی، اطلاعاتی عمیق و غنی از چگونگی اجرای برنامه و تأثیرات آن بر دانشجویان در اختیار پژوهشگر قرار دادند.

برای گردآوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده شد. در این نوع مصاحبه، پرسش‌های از قبل تعیین شده‌ای وجود دارد اما ترتیب آن قابل تعدیل است. پرسش‌ها بر حسب دریافت‌های مصاحبه‌گر از آنچه دارای اهمیت می‌باشد ممکن است اضافه، تعدیل یا حذف شود (رابسون^۳، ۲۰۰۲). به این منظور، پرسش‌های راهنمای مصاحبه^۴ تهیه و پس از اجرای یک نمونه، متن مصاحبه پیاده و پرسش‌ها مورد تجدیدنظر قرار گرفت، تا داده‌های جمع‌آوری شده برای پاسخ به پرسش پژوهش از ظرفیت بیشتری برخوردار باشد. هر مصاحبه بین ۶۰ - ۴۵ دقیقه به طول انجامید. با اجازه مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط می‌شد و به طور همزمان نکات مهم مطرح شده توسط پژوهشگر ثبت می‌گردید. در شروع مصاحبه به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده می‌شد که اطلاعات دریافت شده محرمانه خواهد بود و اصول اخلاقی در حفظ و نگهداری آن رعایت می‌گردد. علاوه بر مصاحبه، پژوهشگر از یادداشت‌های تأملی برای ثبت تجربیات استفاده کرد. یادداشت‌ها که حاوی نکات مهمی بود، بلافاصله بعد از اتمام کار به صورت تفصیلی و با بیان جزئیات مجدداً بازنویسی می‌شد. متن‌های حاصل از مصاحبه‌ها، چندین بار در کنار هم و به صورت فعال و تعاملی خوانده شد و سپس به صورت باز کدگذاری^۵ گردید. به باور سالدانا^۶ (۲۰۱۵) کدگذاری به معنای اختصاص دادن نزدیکترین مفهوم به هر یک از کوچک‌ترین جزءهای با معنی داده‌های گردآوری شده است. پس از کدگذاری باز، داده‌های حاصل از آن بر اساس محورهای مشترکی^۸ که میان آن‌ها ظهور یافت در کنار هم قرار گرفتند.

1. Patton
2. Rich ,in-depth information
3. Creswell
4. Robson
5. Interview Guide
6. Open coding
7. Saldaña
8. Axial coding

یافته‌های پژوهش

از تحلیل و تفسیر مصاحبه‌ها، چهار مضمون بافت/ زمینه تغییر، برنامه درسی، عمل تأملی و ویژگی‌های شخصی استخراج شد. جدول ۱ ارتباط میان مضامین، مقوله‌ها و کدها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. مضامین، مقوله‌ها و کدها

مضامین	مقوله‌ها	کدها
بافت/ زمینه تغییر	ماهیت برنامه	طراحی برنامه بر بستر پژوهش کیفی، بین رشته‌ای بودن، نیاز به یادگیری و بازنگری در عادات و تجربیات حرفه‌ای، دانش ترکیبی (PCK)، مفاهیم تجربه نشده و نیاز به توسعه حرفه‌ای، پیچیدگی فرآیند عمل، دمی تازه در کارورزی.
	شرایط اجرا	همزمانی تغییرات نظام آموزشی بر اساس اسناد قانونی، پیوند میان نیاز مجریان در لایه‌های مختلف و انتظارات برنامه، (تسهیل روند تغییر) نقش دانشگاه‌های علوم تربیتی برای باز تعریف دانش نظری/ تولید دانش فنی مورد نیاز، عدم آماده سازی بستر تغییر، نیروی پشتیبانی کننده/ شتاب دهنده (حرفه‌ای و تخصصی)، همزمانی فرایند تدوین برنامه و اجرا، گستره تغییر (تمام واحدهای آموزشی)، ضرورت نزدیک شدن درک برنامه ریز و مجری ماهیت این نوع برنامه، وجود منابع علمی، پشتیبانی علمی و فنی از مجریان و آغاز ناموفق تغییر.
	عوامل تغییر	تجربیات زیسته عاملان تغییر (استاد، دانشجو، معلم راهنما، مدیران، مسئولان اجرایی)، تفسیر تجربه جدید در پرتو/ سایه تجربیات پیشین، ریشه دار بودن تجربیات قبلی، تداخل تجربیات قبلی در تجربیات جدید، رویه‌ها و عادات ذهنی، میل به بستن به عنوان یک عادت ذهنی، مقاومت و تعصب، فاصله ذهنی (فضای ذهنی)، غلبه روش الگو دهی و الگو گیری در آموزش‌های حرفه‌ای، شکاف میان نظر و عمل.
برنامه درسی	رویکرد	رویکرد عمل تأملی، تجربی ^۱ و موقعیت محور.
	محتوا	پیچیده و چند وجهی/ بعدی و وابسته به بافت/ زمینه متکی به تجربه شخصی، دانش بین رشته ای (PCK)، دانش فنی/ کاربردی در رشته‌های تخصصی.
	راهبرد آموزش	حل مسئله، یادگیری تعاملی، گفتگوی دیالکتیکی، چرخه یادگیری توسعه یابنده و منعطف؛ خلق راهبردها و روش‌ها متناسب با اقتضائات موقعیت آموزشی/ تربیتی.
	راهبرد ارزیابی	بازخورد تأملی در سه سطح، ارزیابی کیفی بر اساس ملاک‌ها و سطوح موفقیت، خودارزیابی، ارزیابی همتایان در اجتماع یادگیری و عمل.
	فضای یادگیری	یادگیری متقابل و همزمان استاد و دانشجو، معلم راهنما، باز شدن فضای یادگیری
	زمان	حجم و پیچیدگی محتوا، زمان سمینارها، زمان اجرا در مدرسه، زمان ارائه دروس پیش نیاز و روش ارائه.

1. experiential learning approach

عمل تاملی	موقعیت تجربه زیسته/تجربه دست اول و وابسته به موقعیت، پرسش‌های برخاسته از عمل، نگاه به رخدادها از زوایای مختلف، مسأله‌شناسی، شکاف میان نظر و عمل، پذیرش نقش برنامه‌ریزی درسی از سوی معلم.
	فرآیند ابهام‌ها/ تردیدها/ احساس ناتوانی(موقعیت مسئله‌ای)، میل به یادگیری، گفتگوی دیالکتیکی(تکثیر تدریجی و نظام مند ایده/ نزدیک شدن برنامه ریز به مجری)، روایت تجربیات و تأمل بر آن، تأمل بر یادگیری‌های قبلی/ یادگیری حرفه‌ای، خود آگاهی حرفه‌ای(آگاهی نسبت به ناآگاهی).
ویژگی شخصی	احساسات و دریافت‌ها(تأثیرات مثبت) تفکر واگرا، تأملی، پرسشگری، عاملیت(تأثیر بر عملکرد، معلم، دانش‌آموز، نظام) ریسک‌پذیری، خود آگاهی، نگاه مثبت نسبت به تغییر(برداشتن گام‌های بلند)، حس تأثیر گذاری بر آینده دانش‌آموز/ نظام آموزشی، دلسوزی، میل به یادگیری و تغییر.
	احساسات و دریافت‌ها (تأثیرات منفی) احساس خطر، بی‌کفایتی، یأس برای غلبه بر چالش‌های ناشی از تغییر، رعایت شأن و احترام، شکاف تجربی/علمی(سختی و سترگی)، رفتارهای مغایر با اخلاق حرفه‌ای(حسادت، تضعیف دیگران) ویژگی جنسیتی سطح درگیری پایین دانشجویان پسر، توانایی‌های فردی.

بافت/زمینه تغییر

برنامه‌درسی کارورزی با اتخاذ رویکرد «معلم فکور»، گامی بلند در راستای تحقق اهداف اسناد تحولی برداشته است. با چنین جهت‌گیری، برنامه باید بتواند فرصت‌هایی را برای بکارگیری دانش ترکیبی در عرصه عمل و کسب تجربه متناسب با اقتضائات بافت و موقعیت واقعی تدریس تدارک ببیند. اما اجرای سراسری برنامه‌درسی، هم‌زمانی فرایند تدوین و اجرای برنامه، نبود منابع علمی خصوصاً دانش فنی و پشتیبانی‌های علمی و تخصصی مورد نیاز در زمینه آموزش‌های حرفه‌ای، فاصله تجربی استادان با برنامه، از جمله چالش‌هایی بود که استادان در اجرا آن را تجربه کردند. علاوه براین، حاکمیت رویه‌های سنتی در اجرای برنامه و بی‌توجهی به ماهیت درس کارورزی(جدید بودن محتوا، پیچیدگی فرایند آموزش، زمان آموزش و تعداد دانشجو) خود به عنوان مانعی برای دستیابی به اهداف برنامه بود. مشارکت‌کننده ۲ در تأیید این مطلب اظهار می‌کند:

«برنامه قبلاً قالب خیلی مشخصی داشت و تکلیف ما هم به عنوان استاد معلوم بود. شما در بهترین وضعیت می‌شدید عین آن معلمی که سر کلاس او بودید. ما نیاز به منابع داریم، آنچه در دانشگاه آموخته‌ایم، مطالب نظری است که نمی‌گویید برای اجرای برنامه‌ای با این رویکرد که نگاه جدیدی به آموزش حرفه‌ای دارد، چه باید بکنیم. برخی از استادان که تجربه کار در مدرسه را داشته‌اند تا حدی می‌توانند به دانشجویان برای رویرو شدن با مسائلی که در کلاس‌ها با آن رویرو می‌شوند یا روش آموزش موضوعات درسی کمک کنند. این مشکل در دوره متوسطه بیشتر خود را نشان می‌دهد.»

