

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی
مطالعات کارورزی در تربیت معلم
سال دوم شماره ۲
تاریخ چاپ: بهار ۱۳۹۹

رویکرد سازنده گرایی و برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان

پوران خروشی^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۲/۵

چکیده

فرض اساسی نظریه ساخت‌وساز گرایی، این است که دانش و یادگیری ماهیت بناشدنی دارند. در این دیدگاه، روش پژوهش روایی، شیوه تولید دانش از امور غایب است و به فرد کمک می‌کند پیچیدگی‌های زندگی خود و دیگران را درک کند. تربیت‌معلم بر اساس اسناد تحولی، فرآیند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای معلمان بر اساس نظام معیار اسلامی است. این فرآیند مبتنی بر برنامه درسی یکپارچه شایستگی محور، معطوف به فراهم نمودن فرصت‌های مناسب جهت کسب و ارتقای شایستگی‌های عام، مشترک و تخصصی موردنیاز دانشجو معلمان برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و متر بیان در نظام تربیت رسمی و عمومی می‌باشد. حلقه اتصال دو عنصر اساسی و بنیادین هویت معلمی؛ یعنی وحدت یافتگی و پویایی با رویکرد تلفیقی تمامی دروس، با تمرکز بر یک فرصت بی‌مانند همچون کارورزی پیگیری می‌شود که از نگاه برنامه ریزان دانشگاه فرهنگیان، پیونددهنده آموزش‌های متنوع و متعدد و منفکی است که در دروس مختلف به دانشجو معلمان عرضه می‌شود.

در این نوشتار برای فهم منسجم‌تر از آموزش کارورزی مبتنی بر ساخت و ساز گرایی بر مبنای زمینه‌ی نظریه این رویکرد، هفت مقوله: آرمان‌های تربیتی، تلقی نسبت به فرآیند یادگیری، یادگیرنده، فرآیند آموزش، محیط یادگیری، نقش معلم و چگونگی ارزشیابی آموخته‌ها موردتوجه قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که در کارورزی جدید، تفاوت‌هایی از حیث مقاصد و

^۱ - استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. poorankhorushi@cfu.ac.ir

منطق کار، نظریه‌های پشتیبان، روش‌ها و فرصت‌های یادگیری و تجربه‌آموزی با آنچه در کارورزی گذشته تربیت‌معلم دنبال می‌شد، وجود دارد.

کلیدواژه: کارورزی، ساخت‌گرایی، هویت حرفه‌ای، برنامه درسی، تربیت‌معلم

مقدمه

در آغاز قرن بیست و یکم، توجه همگان بیش از گذشته، به نظام‌های تعلیم و تربیت معطوف شده است تا به کمک ایجاد تحول در این زیرمجموعه، نظام‌های اجتماعی و افزایش کار آیی و کفایت آن‌ها، جوامع بشری قادر شوند به‌گونه‌ای سازنده با معضلات و چالش‌هایی که پیش رودارند، مواجه شوند. به دیگر سخن، بشر امروزی برای رویارویی مولد و مؤثر با چالش‌های علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی، بستری مناسب‌تر، کارسازتر و موجه‌تر از نظام تعلیم و تربیت شناسایی نکرده و بدین سبب، نزد انسان‌هایی هوشمند، تحول در نظام‌های آموزش و پرورش، به‌عنوان پیش‌نیاز به اهداف توسعه‌ی پایدار ارزیابی شده است.