علاوه بر این، برنامه‌درسی در اجرا، با موانع دیگری چون تفسیر تجربیات جدید در پرتو تجربیات پیشین از سوی استاد و دانشجو، تبعیت از رویه‌های رایج و عادات ذهنی، مقاومت در برابر تغییر و حاکمیت رویکرد الگودهی و الگوگیری در آموزش‌های حرفه‌ای و از همه مهمتر شکاف میان نظر و عمل روبرو است. مشارکت‌کننده شماره ۲ به نقل از دانشجویان می‌گوید:

«بچه‌ها معتقد بودند که، اولاً ما تا حالا اینجوری کار نکرده‌ایم. بنابراین شما اصرار دارید رویه‌ای را در ما عوض کنید که این رویه‌ای است که من سال‌ها با آن بارآمده‌ام. من تو خانه دیده‌ام بابام، مادرم، اطرافیانم، دوستانم، اینجوری به وقایع اطراف نگاه می‌کنند..... شما آمده‌اید یک چیزی از ما می‌خواهی که ما سال‌ها با آن زندگی کرده‌ایم».

همچنین، نبود قوانین روشن در زمینه نقش و وظایف عوامل درگیر در فرایند تربیت حرفه‌ای در ساختار اداری دانشگاه و مدرسه به عنوان دو محیط مشارکت‌کننده در تربیت حرفه‌ای، و عدم آگاهی عوامل اجرایی برای پشتیبانی از تغییرات وسیع برنامه که می‌توان آن را یک پارادایم شیفت در آموزش‌های حرفه‌ای (از سطح ستاد تا سطح مدرسه) دانست. مشارکت‌کننده شماره ۱۴ معتقد است برنامه می‌تواند با کمترین استهلاک، بیشترین تأثیر را بر کیفیت عملکرد نظام آموزشی داشته باشد:

«علیرغم همه کاستی‌هایی که در ساختار، قوانین، در اعتبار و بودجه و ناهمسانی و ناهمگونی بین محتوای برنامه و اجرا در لایه‌های مختلف وجود دارد (استاد، معلم راهنما و...)؛ این یک نفس است یک دمی است به این آتشی که دارد خاموش می‌شود. کارورزی اکسپژن است، که به آتش در حال خاموش شدن تعلیم و تربیت ما دمیده می‌شود. ما نیاز به توسعه داریم خود توسعه پیدا کردن، غصه خوردن و زحمت دارد. اگر در این کارورزی کسی تسلط داشته باشد، با کمترین استهلاک بالاترین میزان تاثیرگذاری را می‌تواند داشته باشد. ولی برای استاد راهنمایی که می‌خواهد راحت کار کند، امکان‌پذیر نیست، اما به عنوان استاد اگر دلم برای تعلیم و تربیت می‌سوزد، این فاصله را تنها با تلاش و کوشش زیاد و کار مثبت می‌توان پر کرد، اگر کسی دلسوز نباشد و بخواهد از اقبانوس رد شود بدون اینکه پایش خیس شود خوب ددرسر و گرفتاری است».

این عدم سازگاری در دو بعد درونی و بیرونی در نظام آموزشی، دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده برنامه را در اجرا با دشواری روبرو کرده است. در بعد درونی عواملی چون حاکمیت روش‌های سنتی بر فرآیندهای آموزش و یادگیری (اعم از معلم راهنما یا دانش‌آموزان)؛ تجربیات زیسته و مستحکم مجریان (اعم از استادان، دانشجویان، معلم راهنما، مسئولین اجرایی و مدیران) که به دنبال سال‌ها حاکمیت رویکرد رفتاری در نظام آموزشی ایجاد شده است - و به‌عنوان یک مانع جدی بر سر راه تغییرات عمل می‌کند - موجب شده تا تمامی تصمیمات در پرتو تجربیات زیسته و متعلق به روش‌ها و کارکردهای تربیت معلم با رویکرد فنی و تکنیکی، تفسیر و به‌کار گرفته شود. مشارکت‌کننده شماره ۷ تجربه خود را در زمینه

به کارگیری روش‌های سنتی در یکی از کلاس‌های درس در سطح مدرسه این‌گونه شرح می‌دهد:

«دانشجویی که می‌خواست پایه چهارم تدریس کند، تاکید داشت که از تمام حس‌هایش [حواس] استفاده کند. متأسفانه آن معلم خیلی خوب از مدرسه تیزهوشان بود که دائم باید تست بزنند، ما در کلاس کنار هم نشسته بودیم. دانشجو تدریس می‌کرد و مراحل فوق‌العاده پیش رفت، یعنی بچه‌ها اصلاً پریز می‌زدند عالی و فوق‌العاده کار خوب داشت پیش می‌رفت. این معلم همین‌طور بیخ گوش من نق زد که: «من همه اینها را ظرف ده دقیقه می‌گویم» «یک ساعت است ما را الاف کرده است...». این مسئله فقط محدود به معلم راهنما نیست بلکه مشارکت منفی دانش‌آموزان نیز یکی از عوامل تأثیرگذار بر یادگیری حرفه‌ای دانشجویان است.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ نیز در تأیید این مطلب معتقد است که این مشکل در دوره متوسطه بیشتر خود را آشکار می‌کند:

«سخت‌ترین کارورزی مال متوسطه‌ها است چون دانش‌آموزها اصلاً همکاری نمی‌کردند، بخصوص در درس‌های علوم پایه مثل فیزیک. دانش‌آموزها آموخته‌های قبلی دارند که باعث می‌شود تمام طراحی و برنامه‌ریزی دانشجویها زیر سوال برود. چون همگی معمولاً جلوتر از کلاس تمرین حل می‌کنند و دانش را گرفته‌اند. در متوسطه مقاومت در برابر دانشجویها بیشتر است در صورتی که در ابتدایی و متوسطه اول این اتفاق نمی‌افتد.»

در بعد بیرونی، نیز عدم وجود سازوکارهای قانونی یا روش‌هایی برای رعایت اخلاق علمی، تربیت نیروی انسانی مورد نیاز برای اجرای برنامه از سوی دانشگاهها و انجام فعالیت‌های علمی و پژوهشی از سوی دانشگاهها و مراکز علمی در حوزه علوم تربیتی در راستای نیازهای دانشگاه فرهنگیان از دیگر موانع بر سر راه تحقق اهداف برنامه کارورزی است. مشارکت‌کننده شماره ۳ در باره نبود سازوکارهای قانونی پشتیبانی‌کننده از تغییر و ایجاد حس بدبینی نسبت به دانشگاه و عوامل درگیر در اجرای برنامه کارورزی چنین می‌گوید:

«تلخ‌ترین خاطره‌ام این هست که معلمین و مدیرانی که از قبل با آنها در ارتباط بودم و وجه‌ای پیش‌شان داشتم در سال دوم اجرا باز خوردی که به من دادند گفتند خانم نمی‌دانستیم با این کارورزی ما را اینجوری گول می‌زنید، اصطلاحی که دقیقاً گفته شد: اسامی ما گرفته شد، شماره حساب‌ها از ما گرفته شد، اما به ما نه پژوهانه دادید نه حق تشویق دادید، و نه تقدیر دادید. ما به احترام شما هنوز در مدرسه را باز می‌گذاریم. ولی برید به آن دانشگاه بگویید که از ما بیگاری نکشید.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ نیز به نبود پشتوانه‌های علمی و تجربی لازم و تلاش شخصی برای کسب مهارت‌های مورد نیاز برای اجرای برنامه اشاره می‌کند:

«تازه فهمیدم که هیچ نمی‌دانم، شروع کارم است و واقعاً درس کارورزی آن قدر دامنه‌اش وسیع و گسترده

بود که من معلم بیست و اندی سال با این که در دانشگاه این مطالب را خوانده بودم، اما هیچ وقتی یاد نگرفتم که چگونه باید آن‌ها را در عمل به کار بگیرم. به عبارتی اگر به زبان کارورزی بگویم، هویت حرفه‌ای خودم را وقتی خالی کردم، دیدم که یک صدم آن مهارت‌ها را شاید ندارم و اینکه چه مهارت‌هایی را نیاز داشتم و از همان موقع بود که خود من بیدار شد و البته نگرش من که کنجکاوی بود و در واقع سوال برانگیزی ذهن تقویت شد. بعد از سال‌ها کار، به این آگاهی رسیدم که باید از اول شروع بکنم. خوب شروع کردم به بررسی کردن و خواندن. تجربه‌ای که در کلاس با دانشجو داشتم، از یک طرف، تجاربی که با استادان داشتم از طرف دیگر به تقویت حرفه‌ای من کمک می‌کرد.»