بی‌شک آموزش و محتواهای درسی بخش درخور توجهی از فعالیت مدارس را به خود اختصاص می‌دهد و کیفیت آموزش و سطح سواد علمی تکنولوژیک مردم هر جامعه، یکی از شاخص‌های توسعه‌یافتگی آن جامعه به شمار می‌رود. جدیدترین رویکرد در آموزش علوم مختلف، مبتنی بر ساخت و ساز گرایی است. ساخت‌وساز گرایی یک مفهوم است که در سال‌های اخیر به‌طور فراوانی توجه متخصصان آموزش را در دنیا به خود جلب کرده است. این مفهوم اساساً یک الگو از چگونگی به وقوع پیوستن یادگیری است. این رویکرد زمینه‌های نویدبخش زیادی در آموزش‌های مختلف در دنیا ارائه کرده است، اما بررسی ریشه‌های فلسفی آن برای منطبق کردن آن با شرایط آموزش و پرورش هر کشور ضرورت دارد تا از تبدیل شدن آن از حالتی که منجر به نتیجه مطلوب نخواهد شد، جلوگیری کند و الگویی متناسب با مقتضای اندیشه و آیین آن کشور به همراه استفاده از جدیدترین رویکردها ارائه شود.

بیان مسئله

آموزش هر موضوع درسی متأثر از درک ماهیت موضوع درس و ماهیت یادگیری است (سعیدی به نقل از هارلن^۱، ۱۳۸۱: ۱۵). درک ماهیت علم بدان جهت اهمیت دارد که تلقی

^۱. Harlan

معلم از ماهیت علم دانسته یا ندانسته در تدریس او و همچنین در القای دیدگاه او نسبت به علم در دانش آموزان اثر خواهد داشت.

ساخت‌وساز گرایی به تعبیری نظریه‌ی یادگیری و دانش است. نظریه‌های یادگیری، توصیف‌گر یادگیری انسان هستند. آن‌ها چارچوب مفهومی پدید می‌آورند که شرح دهند چرا و چگونه یاد می‌گیریم (جرامیلو^۱، ۱۹۹۶: ۶). این نظریه مبتنی بر این فرض اساسی است که دانش و یادگیری ماهیت بناشدنی دارند. در همه انواع ساخت‌وساز گرایی، نظیر ساخت‌وساز گرایی پردازش اطلاعات، اجتماعی، تعاملی، شناختی، رادیکال و رویکردهای فرهنگی- اجتماعی، دعاوی سنتی معرفت‌شناختی در مورد دانش به‌منزله‌ی بازنمایی واقعیت را رد می‌کنند (واندراستران^۲، ۲۰۰۲: ۲). در کانون توجه ساخت‌وساز گرایی، فهم ذهنی^۳ تجربی و شخصی از دانش بشری و در نتیجه دانش علمی قرار دارد. ساخت‌وساز گرایی معتقد است دانش به‌طور فعال به‌وسیله‌ی فاعل ساخته می‌شود و دانش به‌صورت منفعل از محیط دریافت نمی‌شود. این تأکید روی فعال ساختن دانش واکنشی به تجربه‌گرایی مکانیکی و انواع مختلف روان‌شناسی رفتارگرایی دهه ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ است (ماتیوس^۴، ۱۹۹۴: ۱۳۸).

اکنون باید به این پرسش پاسخ داد که دستیابی به حد کفایت و کار آیی در نظام‌های آموزش و پرورش، مستلزم عطف توجه و تمرکز فکری و مادی روی کدام مؤلفه این نظام است؟ در صحت و اعتبار این پاسخ، باید اولویت قطعی را برای معلم قائل شد. «معلم از آن جهت مورد تأکید و توجه جدی و دارای نقش محوری است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهداف و منویات متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف، در نهایت به‌واسطه او محقق می‌شود. به سخن دیگر، معلم به این جهت که ضرورتاً تنها او باید به بازنمای تمام و کمال خصوصیات و کیفیت‌های مطلوب هر نظام تعلیم و تربیت تبدیل شود، مهم‌ترین و مؤثرترین عامل تغییر و تحول قلمداد می‌شود» (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

از آنجا که رویکرد طراحی برنامه‌های درسی جدید در دانشگاه فرهنگیان شایستگی محور است، لذا کارورزی نه به‌عنوان یک درس در کنار سایر دروس، بلکه به‌عنوان نقطه کانونی برنامه‌های

۱. Jaramillo

۲. Vanderstraeten

۳. Subjective

۴. Matthews

درسی و مبنایی برای ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای کسب‌شده از سوی دانشجویان در نظر گرفته‌شده است. در چنین نگاهی، برنامه کارورزی باید بتواند دانشجویان را برای رویارویی با موقعیت‌های بی‌بدیل تدریس آماده نماید؛ به‌گونه‌ای که به‌عنوان یک معلم فکور و نه یک مجری صرف، تصمیمات و حتی بکار برنده یافته‌های پژوهشی و دانش حرفه‌ای تدریس، به‌طور مداوم در خصوص موقعیت خود بیندیشند و تصمیمات مختلف و محتمل را با توجه به ابعادی که مسئله پیش روی او دارد مورد واکاوی قرار داده، دست به انتخاب بهترین گزینه زده و بالاخره اثرات مثبت و منفی تصمیم را مورد ارزیابی قرار دهند. این امر درگرو مطالعه موقعیت، مسئله‌شناسی، ارزیابی راه‌حل‌های اتخاذشده و بالاخره ارزیابی آثار مترتب بر گزینه یا تصمیم برگزیده‌شده در موقعیت‌های واقعی است (حبیب زاده، ۱۳۹۳: ۳).

در این نوشتار پاسخ به این سؤال در کانون توجه است که دیدگاه برنامه درسی مبتنی بر رویکرد ساخت‌وساز گرایی با تأکید بر آموزش درس کارورزی در تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

پیشینه

تاریخ کارورزی با تاریخ یادگیری تجربی و آموزش‌وپرورش تجربی و مشارکتی گره‌خورده است و به اوایل ۱۹۰۰ میلادی برمی‌گردد که در آمریکا شروع شد و شامل تجربیات آموزشی مبتنی بر کار می‌گردید؛ برنامه‌هایی مانند از مدرسه تا کار، در جستجوی کار، آکادمی مشاغل و سایر برنامه‌های یادگیری ضمن خدمت. در اروپا نیز کارآموزی داوطلبانه برای جوانان در اوایل قرن نوزدهم آغاز گردید و از عناصر اصلی سیستم‌های آموزش در اروپا گردید (مریت^۱، ۲۰۰۸).

برنامه‌های دیگری نیز در حوزه آموزش‌وپرورش تجربی رایج بوده است و مقایسه کارورزی با آن‌ها از لحاظ نظری و کاربردی می‌تواند در نشان دادن وجوه اشتراک و افتراق برنامه کارورزی با برنامه‌های قبلی مفید باشد. یکی از این برنامه‌ها کارآموزی است که دوره یادگیری مهارتی محسوب می‌گردد که در آن دانشجو برای مدتی با توافقنامه قانونی کار می‌کند. از این نوع فرصت‌های یادگیری می‌توان به برنامه کوپ^۲ اشاره کرد که دوره کوتاهی از آموزش مشارکتی است و فرد به‌طور تجربی کار را یاد می‌گیرد و گواهینامه دانشگاهی اخذ می‌گردد. برنامه دیگر،

^۱. Merrit

^۲. Coop

نوعی تجربه یادگیری مبتنی بر کار^۱ است که دانشجو یک روز یا زمان خاصی از یک مربی درخواست می‌کند که کار وی را مشاهده کرده و دربارهٔ میزان موفقیت و حرفه موردنظر از وی سؤال کند. مدل شیپ اکسترن^۲ نیز مدلی کوچک‌تر و محدودتر از کارورزی است که در آن دانشجو فعالانه درگیر شده و در یک فرصت یادگیری کاربردی، عملی و تجربه محور درزمینهٔ موردعلاقه خود مشارکت می‌کند. کار عملی^۳ نیز شامل تجربهٔ عملی و شخصی بیرون از کلاس درس است، اما به اندازهٔ کارورزی یک پروژهٔ خاص نیست.