برنامه‌درسی

برنامه‌درسی کارورزی با تمرکز بر سه رویکرد تجربی، عمل تأملی و موقعیت محور، گام بلندی را در راستای تحقق انتظارات اسناد قانونی در آموزش‌های حرفه‌ای برداشته است و استادان، دانشجویان و تمامی عوامل درگیر در اجرای برنامه را نیازمند بازنگری در آموخته‌ها، شیوه‌های عمل، نقش‌ها، عادات و تجربیات حرفه‌ای نموده است. در آموزش حرفه‌ای با رویکرد «معلم فکور»، فرایند آموزش متکی بر تجربه شخصی است و یادگیرنده در یک فرآیند منعطف و توسعه‌یابنده، به تدریج از مشاهده، تحلیل و تفسیر موقعیت، به سمت شناسایی مسأله و یافتن راه حل برای تأثیرگذاری بر موقعیت یادگیری، ایفای نقش می‌کند. این برنامه درسی به کمک چرخه رفت و برگشت میان نظر و عمل و تأمل بر آن موجب شده است تا دانشجو در هر مرحله از این چرخه به درک عمیق‌تری نسبت به موقعیت و اتخاذ تصمیمات آگاهانه و تأثیرگذار برای ایفای نقش خود به عنوان کنشگر دست یابد. درهم تنیدگی آموزش و ارزیابی، به واسطه به کارگیری راهبردهایی چون حل مسأله، گفتگوی دیالکتیکی، خودارزیابی و ارزیابی همتایان در اجتماع یادگیری، بازخورد تأملی در سه سطح و مبتنی بر ملاک‌ها و سطوح موفقیت، صورت می‌گیرد و به یادگیرنده در دستیابی به شایستگی‌های پیش‌بینی شده در برنامه کمک می‌کند. استادان اعتقاد دارند که برنامه‌درسی کارورزی به دلیل نیاز آنان به یادگیری و کسب تجربیات جدید، بر توسعه حرفه‌ای آن‌ها تأثیرگذار بوده و فاصله میان نظر و عمل را کاهش داده است. آن‌ها خود را نیازمند نگاه تلفیقی و آموزش عملی می‌دانند. مشارکت‌کننده شماره ۳، تجربه خود را این‌گونه شرح می‌دهد:

«ببینید در خود بحث کارورزی، خب مفاهیم جدیدی بود. من هم که در حوزه علوم تربیتی هستم خیلی از این مطالب را چون در دانشگاه به صورت کاربردی کار نکرده‌ایم، شاید فقط خوانده بودیم و به صورت تئوریک از آن گذشته بودیم. بنابراین، وقتی وارد عرصه عمل می‌شدیم واقعا دچار چالش می‌شدیم. بزرگترین تجربه‌ای که این کارورزی برای خود من داشت در بعد مهارت‌افزایی و دانش‌افزایی بود، که تازه فهمیدم که هیچ نمی‌دانم.»

مشارکت‌کننده شماره ۹ درباره یادگیری متقابل استاد و دانشجو می‌گوید:

«در حرکات موضعی و قطعه‌ای، خیلی وقت‌ها وقتی در مدرسه تدریس می‌کردم بچه‌ها متوجه نمی‌شدند. خیلی برایم جالب بود، دانشجوی من برای آموزش این مفهوم وقتی آمد سر کلاس یک شلنگ آورد یک حلقه داد داخلش و حرکات موضعی را خیلی قشنگ با حلقه داخل لوله نشان داد، برایم جالب بود همان موقع به خودم گفتم اگر زمان بر می‌گشت به عقب، من هم در تدریس از این روش استفاده می‌کردم. البته آخر کارورزی به بچه‌ها گفتم من هم از شما خیلی چیزها یاد گرفتم، یادگیری ما یک حالت متقابل داشت.»

علاوه بر استادان، روبرو شدن دانشجویان با موقعیت‌های واقعی در سطح مدرسه و کلاس درس، فاصله میان نظر و عمل را به سبب ایجاد فرصت‌هایی برای شناخت موقعیت و کسب تجربیات دست اول کاهش داده و درک آنان نسبت به مسایل پیچیده و چندوجهی را توسعه می‌دهد. در این رابطه مشارکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید:

«درسته که مطالب را به صورت نظری خوانده‌اند. مثلاً فرض کنید دانش استفاده از قوانین برای کنترل کلاس، آموزش دادن به بچه‌ای که مشکل دارد. می‌دانم تقویت مثبت چیه، تقویت منفی چیه. من می‌دانم محرومیت چیه. من می‌دانم جریمه چی است. حالا چیزهایی که در کتاب دکتر سیف هست خوانده‌ام، اما اینکه چطوری این را به کار بگیریم، آنرا نمی‌دانم. من نمی‌دانم یک بچه مبتلا به این اختلال را چه جور باید کنترلش کنم تا بعد بتوانم یک مطلب درسی را بهش بقبولانم. خوب بلند می‌شود تمام کلاس را بهم می‌ریزد.»

رعایت پیش‌نیازهای دروس، روش اجرای دروس تربیتی موضوعی - به عنوان دروسی که باید دانش نظری و تجربیات عملی لازم را برای ورود به دوره کارورزی تدارک ببیند - زمان پیش‌بینی شده در برنامه درسی و تناسب آن با حجم فعالیت‌ها، شیوه‌های ارزشیابی که باید ناظر به توانمندی‌های کسب شده باشد و تجربه استادان در زمینه آموزش‌های حرفه‌ای با رویکرد عمل‌تأملی از چالش‌های عمده اجرای برنامه درسی است. مشارکت‌کننده شماره ۱ در خصوص چگونگی اجرای این دسته از دروس می‌گوید:

«دانشگاه فرهنگیان از جهت عملی آنچه را که دانشجویان می‌خواهند، نمی‌دهد. مثل روش‌های تدریس، کتاب درسی و استاد خوب نداریم. دانشجوی ما هم باید مفاهیم ریاضی را یاد بگیرد، هم کتاب درسی مدرسه را. مثلاً مفهوم کسر را چطوری باید در کلاس سوم درس بدهد. در حالی که سرفصل‌ها چنین اجازه‌ای را نمی‌دهند این کاستی‌ها همه خودش را در کارورزی نشان می‌دهد. این در علوم تربیتی است در رشته‌های دیگر هم می‌بینم.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۲ اعتقاد دارد که بین حجم و زمان در اختیار، تناسب وجود ندارد و این امر خصوصاً در رشته‌های تخصصی مثل ریاضی بیشتر خود را منعکس می‌کند:

«به اقتضای رشته آنها که ریاضی خیلی وقت می‌گیرد و درس‌ها سنگین بود. باید یک روز کامل را باید

در مدرسه می‌بودند بعد از ظهر هم باید دو ساعت می‌آمدند دانشگاه و علاوه بر آن یک روز گزارش بنویسند، تایپ کنند و تحویل بدهند و خیلی وقتشان گرفته می‌شد. کلاً چون خیلی باید وقت می‌گذاشتند، از علاقه بچه‌ها کم می‌شد.»

عمل تأملی

اتخاذ رویکرد عمل تأملی (تأمل قبل، حین و پس از عمل) و تکیه بر تجربیات دست اول در فرایند یادگیری که حاصل مطالعه موقعیت، شناسایی مسأله و بررسی آن از زوایای مختلف در قالب روایت‌ها است، موجب کاهش فاصله میان نظر و عمل به عنوان اصلیت‌ترین چالش آموزش‌های حرفه‌ای است. مشارکت‌کننده شماره ۵ تأثیر مشاهده تأملی و نوشتن روایت‌ها را که در تمام دوره کارورزی به‌عنوان روش آموزش و یادگیری بر آن تأکید شده است، این‌گونه شرح می‌دهد:

«دست‌آورد کارورزی خیلی برای من غنیمت بود؛ از این بابت که بچه‌ها دست به نوشتن می‌بردند. این دست به نوشتن‌ها خیلی کمک می‌کرد، تا خودشان را بشناسند. زاویه دیدی که نسبت به پدیده‌های پیرامونی تربیتی خودش و میدان تربیتی که برای خودش تعریف می‌کرد، خیلی متفاوت است با میدان تربیتی که یک نفر به عنوان معلم دارد. این نوشتن‌ها خیلی کمک می‌کرد به اینکه خودشان را بفهمند که وارد چه حیطه‌ای شده‌اند، جایگاه خودشان را بفهمند. نقش خودشان را بفهمند، میزان تأثیری که می‌توانند بر روی محیط پیرامون‌شان بگذارند را بفهمند و این که من چه تأثیری می‌توانم بگذارم؟ تو می‌خواهی چه نقشی بازی کنی؟ را درک کنند. این نوشته‌ها کمک می‌کرد. حتی بدون کدگذاری خیلی کمک می‌کرد.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ نیز می‌گوید روایت‌ها می‌تواند شناخت استاد نسبت به دانشجو را به دلیل انعکاس ویژگی‌های شخصی بیشتر کند:

«اینکه شما شخصیت دانشجو را از روی نوشته‌ها می‌توانستی بفهمی کوتاه و بلندی جمله‌ها یعنی من هیچ وقت به این فکر نکرده بودم، که از روی نوشته‌ها الان می‌توانم یک بیوگرافی به دانشجوها بدهم. یعنی اینکه ترم دوم من حتی یک مورد هم اشتباه نکردم. بدون خواندن اسم فرد می‌دانستم این نوشته مال کیست. از روی متن می‌فهمیدم این را چه کسی نوشته. شوخ طبعی‌ها، خلاقیت‌ها، حتی از زیر کار در رفتن‌ها، حتی فاصله حجمی بین خطوط که نوشته طویل به نظر برسد.»

اما کسب این توانایی در گروه، تحمل ابهام، میل به یادگیری، گفت‌وگوی دیالکتیکی با موقعیت، ثبت تجربیات، تأمل و یادگیری از آن است. طی این فرآیند با فراز و نشیب‌هایی همراه است و در مواقعی یادگیرنده احساس ناتوانی برای غلبه بر مشکلات را تجربه می‌کند. اما با بازگشت به موقعیت و مطالعه مجدد آن و به اشتراک گذاشتن یافته‌ها با هم‌تایان، استاد و معلم راهنما، ایده‌های جدیدی برای رویارویی با مسأله آشکار می‌شود و این نگاه را در دانشجو تقویت می‌کند که با فاصله گرفتن از موقعیت و تأمل بر

تجربیات قادر خواهد بود در نقش برنامه‌ریز درسی دست به تصمیم‌گیری بزنند. مشارکت‌کننده شماره ۶ در همین رابطه تجربه خود را چنین بیان می‌کند:

«اما چیزی که از نوشتن مهم‌تر بود، گفتگوهایی بود که در سمینار شکل می‌گرفت. من هر چقدر از مدت زمانی که درگیر این کارورزی هستم می‌گذرد، بیشتر به ارزش گفتگو پی می‌برم. گفتگویی که بین افراد شکل می‌گیرد، گفتگویی که بین استاد و دانشجو شکل می‌گیرد، گفتگویی که بین استاد و معلم راهنما شکل می‌گیرد، بین مدیر، بین استادان شکل می‌گیرد خیلی به این گفتگوها و ارزش این گفتگوها پی می‌برم. اینکه هر کس یک تجربه زیسته ای داشت. یک دانش ضمنی در این باره داشت، این خیلی کمک می‌کرد به این که محیط را واقعی‌تر ببیند. از تجارب زیسته همدیگر هم استفاده می‌کردند که فلانی هم این را گفته، ولی نظر من این است. ایشان این را می‌گویند تجربه استاد ما در این باره این بوده.»