کاروزی^۴ نوعی یادگیری تجربی نظارت‌شده است که در آن دانشجویان از دانش قبلی خود برای ارتقای مهارت‌هایشان در یک محیط حرفه‌ای استفاده می‌کنند. از این رو تفاوت اصلی کارورزی با برنامه‌های مذکور در عناصر نظارت و استفاده از دانش قبلی است، به عبارتی دیگر نظریه و عمل با نظارت استاد راهنما گره می‌خورد. درحالی‌که در برنامه‌های دیگر هم یادگیری مشارکتی، مهارتی و تجربی است اما دانش دانشگاهی و نظارت وجود ندارد (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳).

برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر رویکرد سازنده گرایی

دیویی (۱۹۲۹) در کتاب «منابع دانش تربیتی» نسبت به نواقص منابع علم تربیت معاصر هشدار می‌دهد. از نظر وی ما از منبع بسیار مهم دانش تربیت، یعنی دانش عملی شخصی معلمان محروم مانده‌ایم: «موفقیت‌ها در تدریس و هدایت اخلاقی شاگردان، اغلب هیچ نسبت مستقیمی با دانش اصول تربیتی ندارد. شخص «الف» ی وجود دارد که علیرغم این‌که از شخص «ب» در تدریس، برانگیختن شوق و علاقه برای یادگیری در دانش‌آموزانش، برانگیختن اخلاقیات در آن‌ها از طریق سرمشق قرار گرفته و ارتباط شخصی بسیار موفق‌تر است، اما از تاریخ تربیتی، روانشناسی تربیتی، روش‌های تأییدشده تربیتی و غیره نسبتاً بی‌اطلاع است. درحالی‌که شخص «ب» به‌وفور از آن دانش‌ها برخوردار است. داده‌ها مؤید این واقعیت هستند؛

^۱. Job shadowing

^۲. ship extern

^۳. practicum

^۴. Practitioner

اما آنچه از چشم مخالف- ارزش دانش عملی تربیت- پنهان می‌ماند این است که موفقیت‌های چنین افرادی با آن‌ها به دنیا می‌آیند و با آن‌ها می‌میرند: منافع آن‌ها تنها نصیب شاگردانی می‌شود که با این معلمان با استعداد و استثنایی در تماس شخصی‌اند. هیچ‌کس قادر نیست، اتلاف و خسارتی که در گذشته از جانب سهم چنین مردان وزنانی متحمل شده‌ایم را محاسبه کند. تنها راهی که می‌توان از این اتلاف در آینده جلوگیری کرد، از طرق روش‌هایی است که ما را قادر می‌کنند، آنچه را معلم با استعداد استثنایی به‌طور شهودی انجام می‌دهد تحلیل کنیم. بدین ترتیب، چیزی که از کار او یافت می‌شود می‌توان به دیگران منتقل کرد» (دیویی، ۱۹۲۹).

یکی از راه‌های دستیابی به دانش عملی شخصی معلمان برقراری ارتباط با معلمان از طریق درس کارورزی و انجام پژوهش‌های روایی است. توجه به دیدگاه دونالد شون (۱۹۸۷) به نقل از امام‌جمعه و مهرمحمدی (۱۳۸۵) درباره کارورزی و نوع دانش اساسی موردنیاز برای صلاحیت حرفه‌ای در این زمینه سودمند است.