استادان، عوامل مؤثر در این رابطه را مربوط به راهبردهای آموزش و یادگیری در برنامه درسی (مشاهده تأملی، روایت نویسی، کنش پژوهی، درس پژوهی)؛ تمرکز بر مهارت‌های پایه یادگیری (مهارت‌های تفکر - اعم از سطوح پایین یا بالای تفکر مثل مشاهده، جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل و تفسیر اطلاعات...، پرسشگری و مهارت‌های نوشتن - توان انتقال احساسات، دریافت‌ها، ایده‌ها و... در قالب متون نوشتاری)؛ و فرایندهای (روبرو شدن با ابهام و پرسش‌های برخاسته از موقعیت‌های واقعی و پیچیده آموزشی و تربیتی، بهره‌گیری از راهبرد گفتگوی دیالکتیکی میان استاد و دانشجو، همتایان و معلم راهنما، تجربه‌های حاصل از تعامل در اجتماع یادگیری و عمل (دانشجویان با یکدیگر و با معلم راهنما)، می‌دانند. دانشجو با قرار گرفتن در موقعیت واقعی، درک روشنتری نسبت پیش‌فرضها، باورهای خود و تأثیر آن بر اتخاذ تصمیمات در موقعیت واقعی بدست می‌آورد. این تجربه به دانشجویان کمک میکند تا بتوانند میان آنچه در حوزه نظر آموخته‌اند و واقعیت‌های عرصه عمل پیوند برقرار نمایند. نوشتن روایت‌ها و آکاوی آن‌ها، مهارت تفکر تأملی و توانایی تبیین مسئله را در دانشجویان تقویت می‌کند. دستیابی به یک تصویر همه‌جانبه از مسئولیت‌های یک معلم و نوع فعالیت‌هایی که باید برای پاسخ به نیازها یا انتظارات انجام دهد، ظرفیت دیگری است که برنامه کارورزی توانسته در دانشجویان ایجاد کند. سطح شایستگی‌های کسب شده، تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای مثل سطح توانایی یادگیرنده‌ها، مهارت‌ها و دانش پیش‌نیاز، میزان آشنایی با تحولات علمی در حوزه تعلیم و تربیت و ویژگی‌های شخصی یادگیرندگان است. مشارکت‌کننده شماره ۱۴ در شرح تجربه یکی از دانشجویان می‌گوید:

«به نظر من تأمل قبل از عمل، حین عمل و پس از عمل خیلی مفید بود. خود دانشجو در تأمل قبل از عمل یک سری برداشت داشت، حین عمل یک اتفاقی می‌افتاد، بعد پس از عمل تفسیر آن خیلی جالب بود. می‌گفت که خانم با فلانی حرف زدم، مامان و باباش طلاق گرفته بودند با مادر بزرگش بوده، بیچاره به خاطر همین درس نمی‌خوانده، همین که فرزند طلاق بود، ما فکر می‌کردیم دانش‌آموز حالا درس نمی‌خواند»

کم هوش است، بدون اینکه به شرایط زندگی آن دانش‌آموز توجه کنم. وقتی پرونده‌اش را از مدرسه گرفتیم متوجه شدیم که او هوشش کاملاً نرماله. این روند را به آنها توضیح داده بودم، اما این‌ها را که خودش کشف می‌کرد.... خودشان احساس رضایت داشتند».

ویژگی‌های شخصی

بررسی دیدگاه استادان نشان می‌دهد که برنامه کارورزی با تدارک دیدن فرصت‌های یادگیری برای شناخت موقعیت یادگیری، اهداف و پیامد فعالیت‌های یادگیری برای درگیر نگاه داشتن دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری و ارزیابی عملکرد آنان بواسطه ارائه بازخورد از سوی استاد، معلم راهنما و هم‌تایان توانسته است، بر ابعاد شخصی و حرفه‌ای دانشجویان تأثیرگذار باشد. ارتباط میان خود شخصی^۱ و خود حرفه‌ای^۲ بواسطه تقویت توانایی‌هایی چون تفکر واگرا، تفکر تأملی، پرسشگری، ریسک‌پذیری، خودآگاهی، و نگاه مثبت نسبت به تغییر از سویی و توانایی تأثیرگذاری بر آینده دانش‌آموز/ نظام آموزشی (عاملیت)، بواسطه میل به یادگیری و تغییر امکان‌پذیر می‌گردد.

مشارکت‌کننده شماره ۵ معتقد است برنامه توانسته به کسب شایستگی‌ها و تبدیل دانشجویان به کنشگر(عامل تغییر) کمک کند:

«نتیجه این کار این بود که اگر مشکلی وجود دارد با این پاسخ، با این پیش‌فرض که بودجه نیست زیر بار نروید. من عکس‌هایی از دانشجو خودم دارم که از فریمان فرستاده است. آقای.... از روستای نصیرآباد که هفت تا دانش‌آموز دارد... در مدرسه‌ای که هیچ چیز نداشت الان کلاس‌های دانش‌آموز را رنگ کرده، یک اطاق را به عنوان دفتر مدیریت برای هفت دانش‌آموز در نظر گرفته، دفتر مدیریت میز و صندلی همه را با کمک اولیا انجام داده است».

مشارکت‌کننده ۲ تجربه یکی از دانشجویان را در زمینه به‌کارگیری عمل تأملی در زندگی شخصی و خودآگاهی او را این‌گونه توضیح می‌دهد:

«یکی یا دو تا دانشجو داشتم که گفتند بر روابط بین فردی مان اثر گذاشته است. یکی از آن‌ها می‌گفت من جز آدم‌هایی بودم که تو خوابگاه از طرف بچه‌ها کنار گذاشته می‌شدم. بعد نشستم مدت‌ها راجع به کاری که انجام داده بودیم و حرف‌هایی که شما زده بودید فکر کردم. دیدم من دائماً در حال قضاوت کردن آدم‌ها بودم، مدام در حال قضاوت هستم که هیچ‌کدام هوشیارانه نیست چون قضاوتم غلط است و حسش هم غلط است. بعدها فهمیدم آدم‌های دیگه مشکلی ندارند. خودم آدمم شواهد جمع کردم شما گفته بودید شواهد از مدرسه جمع کن من آدمم شواهد از روابطم با دیگران جمع کردم. با فلانی بهم زدیم برای چی؟ همه عالم مقصر هستند تو خوبی؟ یک‌بار آمد پیش من گفت من این‌ها را جمع کردم حالا به چه درد می‌خوره؟ گفتم می‌توانی یک وجه اشتراک از تو دل اینها بکشی بیرون؟ بعد رفته بود و بعد از یک مدتی گفت آره وجه

1. Personal Self
2. Professional Self

اشتراک کشیدم بیرون. وجه اشتراک این است که در همه این‌ها یک پای توقعات و یک پای انتظارات بیجای من و ذهن خوانی‌های من در تمام این‌ها دیده می‌شود. شاید ده درصد بچه‌ها به این نقطه رسیدند که این روش، راهی است که علاوه بر این که شما را در کار راه می‌اندازد توی زندگی هم راه می‌اندازد».

مشارکت‌کننده ۳ اعتقاد دارد که برنامه کارورزی توانسته مهارت تفکر تأملی و توانایی شناسایی و تبیین مسئله را در دانشجویان تقویت کند:

«عمل تأملی دید خیلی عمیقی به فرد می‌دهد، آنچه جزء مهارت‌های زندگی و لازمه زندگی من است. در زندگی ما خیلی چیزها اتفاق‌ها رخ می‌دهد که ما به راحتی از کنارش می‌گذریم. چه بسا خود ما عامل اثرگذار بر این اتفاق باشیم. چون دید تأملی نداریم نسبت به قضیه و این مهارت در ما ایجاد نشده در محیط تربیتی خانواده یا ... کارورزی یکی از کارهایش این است که دید تحلیلی و تأملی بدهد. این دید فرد را وادار می‌کند که نسبت به موقعیتی که در آن قرار دارد تأمل کند. حسن این کار این بود که با استفاده از این توانایی می‌توانستی مسئله‌ها را شناسایی کنی. خود ما هم تا تحصیلات دکترا دنبال این بودیم که مسئله را به ما بدهند، مسئله‌ها در کنار ما وول می‌خورند. مسئله فراوان است نه حتی برای ما همه جای دنیا هست ولی این روش دیدی می‌دهد که مسئله را شناسایی کنی».

ایجاد فرصت، برای بررسی و تأمل بر تجارب شخصی و نیز تجاربی که دانشجویان در ارتباط با مکان‌ها و فضاهای یاددهی- یادگیری بدست می‌آورند، درک آنان را نسبت به ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود و به‌کارگیری آن برای پاسخگویی به مسؤلیت‌های حرفه‌ای توسعه می‌دهد. این تجربیات در دوره کارورزی، برداشت آنان را از تدریس و آموزش بواسطه روایت‌نگاری‌ها و بازخوردهای دریافت‌شده تحت تأثیر قرار می‌دهد و منجر به توسعه و تحول در صفات و ویژگی‌های شخصی، دانش و مهارت‌های حرفه‌ای می‌گردد. اثربخشی روایت‌ها زمانی بیشتر می‌شود که جلسات سمینار کارورزی، ابعاد مختلف عمل حرفه‌ای را بواسطه مستند نمودن و به اشتراک گذاشتن تجربیات دانشجویان که برخاسته از بافت و شرایط متفاوت است، مورد بررسی قراردهد. علاوه بر این، آموزش معلمان راهنما و سایر عوامل درگیر در اجرای برنامه کارورزی می‌تواند زاویه دید آنان را در برخورد با عملکرد دانشجویان و بازخوردهای ارائه شده از سوی آنان به یکدیگر نزدیک نماید و اثر بخشی آموزش‌ها را افزایش دهد.

مشارکت‌کننده شماره ۱۱ در شرح این تجربیات چنین می‌گوید:

«در روایت‌های بچه‌ها همه این ویژگی‌ها خودش را نشان می‌داد. یعنی عین یک تست روانشناسی بود. در ترم یک این کار را کردم به آن‌ها گفتم خودتان را معرفی کنید. بیشتر از دو یا سه خط راجع به خودشان نمی‌توانستند بنویسند و خلافت‌ترین‌شان این بود که چرا دانشجوی معلمی شده‌اند. ولی ترم آخر وقتی گفتم همان را دوباره بنویسید آن‌ها می‌توانستند دو تا سه برگ A۴ راجع به خودشان بنویسند. یعنی حتی یاد گرفته بودند با شجاعت نقطه ضعف‌ها را هم بیان کنند نه اینکه فقط از خودشان تعریف کنند. خوب به نظر من

هیچ چیزی هم که یاد نگرفته باشند، همین که کسی که دو خط راجع به خودش می‌نویسد را بکند ۲ صفحه، خوب است. نکته جالب‌ترین که نه من و نه آن‌ها فکر نمی‌کردیم که به‌عنوان یک معلم باید راجع به خودشان اطلاعات مفیدی داشته باشند».

اما در این فرایند، دانشجویان با مشکلات ناشی از فاصله تجربیات پیشین با رویکرد برنامه‌درسی روبرو بوده‌اند. دریافت‌ها، تصورات، احساسات و باور یادگیرنده نسبت به خود و قابلیت‌هایی که از آن برخوردار است، می‌تواند احساس ناتوانی و یأس برای غلبه بر چالش‌هایی که در فرآیند عمل حرفه‌ای با آن روبرو می‌شود را به دنبال داشته باشد. به نظر استادان، علل آن شکاف میان آموزش‌های نظری و عملی؛ دانش فنی مورد نیاز که باید از طریق دروس ترکیبی (تربیتی موضوعی) ارائه شود؛ بازخوردهای منفی از سوی معلم راهنما، استاد یا هم‌تایان و تلاش‌هایی است که موفقیت مورد انتظار را به دنبال ندارد و بعضاً رفتارهای مغایر با اخلاق حرفه‌ای (حسادت، تضعیف دیگران، عدم رعایت اخلاق علمی) یا عملکرد سطح پایین حرفه‌ای را موجب می‌شود. وجود تجربیات منفی در اولین مواجهه دانشجویان با موقعیت‌های واقعی در سطح مدرسه و کلاس درس، می‌تواند انگیزه و انرژی آنان را برای روبرو شدن با دشواری‌های تغییر و عمل به عنوان یک کنشگر فعال در آینده تحت تأثیر قرار دهد و بجای تلاش برای بهبود کیفیت عملکرد خود، یادگیرنده یا نظام آموزشی، به گونه‌ای عمل کنند که سیستم همچنان در مسیر فعلی ادامه طریق دهد و یا در مدت کوتاهی سیستم را ترک کنند.

فاصله گرفتن روایت‌ها از توصیف صرف رخدادها و تحلیل و تفسیر آن از منظر ظرفیت‌ها و توانایی‌هایی که یادگیرنده از آن برخوردار است، می‌تواند تصویر ذهنی دانشجو از خود را تغییر دهد، اما این امر در گرو بازخورد به موقع و سازنده از سوی استاد، معلم راهنما و هم‌تایان در سه سطح، برای معنا بخشیدن به تأملات است. دانشجویان نیاز دارند تا در طول دوره کارورزی، تصورات مثبتی نسبت به خود و توانایی‌هایشان برای ورود به مدرسه و پذیرش مسئولیت حرفه‌ای بدست آورند. چرا که تصورات و باورهای معلمی را می‌توان از طریق روایت‌ها، یا داستان‌هایی تفسیر کرد که یک نفر در مورد خودش بیان کرده است و به استاد راهنما/معلم راهنما اجازه می‌دهد که با مداخله‌های بهنگام و مؤثر، باورها و دریافت‌های مثبت را جایگزین احساسات و تصورات منفی نماید. مشارکت‌کننده شماره ۳ در تأیید این مطلب این گونه بیان کرد:

«کارورزی سه شاید یک مقدار متفاوت، از دیدگاه بعضی‌ها خیلی سخت بود ولی همیشه گفت پیچیده‌تر بود، چرا که می‌دانید وقتی شما بخواهید از دیدگاه من یک موضوعی را تحلیل بکنید وقتی از بیرون بهش نگاه می‌کنید می‌توانید نکات برجسته‌اش را قوت و ضعفش را ببینید. وقتی می‌خواهیم به خودمان نگاه بکنیم خودمان را تحلیل کنیم نقاط قوت‌مان را ببینیم این یک کم به نظر من مشکل می‌شود چرا که ممکن است در بعضی از موارد ناخودآگاه یا خودآگاه تعصبم را در مورد خودم کنار نگذارم. خودم را بهتر از آنچه که هستم

قلمداد کنم یا اصلاً کارم را عالی بدانم. به همین خاطر من فکر می‌کنم بیشتر روی این موضوع کار شود و به دانشجو کمک کند تا نقطه قوت و ضعف‌هایش را قبل از رفتن به مدرسه بداند».

از نظر مشارکت‌کننده شماره ۴، چیزی که خیلی در کارورزی چهار خود را در عملکرد دانشجویان نشان داد و به آنان برای باز شدن درهای کلاس و مواجه شدن با ندانسته‌ها یا ناتوانی‌ها کمک کرد به اشتراک گذاشتن یادگیری‌ها بود. او از قول یکی از دانشجویان می‌گوید:

«یادگرفتیم که مسایل را از هم دیگر پنهان نکنیم، اگر چیزی را بلد نیستیم اتفاقاً بگیم بلد نیستیم، آن موقع شاید حتی به شماها هم نمی‌گفتیم این را بلد نیستیم اما الان راحت به معلم راهنما می‌گوییم: خانم من این را بلد نیستم چون کار گروهی است. به دوستم می‌گویم روش تدریس را من بلد نیستم. این که درهای کلاس بازتر شده است درها بسته نیست، درها را باز کردم روی خودم که راحت‌تر بتوانم کلاس را اداره کنم».

مشارکت‌کننده شماره ۸ نیز در این زمینه که چگونه کار در اجتماع یادگیری و عمل، به دانشجویان در برخورد با تجربیات جدید کمک کرده است، می‌گوید:

«معلم‌ها آماده بودند وقتی بچه‌ها طرح را ارائه کردند معلم‌های مدرسه خود بچه‌ها و مدیر مدرسه حضور داشتند. یک جلسه دفاعیه خیلی رسمی برایشان گذاشتیم و بچه‌ها طرح خودشان را مطرح می‌کردند. اولی طرح را می‌گفت معلم و خود من ایرادها را می‌گرفتیم. نفر دوم که در همان گروه بود اصلاح می‌کرد می‌آمد طرح را می‌گفت طرح که آماده می‌شد به تائید معلم می‌رسید بعد اجرا می‌کردیم».

نبودن سازوکارهای قانونی در زمینه رعایت اخلاق علمی یک مانع برای تحرک علمی و پژوهشی است. ظرفیت شبکه‌های اجتماعی در صورتی که نتواند توسط استادان راهنما مدیریت شود می‌تواند تحدیدی برای اجرای برنامه باشد. مشارکت‌کننده شماره ۱۵ می‌گوید:

«یک خطری که کارورزی‌های ما را دارد تهدید می‌کند، مسئله کپی کردن کارورزی‌ها است. شما می‌دانید یکی دو تا کانال کارورزی هست در تلگرام من خودم عضو یکی از آن‌ها هستم. می‌روم کارورزی‌های مختلف را می‌خوانم، گاهی وقت‌ها یک چیزهایی را در گزارشات‌شان می‌بینیم، می‌گویم این را از کجا برداشته‌ای؟ مثلاً یک مورد به یک چیزی اشاره شده بود مال بچه‌های که کیلویه و بویر احمد بود، گفتم شما از آنجا برداشته‌اید؟ بعد گفتند نه ما فقط مطالعه کرده‌ایم. یعنی می‌خواهم بگویم یک مقداری کپی این گزارش‌های مختلفی که می‌گذارند و البته خیلی‌هایش هم غلط است، بچه‌ها را به جاهای دیگری هدایت می‌کند».

مشارکت‌کننده شماره ۱۳ معتقد است در صورت نظارت استاد و ارائه بازخورد مرتب به گزارش‌ها، امکان این اقدامات بسیار کاهش پیدا می‌کند.