شون سه نوع کارورزی را مطرح می‌کند: از نظر وی اگر دانش حرفه‌ای را به‌صورت حقایق، قوانین و دستورالعمل‌هایی ببینیم که به‌صورت غیرمسئله‌ای برای مسائل ابزاری به کار گرفته می‌شوند، کارورزی را به‌طور کامل به شکل یک مهارت‌آموزی فنی خواهیم دید. وظیفه آموزش‌دهنده، انتقال و بیان کاربرد قوانین و به‌کارگیری حقایق برای عمل می‌باشد. مربی‌گری باید بر مشاهده‌ی عملکرد کارورزان و یافتن خطا و اشتباهات در اجرا و نیز اشاره به پاسخ‌های صحیح، مبتنی باشد. اگر دانش حرفه‌ای را به‌عنوان «فکر کردن» نظیر یک مدیر، حقوقدان و یا معلم ببینیم، در این دیدگاه گرچه کارورزان هنوز هم حقایق مربوط و کاربرد آن‌ها را می‌آموزند، ولی آن‌ها همچنین گونه‌ای از تحقیق را فرامی‌گیرند که به‌وسیله آن کارگزاران متبحر و باصلاحیت، درباره روش‌های خودشان در موقعیت‌های مواجهه با مسئله به نحوی استدلال می‌کنند تا ارتباط بین دانش عمومی و مسئله خاص را واضح و آشکار سازند. آموزش‌های استاندارد کلاس‌های دانشکده حقوق و کلینیک‌های پزشکی، مثال‌هایی از این دیدگاه هستند. در این نوع کارورزی چنین فرض شده که برای هر موقعیت یک پاسخ صحیح وجود دارد و در مجموعه دانش حرفه‌ای مواردی دیده می‌شود که بالاخره برای موضوع در دست اقدام مناسب است.

بر اساس دیدگاهی دیگر از «فکر کردن» نظیر یک حقوقدان، پزشک یا معلم مربیان ممکن است بر «تأمل در عمل» تأکید نمایند که طی آن کارورزان باید نوعی از تأمل در عمل را

بیاموزند که نه تنها با خلق روش‌های جدید استدلال، بلکه به‌وسیله‌ی ساخت و آزمایش مقوله‌های جدید ادراکات، راهبردهای عمل و چارچوب‌بندی‌های جدید از مسائل، فراتر از قوانین ثابت بروند؛ بنابراین مریدان باید بر موقعیت‌های نامعین عمل و بر گفتگوهای فکورانه با مواد موقعیت، تأکید کنند. در مرحله‌ی اول کارورزی فرد با حقایق، قوانین و دستورالعمل‌ها آشنا شده و آن‌ها را برای حل مسائل از پیش تعیین‌شده به کار می‌گیرد. در این مرحله کسب دانش بیشتر از طریق خواندن، شنیدن و دیدن است و با رویکردهای رفتارگرایانه تناسب بیشتری دارد. در مرحله‌ی بعد، فرد، دانش عام حرفه‌ای را با تفکر و تأمل به موارد خاص ارتباط می‌دهد. تناسب این مرحله با رویکردهای شناخت‌گرایانه بیشتر است و مرحله سوم که فرد به ساخت دانش حرفه‌ای خود مبادرت می‌ورزد، با رویکردهای ساخت‌وساز‌گرایی تناسب بیشتری دارد (شون ۱۹۸۷، به نقل از امام‌جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵).

بنابراین مشاهده می‌شود که هر چه فرد بادانش مربوط به حوزه کاری خویش آشناتر می‌شود و تجارب بیشتری پیدا می‌کند، رویکردهای یاددهی-یادگیری حاکم بر نظام تربیت‌معلم هم می‌تواند از رویکردهای رفتارگرایانه به سمت رویکردهای شناخت‌گرایانه و درنهایت ساخت و سازگرایانه حرکت کند. از جمله مهم‌ترین رویکردهای تحقیق در دیدگاه ساخت و سازگرایان، روش پژوهش روایی است. «روایت، شیوه تولید دانش از امور غایب است و به ما کمک می‌کند پیچیدگی‌های زندگی خودمان و دیگران را درک کنیم» (طلوعی و خالق پناه، ۱۳۸۷ ص ۴۶).