«وقتی روایت دانشجویان را دریافت می‌کنم، در اولین فرصت قبل از سمینار بعدی به آنان بازخورد می‌دهم، گاه گزارشی یک صفحه هم نمی‌شود بر اساس بازخوردهایی که به طور مستمر می‌دهم و در آن

پرسش‌ها یا نکاتی را برای تأمل و بررسی مجدد یا مراجعه به منابع علمی مطرح می‌کنم، دانشجو ملزم می‌شود مجدداً موقعیت مورد نظر را برای پاسخ به پرسش‌های طرح شده مورد بررسی قرار دهد و به سئوالات پاسخ دهد، در هر گزارشی نکته‌هایی برای به اشتراک گذاشتن با دیگران و یادگرفتن از آن در سمینارها بوجود می‌آید».

بحث و نتیجه‌گیری:

معلمان به عنوان یک گروه حرفه‌ای، شایستگی‌های مورد نیاز را برای تأثیرگذاری بر کیفیت عملکرد نظام آموزشی در طول زمان و در جریان یادگیری‌های حرفه‌ای در دوره آموزشی کسب می‌کنند و آن را بتدریج و از طریق قرارگرفتن در جامعه یادگیری و عمل در سطح مدرسه توسعه می‌دهند. گارسیا و همکاران^۱ (۲۰۲۰)، طی نتایج حاکی از تحقیقات خود نشان می‌دهند که معلمان در یک گروه حرفه‌ای به چهار شیوه (۱) با احساس خود، (۲) با تعلق خود، (۳) با قراردادن عمل در دیدگاه اجتماعی و (۴) با به اشتراک گذاشتن تجربیات خود با دیگران یاد می‌گیرند. دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد متکفل تربیت نیروی انسانی در کشور، در راستای تحقق انتظارات اسناد قانونی، با تصویب و اجرای برنامه‌درسی کارورزی با رویکرد «معلم فکور»، گامی بلند در زمینه آموزش‌های حرفه‌ای برداشته و به ادعای تربیت نسل جدید از معلمان که از شایستگی‌های مورد انتظار اسناد تحولی برخوردارند، منجر می‌شود. رویکرد «معلم فکور» به منزله یک اندیشه فراگیر یا یک نظریه زیربنایی درباره عمل حرفه‌ای؛ کنش اخلاقی، مسئولانه و غمخوارانه یا همان عمل فکورانه را در دستور کار خود قرار داده است و از این نظر، در مواجهه با عمل، منطقی و عقلانی را و وجهه همت خود قرار داده است که با دو موضع یا باور بشدت مساله‌دار در تربیت حرفه‌ای، که یکی نظریه‌زدگی و دیگری عمل‌زدگی است، تمایز آشکار دارد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴).

به کارگیری این رویکرد در تربیت حرفه‌ای، در گرو اتخاذ روش‌هایی است که بتواند توانایی‌های لازم در جهت درک پیچیدگی‌های تغییر را در مجریان ایجاد نماید. مجریان (در سطوح مختلف اعم از استادان، مسئولین و مدیران دانشگاه، سازمان‌های آموزش و پرورش، معلمان راهنما و مدیران و دانشجویان) برای دستیابی به اهداف برنامه، نیاز دارند تا چارچوب‌ها، باورها، تجربیات، و عادات ذهنی خود را مورد تأمل و بازنگری قرار دهند و متناسب با اقتضائات رویکرد معلم فکور دست به تصمیم‌گیری بزنند (واکینگتن، ۲۰۰۵، ص. ۵۹). تمرکز بر عمل تأملی در آموزش حرفه‌ای، مستلزم توجه به توانایی‌ها و محدودیت‌های افراد درگیر در این زمینه است. چرا که افراد در مواجهه با یک تغییر، بر اساس باورها، تجربیات و توانایی‌های خود به شیوه‌های متفاوتی عمل می‌کنند و نسبت به آن واکنش نشان می‌دهند و هر یک، این فرآیند را با سرعت و شیوه‌ای خاص پشت سر می‌گذارند (هال و هور^۲، ۲۰۰۶؛ ویلیس^۳، ۱۹۹۲). در حال

1. García et al
2. Hall & Hord
3. Willis

حاضر، حاکمیت روش‌های سنتی در آموزش و تجربیات و عادات حرفه‌ای مبتنی بر آن، به‌عنوان یک مانع عمل می‌کند و نمی‌توان انتظار داشت که همه به یک میزان مستعد عمل تأملی باشند. از این رو، باید بتوان با استفاده از تأمل مبتنی بر گفت‌وگوی حرفه‌ای، به پرورش مهارت‌ها و عادت‌های مربوط به عمل تأملی که نیازمند تمرین، هدفمندی و درگیری آگاهانه است، کمک نمود (روکوا، ۲۰۱۰؛ جمشیدی توانا و امام جمعه، ۱۳۹۵ مطالعات سائن و همکاران^۲ (۲۰۲۰) هم بر ارتباط و همکاری معلمان و تبادل عقاید و آموزش‌های متفاوت با استفاده از یک رویکرد شبکه اجتماعی تمرکز دارد.

در چنین گفت‌وگویی، افراد نیاز دارند تا بخش اعظمی از چارچوب‌هایی که در طول روز بکار می‌گیرند را مورد تأمل قرار دهند تا به فهم جدیدی از آنچه عمل حرفه‌ای آنان را شکل می‌دهد، آگاهی پیدا کنند و بر جزم‌اندیشی‌هایی که به‌طور ناخودآگاه تصمیم‌های آنان را در فرآیند آموزش تحت تأثیر قرار می‌دهد، غلبه کنند. دستیابی به این توانایی، مستلزم بهره‌گیری از اشکال مختلف تأمل (تأمل بر عمل^۳، تأمل حین عمل^۴ - خودکار، عادت‌ی و شهودی- و تأمل همراه با عمل^۵ - به معنای انجام دادن کار توأم با تأمل) است. اما دانشجویان به‌طور معمول فرصت زیادی برای تفکر و تعمق بر نکات مثبت و منفی، راهبردها و روش‌هایی که در طول فرآیند آموزش به‌کار گرفته‌اند را در اختیار ندارند و از این رو، اندیشیدن پیرامون رویدادها پس از کلاس یا در پایان یک روز در مدرسه، به کمک ثبت و واکاوی تجربیات امکان‌پذیر است (فنستر ماخر^۶؛ ۱۹۷۸؛ بود^۷؛ ۲۰۰۱؛ گری و همکاران، ۲۰۱۴). کسب این توانایی در برنامه‌درسی، به‌واسطه استفاده از راهبرد مشاهده تأملی، روایت‌نویسی، کنش‌پژوهی و درس‌پژوهی صورت می‌گیرد. نوشتن روایت‌ها و تحلیل و تفسیر آن‌ها، این امکان را فراهم می‌کند که دانشجو معلمان از طریق مطالعه موقعیت و تأمل بر آن، معانی جدیدی را کشف کنند، دانش خود را بسازند و یافته‌های خود را با دیگران به اشتراک بگذارند و در تجارب آموزشی و تربیتی یکدیگر سهیم شوند. علاوه بر این، تحلیل و تفسیر مشارکتی روایت‌ها که در نشست‌ها و در قالب کنش‌پژوهی و درس‌پژوهی صورت می‌گیرد، به فهم عمیق و همه‌جانبه ظرفیت‌ها و توانایی‌های شخصی منجر می‌شود و فرصت منحصر به‌فردی را برای یادگیری از تجربیات خود و دیگران در اختیار دانشجو معلمان قرار می‌دهد (داودی و همکاران، ۱۳۹۳).

وقتی تأمل بر عمل، در انزوا و بصورت فردی صورت می‌گیرد، به دلیل غیرسیستماتیک بودن و محدود شدن به یک زاویه دید، موقعیت محدودی را برای یادگیری فراهم می‌کند. نوشتن روایت‌ها و استفاده از اشکال مختلف تأمل در برنامه‌درسی که به عنوان روش یادگیری حرفه‌ای بر آن تأکید شده است، بستر تعامل میان استاد، دانشجو، معلم راهنما را تسهیل می‌کند و اجتماع یادگیری و عمل، بواسطه مفهوم «کاوشگری

1. Rocco
2. Sannen et al
3. Reflection-ON-practice
4. Reflection-IN-action
5. Reflection-with-action
6. Fenstermacher
9. Boud

مشارکتی» در فرآیند کنش پژوهی و درس پژوهی شکل می‌گیرد. جایی که دانشجو معلمان فرصت خواهند داشت تا نگرانی‌ها و مسأله‌هایی که با آن روبرو می‌شوند و پاسخ پرسش‌هایشان را با استاد، معلم راهنما و یکدیگر به اشتراک بگذارند (شون^۱، ۱۹۸۳/۱۹۸۷؛ کلارا و همکاران، ۲۰۱۹؛ گُوکران و لایتل^۲، ۱۹۹۹، قربانی و همکاران، ۱۳۹۸). در اجتماع یادگیری و عمل است که استاد و دانشجو قادرند با محدودیت‌های ناشی از به‌کارگیری روش‌های سنتی در آموزش و ارزشیابی که بر نظام آموزشی حاکم است به طور مؤثری روبرو شوند و پیش‌فرض‌ها و تجربیاتی که در طول سال‌ها تجربه مدرسه‌ای دانشجو در او نهاده شده است و به صورت ناخودآگاه تصمیم‌های او را در فرایند یاددهی-یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد، مورد بازبینی قرار دهند. بدیهی است که برای مشارکت تأثیرگذار در اجتماع یادگیری و عمل، آن‌ها باید از مهارت‌های شناختی و غیرشناختی، بینش‌های برگرفته از تجربیات در عرصه عمل حرفه‌ای، ارزش‌ها، مهارت‌ها (ذهنی و عملی)، و دانش مورد نیاز برای پاسخگویی به نیازها و انتظارات برای درک پیچیدگی‌های موقعیت آموزشی/ تربیتی برخوردار باشند (اسپنس و مکدوناد^۳؛ ۲۰۱۵؛ بییتس^۴، ۲۰۱۶؛ ریچن و سالگانیک^۵، ۲۰۰۳؛ مزاروسوا و مزاروس^۶، ۲۰۱۲؛ فولن، ۲۰۱۴؛ مک‌لین و همکاران^۷، ۲۰۱۹).

اما مطالعات نشان داده است که به هنگام تغییر برنامه‌درسی، معریان بر اساس درک خود، بر وجوهی از برنامه درسی/مواد آموزشی تأکید یا از آن صرف‌نظر می‌کنند (بیر و دیویس^۸، ۲۰۱۲؛ فوربز و دیویس^۹، ۲۰۱۰؛ رمیلار^{۱۰}، ۲۰۰۵؛ پاول و اندرسون^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ بیل و کوهن^{۱۲}، ۱۹۹۶؛ تایلر و همکاران، ۲۰۱۵)، خصوصاً وقتی تغییر ابعاد وسیعی دارد و تعادل حرفه‌ای معریان را بر هم می‌زند، برنامه در قالب عادات و تجربیات حرفه‌ای پیشین باز تعریف می‌شود. در صورتی که عاملان تغییر در تمامی سطوح از پشتیبانی علمی و حرفه‌ای لازم برای به‌کارگیری روش‌هایی که به دانشجویان در کسب توانایی‌های شخصی و حرفه‌ای با رویکرد معلم فکور کمک می‌کند، برخوردار باشند، می‌توان انتظار داشت نسل جدیدی از معلمان که دارای شایستگی‌های افزون‌تری در عرصه توانایی‌های حرفه‌ای و منش معلمی هستند وارد نظام آموزشی شوند و خود به عامل تغییر تبدیل گردند.

تحقق این امر، در گرو سرمایه‌گذاری دانشگاه‌ها و سایر نهادهای ذیربط در حوزه آموزش‌های حرفه‌ای است. یکی از مسئولیت‌های دانشکده‌های علوم تربیتی، تربیت نیروی انسانی مورد نیاز دستگاه‌ها از

1. Schön
2. Cochran .& Lytle
3. Spence & McDonald
4. Yates
5. Rychen & Salganik
6. Mesarosova & Mesaros
7. Jimenez
8. Beyer & Davis
9. Forbes & Davis
10. Remillard
11. Powell & Anderson
12. Ball & Cohen

جمله دانشگاه فرهنگیان و تولید دانش فنی مورد نیاز برای پاسخ به مسئله‌هایی است که نظام آموزشی با آن روبرو است. در حال حاضر متأسفانه این کارکرد آموزش عالی به دست فراموشی سپرده شده است و فارغ‌التحصیلان دانشگاهی حتی در سطوح بالا، به دلیل فاصله داشتن با عرصه عمل تربیت، از توانایی‌های لازم برای هدایت فرآیند یادگیری با رویکرد معلم فکور برخوردار نیستند. نقش دانشگاه‌ها در تربیت حرفه‌ای در شرایط فعلی، صرفاً کارکرد تخصصی و آکادمیک است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). فعال شدن دانشکده‌های علوم تربیتی در رشته‌های کاربردی مثل آموزش ریاضی، علوم و سایر فعالیت‌های علمی-پژوهشی در آموزش عالی، می‌تواند دانش فنی حرفه‌ای مورد نیاز را در زمینه آموزش حرفه‌ای معلمان تدارک ببیند.

افزون بر این، اقدامات و پشتیبانی‌های اجرایی از سوی وزارت آموزش و پرورش به عنوان نهاد مسئول در تربیت و جذب نیروی انسانی، عامل تعیین‌کننده‌ای در تحقق اهداف برنامه است. طبق اسناد قانونی دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد متکفل تربیت نیروی انسانی موظف است برنامه‌های درسی تربیت معلم را با تأکید بر کارورزی و رویکرد معلم فکور (مبانی نظری سند تحول، زیر نظام برنامه‌درسی)، با بهره‌گیری از یافته‌های علمی روز تهیه و اجرا نماید (سند تحول-هدف عملیاتی ۱۱). بدیهی است که این مهم بدون همکاری و همراهی نزدیک ادارات آموزش و پرورش و مدارس امکان‌پذیر نیست. در حقیقت مدارس محل واقعی مطالعه، کسب تجربه دست اول و به تجربه گذاشتن ایده‌های نو از سوی دانشجو معلمان است. عدم همکاری لازم مدارس، یکی از محدودیت‌هایی است که برنامه در اجرا با آن روبرو می‌باشد. از دیگر محدودیت‌ها، کمبود زمان و مسئولیت‌هایی است که معلم راهنما بر عهده دارد (چنات^۱، ۲۰۱۴؛ هندریکسه و همکاران^۲، ۲۰۱۳؛ عبدالمهی، ۱۳۸۸؛ صفر نواده و همکاران، ۱۳۹۸؛ الماسی و همکاران، ۱۳۹۶؛ قادر مرزی و همکاران، ۱۳۹۶؛ قنبری و همکاران، ۱۳۹۶). علاوه بر کمبود زمان، احساس تهدید نسبت به حضور استاد و دانشجویان در مدارس، عامل دیگری است که مانع همکاری نزدیک مدارس و معلمان راهنما با برنامه کارورزی می‌باشد (بوکلیا و همکاران، ۲۰۱۲)، این در حالی است که پژوهش‌ها (گیر و همکاران^۳، ۲۰۱۴) نشان داده‌اند که اگر ارتباط دانشگاه با مدارس از طریق ایجاد سازوکارهای قانونی و اجرایی تسهیل شود نه تنها حضور دانشجو معلمان در مدارس را نمی‌توان به عنوان تهدید حرفه‌ای برای معلمان قلمداد نمود، بلکه این حضور می‌تواند رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان و بهبود یادگیری دانش‌آموزان را به دنبال داشته باشد.

عدم پشتیبانی علمی، اجرایی، مالی و نبود قوانین و رویه‌هایی که بتواند از فرآیندهای تربیت معلم با رویکرد معلم فکور پشتیبانی کند، موجب شده است تا انرژی افرادی که از تغییر و نوآوری استقبال می‌کنند، یا به تعبیری بستر نوآورها را تدارک می‌بینند، مورد بهره‌برداری قرار نگرفته و برنامه با خطر بازتعریف این

1. Chennat
2. Hendrikse et al
3. Geer et al

نوآوری در بستر تجربیات قبلی از سوی مجریان روبرو شود. از این نظر استادان و معلمان راهنما به شرکت در برنامه‌های آموزشی از سوی دانشگاه فرهنگیان به تناسب اقتضائات برنامه نیازمند هستند تا بتوانند فرآیند عمل تأملی را با به‌کارگیری انواع تأمل و در سطوح مختلف هدایت کنند. دوره‌ها و نشست‌های تخصصی- حرفه‌ای باید حاوی فرصت‌هایی برای تأمل بر روی عمل باشد تا تجربیات استادان/معلمان راهنما را به تحقیق و تئوری‌ها پیوند بزند، فرصت‌هایی را برای تشخیص حوزه‌های قابل بهبود در تربیت حرفه‌ای، حل مسأله و کشف فرصت‌های بیشتر در آینده فراهم آورد (هامرنس و همکاران، ۲۰۰۲؛ فرس^۱، ۱۹۹۹؛ لابسکی^۲، ۱۹۹۲، به نقل از ویلیامز^۳، ۲۰۱۲). آنچه از این طریق و بواسطه تبادل تجربیات حاصل می‌شود و در جمع به اشتراک گذاشته می‌شود، امکان ترکیب آموخته‌ها و تبدیل دانش ضمنی برخاسته از عمل را به دانش آشکار برای به‌کارگیری آن در موقعیت‌های پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی فراهم می‌کند (فولن، ۲۰۱۴). لذا با عنایت به آنچه در این پژوهش به آن اشاره شد پیشنهاد می‌شود:

مجریان برنامه‌داری برای فاصله گرفتن از چارچوب‌ها، باورها، تجربیات سنتی که به عملکردهای آنان شکل می‌دهد و تصمیم‌های آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نیازمند پشتیبانی حرفه‌ای در عرصه عمل هستند. ورود دانشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی به این عرصه و تدارک دیدن مقالات، فیلم‌های آموزشی، برگزاری نشست‌ها برای بررسی تجربیات در فرایند اجرا به منظور مداخلات به موقع، از استلزامات موفقیت‌آمیز اجرای برنامه و دستیابی به اهداف است.

تربیت نیروی انسانی مورد نیاز برای برداشتن گام‌های بلند در زمینه تربیت حرفه‌ای متناسب با یافته‌های علمی و پژوهشی به‌روز باید در دستور کار مراکز دانشگاهی قرارگیرد تا بتواند از اجرای تغییر و نوآوری در دانشگاه فرهنگیان به عنوان دستگاه متکفل تربیت معلم پشتیبانی نماید.

دانش تخصصی و حرفه‌ای با رویکرد تربیت معلم فکور، تجربه‌ای جدید در زمینه آموزش‌های حرفه‌ای است و با اقتضائات مدارس و کلاس‌های درس فاصله دارد. برنامه‌ریزی برای آگاهی‌رسانی به مجریان در سطوح مختلف و آشنا نمودن آنان با ابعاد این تغییر در مراحل اولیه، می‌تواند بستر اجرای تغییرات را فراهم کند و رابطه میان عرصه عمل و نظر را برای دستیابی به این دانش تدارک ببیند.

مطالعه برنامه‌داری در فرایند اجرا، خصوصاً در مراحل اولیه، در قالب طرح‌های پژوهشی سریع، به برنامه‌ریزان برای شناسایی شکاف میان برنامه قصدشده و اجراشده کمک می‌کند و اجازه می‌دهد تا مداخله‌های به موقع و مؤثر، دستیابی به اهداف را تسهیل نماید.

وزارت آموزش و پرورش از سویی مسئولیت تربیت نیروی انسانی از طریق دانشگاه فرهنگیان را برعهده دارد و از سوی دیگر دستیابی به انتظارات اسناد قانونی منوط به کیفیت خروجی این دانشگاه می‌باشد، لذا باید بستر قانونی و اجرایی لازم را برای مشارکت مدارس و مناطق آموزشی در اجرای برنامه فراهم کند و

1. Freese
2. Labosky
3. Williams

اجازه دهد تا استادان، دانشجویان و معلمان راهنما به عنوان یک تیم حرفه‌ای، بستر کسب تجربیات دست اول از سوی دانشجویان در موقعیت‌های واقعی و تنوع بخشیدن به این تجربیات را امکان پذیر نمایند.

منابع

- احمدی، آمنه؛ صفرنواده، خدیجه؛ آل‌حسینی، فرشته؛ سلیمانی‌آقچای، مژگان؛ حسین‌زاده، غلامحسین؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ مهرمحمدی، محمود؛ احمدی، فاطمه‌زهرا؛ الهامیان، نگار؛ مهدوی‌هزاوه، منصوره؛ و مشفق‌آرانی، بهمن (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور*. انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- استراس، انسلم؛ و کوربین، جولیت (۱۳۹۳). *اصول روش تحقیق کیفی*. (ب. محمدی، ترجمه). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (چاپ اصلی ۲۰۰۶).
- الماسی، حجت‌الله؛ زارعی زوارکی، نیلی؛ و دلاور، علی (۱۳۹۶). *ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان براساس مدل ارزشیابی هدف‌محور تایلر*. *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۱(۱)، ۲۴-۱.
- جعفریان، مجید؛ و محمودی، فیروز (۱۳۹۸). *پدیدارشناسی تجارب معلمان راهنمای کارورزی از طرح جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی*. *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۷(۲)، ۶۹-۵۴.
- جمشیدی توانا، اعظم؛ و امام جمعه، محمدرضا (۱۳۹۵). *بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجو معلمان*. *مجله پژوهش‌های برنامه درسی*، ۶(۱)، ۲۰-۱.
- داودی، آذر؛ کشتی‌آرای، نرگس؛ و یوسفی، علیرضا (۱۳۹۳). *تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس» (کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان*. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۳(۶)، ۲۸-۵.
- زارع صفت، صادق (۱۳۹۶). *واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی*. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۵(۹)، ۶۸-۳۷.
- صفرنواده، مریم؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ اظهري، محبوبه؛ و محمدشفیعی؛ عبدالسعید (۱۳۹۸). *تجربه زیسته دانشجو معلمان از برنامه کارورزی جدید تربیت معلم*. *دوفصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی*، ۱۰(۱۹)، ۱۶۹-۱۴۹.
- شورت، ادموند (۱۳۹۴). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. (م. مهرمحمدی و همکاران، ترجمه). انتشارات سمت. (چاپ اصلی ۱۹۹۱).
- عبداللهی، حسین (۱۳۸۸). *تحلیل وضعیت اجرای برنامه کارورزی مدیریت در سازمان‌های آموزشی*. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۶(۱۰۱)، ۱۰۱-۸۵.
- قادرمرزی، حبیب‌الله؛ علی‌عسگری، مجید؛ معروفی، یحیی؛ و حسینی‌خواه، علی (۱۳۹۶). *مقایسه برنامه قصد شده، اجرا شده و کسب شده درس کارورزی به منظور ارائه راهکار مناسب (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان استان کردستان)*. *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۵(۳)، ۱۴۳-۱۳۱.
- قنبری، مهدی؛ نیکخواه، محمد و نیکبخت، بهاره (۱۳۹۶). *آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان به*

- منظور ارائه‌ی الگوی مطلوب: یک مطالعه آمیخته. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۵(۱۰)، ۳۳-۶۴.
- قربانی، حسین؛ میرشاه‌جعفری، سیدابراهیم؛ نصراصفهان‌ی، احمدرضا؛ و نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۸). خود شرح حال‌نویسی مشارکتی: الگویی نوین و منطبق با برنامه‌ی درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. مجله پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۹(۲)، ۴۴-۸۴.
- کرسول، جان دبلیو (۱۳۹۶). طرح پژوهش، رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی. (ع. کیامنش و م. دانای طوس، ترجمه). (چاپ اصلی ۲۰۰۹).
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱(۱)، ۲۶-۵.
- مهرمحمدی، محمود؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ احمدی، آمنه؛ صادق‌زاده، علیرضا؛ و ساکی، رضا (۱۳۹۳). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم. (برنامه درسی ملی تربیت معلم). مصوب شورای عالی برنامه ریزی وزارت علوم.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–14.
- Beyer, C. J., & Davis, E. A. (2012). Learning to critique and adapt science curriculum materials: Examining the development of preservice elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 96(1), 130–157.
- Bourgonje, P., & Tromp, R. (2011). *Quality Educators: An International Study of Teacher Competences and Standards*. Education International Oxfam.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New directions for adult and continuing education*, Vol 2001(90), 9-18.
- Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programmes in an ODL institution: A case for the Zimbabwe Open University. *International journal on new trends in education and their implications*, 3(1), 118-133.
- Carr, D. (1995). Is understanding the professional knowledge of teachers a theory-practice problem? *Journal of Philosophy of Education*, 29(3), 311-331.
- Chennat, S. (2014). Internship in Pre-Service teacher Education Program: A Global Perspective. *International Journal of research in Applied Natural and Social Sciences*. 2(11).79-94.
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191.
- Cochran-Smith, M. (2002). *The outcomes question in teacher education*. Paper presented at the Challenging Futures: Changing Agendas in Teacher Education conference, February, University of New England, Armidale, NSW, Australia.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.). (1999). *shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing*

- world: What teachers should learn and be able to do.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education.* Albany, NY: State University of New York Press.
- Fenstermacher, G. D. (1978). 4: A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness. *Review of research in education*, 6(1), 157-185.
- Forbes, C. T., & Davis, E. A. (2010). Curriculum design for inquiry: Preservice elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of research in science teaching*, 47(7), 820-839.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Gary D. Borich. (2014). *Observation skills for effective teaching, Research- Based practice.* Paradigm publishers.USA
- JesusMárquez-García, M., Kirsch, W., & Leite-Mendez, A. (2020). Learning and collaboration in pre-service teacher education: Narrative analysis in a service learning experience at Andalusian public schools. *Teaching and Teacher Education*. Volume 96, p 103187.
- Geer, G., Anast-May, L., & Gurley, D. K. (2014). Interns' Perceptions of Administrative Internships: Do Principals Provide Internship Activities in Areas They Deem Important? *International Journal of Educational Leadership Preparation*. 9(1). 1-15.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes.* Boston, MA: Pearson Education.
- Hegarty, E. (1971). The problem identification phase of curriculum deliberation: Use of nominal group technique. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 115-132.
- Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95(Aug.), 798-812.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annu. Rev. Econ.*, 4(1), 131-157.
- Hendrikse, J. Valerie. (2013). *Teacher Education by Means of Internship: A Case Study.* Master Dissertation, University of South Africa.
- Köksal, D. (2019). Learning while teaching: Student teachers' reflections on their teaching practicum. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(3), 895-913.
- Kunzman, R. (2002). Preservice education for experienced teachers: What STEP teaches those who have already taught. *Issues in Teacher Education*, 11(1), 99-112.
- McLean, L., Taylor, M., & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 204-214.

- Mesárošová, M., & Mesároš, P. (2012). Learning to learn competency and its relationship to cognitive competencies of university students. *Procedia-social and behavioral sciences*, 46, 4273-4278.
- Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Learning Forward. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056.
- Mulder, M. J., Gulikers, H. Biemans., & R. Wesselink (2009). The new competence concept. in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755-770.
- Powell, J. C., & Anderson, R. D. (2002). Changing teachers' practice: Curriculum materials and science education reform in the USA. *Studies in Science Education*, 37, 107-135.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective practice*, 6(1), 49-66.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe Publishing.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. *Teaching & Teacher education*, 27(1), 116-126.
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Blackwell
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: Using interactive online discussion board to enhance student learning. *Reflective Practice*, 11(3), 307-317.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., & Petry, K. (2020). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*. Contents lists available at ScienceDirect. Journal homepage: www.elsevier.com/locate/tate.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Singh, S. D. (2008). Quality Process Norms for Teacher Education System and Role of Teacher Educators. *University News*; 46(96), 110-112.
- Spence, K. K., & McDonald, M. A. (2015). Assessing vertical development in experiential learning curriculum. *Journal of Experiential Education*, 38(3), 296-312.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H., & Enz, B. J. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Corwin. Press
- Taylor, J. A., Getty, S. R., Kowalski, S. M., Wilson, C. D., Carlson, J., & Van Scotter, P. (2015). An efficacy trial of research-based curriculum materials with curriculum-based professional development. *American Educational Research*

Journal, 52(5), 984-1017.

- Yates, Lyn (2016). Europe, transnational curriculum movements and comparative curriculum theorizing. *European Educational Research Journal*. 15(3) 366–373.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.
- Williams, N. W. (2012). *The learning and competency development of master teachers in alternative high schools for at-risk youth: A case Study*. Dissertation for the Degree of Education in Teacher College, Columbia University.
- Willis, J. (1992). Technology diffusion in the "soft disciplines": Using social technology to support information technology. *Computers in the Schools*, 9(1), 81-106.
- Windshitl, M., Thompson, J., Braaten, M., & Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education*, 96(5), 878-903.