آنچه در کارورزی جدید دنبال خواهد شد به‌طور کلی با کارورزی در سنت گذشته تربیت‌معلم، متفاوت خواهد بود. این تفاوت‌ها هم از حیث مقاصد و منطق کار، هم از حیث نظریه‌های پیشینیان و هم از حیث روش‌ها و فرصت‌های یادگیری و تجربه‌آموزی مطرح هستند. برای فهم منسجم‌تر از آموزش کارورزی مبتنی بر ساخت و ساز‌گرایی بر مبنای زمینه‌ی نظریه این رویکرد، هفت مقوله: آرمان‌های تربیتی، تلقی نسبت به فرآیند یادگیری، تلقی نسبت به یادگیرنده، تلقی نسبت به فرآیند آموزش، تلقی نسبت به محیط یادگیری، نقش معلم، تلقی نسبت به چگونگی ارزشیابی آموخته‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد (شکل ۱).



شکل ۱- مقوله‌های برنامه درسی کارورزی مبتنی بر رویکرد سازنده گرایي

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱- آرمان‌های تربیتی:

هدف اصلی در تعلیم و تربیت مبتنی برسازه گرایي پرورش افرادی است که به توانائی خود در خلق دانش باور داشته باشند و برای دانش، موجودیتی عینی و خارج از خود لحاظ نکنند. سازه گرایان برآنند که این نگاه معرفت‌شناسانه نسبت به دانش، افرادی را می‌پروراند که توانائی بیشتری در تولید دانش از طریق حل مسئله‌دارند و علاوه بر حل مسئله، توانائی تشخیص و تعیین مسئله را نیز دارند (باقری، ۱۳۸۹).

مأموریت اصلی دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلمان توانمند و شایسته است که دانش، نگرش و مهارت‌های لازم را برای حفظ و ارتقاء سطح آموزش رسمی جامعه داشته باشند. برای رسیدن به این هدف، طراحی و اجرای برنامه «کارورزی»، با رویکرد تربیت معلم فکور نقش اساسی و مهمی دارد، زیرا تقریباً بخش قابل توجهی از برنامه عملی آموزش تربیت معلم به کارورزی اختصاص دارد. بنابراین، اجرای صحیح برنامه کارورزی در مدارس مجری نقش مهمی در توسعه مهارت‌های معلمی دارد.

کارورزی را می‌توان «فرآیند معلم شدن» قلمداد کرد. آنچه در عمل رخ می‌دهد، زمینه‌ساز نوعی از شدن است. اگر کارورزی باید در خدمت تربیت معلم فکور باشد، هیچ‌چیز آن را نمی‌توان در هیچ زمانی نادیده گرفت.

کارورزی فرآیند ساخت بنای هویت معلمی است که به مثابه ساخت یک بنای فیزیکی، همواره نیازمند «تراز کردن» است (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری:

یادگیری در رویکرد ساخت‌گرایی دربردارنده‌ی تلفیق موقعیت‌های اجتماعی- فرهنگی و فردی و مستلزم بازسازی چارچوب‌های مفهومی فرد در یک فرآیند پویا و تعاملی با عوامل مختلفی همچون؛ تجربه، عدم تعادل، جذب، انطباق و ایجاد تعادل مجدد است (تاپین^۱، ۲۰۰۲: ۲). جانسن^۲ (۱۹۹۱) معتقد است یادگیری مقدماتی، زمانی رخ می‌دهد که یادگیرندگان دانش پیشین قابل انتقال بسیار کمی درباره مهارت یا محتوا داشته باشد. این مرحله، مراحل آغازین شکل‌گیری یک طرح ذهنی است. در مرحله میانی یادگیری، یادگیرندگان برای حل مسائل پیچیده و مسائل وابسته به زمینه‌ها یا محیط‌های واقعی به دانش پیشرفته نیاز دارند. مرحله سوم یادگیری، یعنی کسب دانش تخصصی زمانی حاصل می‌شود که شخص به ساختارهای به‌هم‌پیوسته دانش دست‌یافته باشد و بتواند مسائل را از دیدگاه یا از منظرهای گوناگونی ببیند.

کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت‌هایی برای دانشجویان برای مطالعه و تجربه علایق شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب یک برنامه علمی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی

^۱. Tobin

^۲. Jonassen

است؛ نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته‌های نظری را در محیطی واقعی فراهم می‌آورد. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می‌آورند و استعدادها و توانایی خود را موردسنجش قرار می‌دهند.

کارورزی دارای تکالیف برنامه‌ریزی شده برای کارورزان است که تحت نظارت اساتید راهنما صورت می‌گیرد و باید مورد تأیید گروه علمی مربوط قرار بگیرد. به‌طور خلاصه، کارورزی فرصتی برای توسعه فردی و حرفه‌ای دانشجویان از طریق تعامل با فعالیت‌های شغلی است. کارورزی یک اصطلاح رایج در حوزه آموزش و پرورش تجربی یا یادگیری تجربی است که ممکن است در فصل‌های مختلف سال اتفاق بیفتد و شامل انواع آموزش مشارکتی، مستقل، با حمایت دانشکده، با پرداخت و بدون پرداخت باشد (بوکالییا^۱، ۲۰۱۲).

کارورزی دانشگاهی نیز نوعی یادگیری تجربی است که دانش و نظریه دانشگاهی با کاربرد و مهارت در محیط کار تلفیق می‌گردد و به نظر کولین (۲۰۰۲) و رهلینگ (۲۰۰۶) پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی است (رهانن^۲، ۲۰۱۳). اسپوان (۱۹۸۷) کارورزی را محیطی می‌داند که در آن یادگیری عملی اتفاق می‌افتد و دانشجویان چیزی را از طریق انجام دادن یاد می‌گیرند. در واقع، کارورزی الگوی تفکر درکنش است که کارورز متفکر در آن تربیت می‌شود (سالرني^۳، ۲۰۱۳).

مک ماهان و کویین (۱۹۵۵) خاطرنشان می‌کنند که کارورزی شامل فعالیت‌های شغلی نظارت‌شده است و فرکو (۱۹۶۶) می‌گوید کارورزی باهدف تجربه عملی در محیط کار است تا یادگیری یا درک کارورز را از حوزه شغلی خاص افزایش دهد (سالرني، ۲۰۱۳). لوبرز (۲۰۰۸) دریافت که کارورزی از طریق تدریس و کار گروهی در محل کار برای اجتماعی شدن دانشجویان مفید بوده است. همچنین کین و آرنولد (۱۹۹۸) به این نتیجه رسیدند که کارورزی درک عمیقی از ماهیت شغل به کارورز داده و راه را برای استخدام دائمی وی هموار می‌کند. یافته‌های مایهیل^۴ نشان می‌دهد که کارورزی مهارت‌های شخصی را در زمینه تکنولوژی

۱. Bukaliya

۲. Ruhanen et al

۳. Salerni

۴. Mihil

اطلاعات، مهارت‌های ارتباطی، کار گروهی، دانش تخصصی و انجام وظایف را توسعه می‌دهد. نچل و استوال (۱۹۸۷) می‌گویند که کارورزی دانش محتوایی کار را افزایش می‌دهد. نووت (۱۹۸۵) نیز بر این باور است که کارورزی پل میان نظریه و عمل است (بوکالیا، ۲۰۱۳).

۳- تلقی نسبت به یادگیرنده:

رویکرد سازه‌گرایی فراگیر محور است و فراگیر فعالانه بر مبنای دانسته‌های موجود خود و در بستر و موقعیت اجتماعی، به ساخت دانش می‌پردازد. دانش شخصی آنان درباره‌ی جهان، به‌رغم آن‌که عمق و سازواری است مبنای دریافت آنان است. یادگیرنده عنصر فعالی است که به‌طور مستمر به تجدید ساختار تفکر خود مشغول است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

در برنامه کارورزی، دانشجو معلم در کلاس درس واقعی وارد می‌شود، با آن زیست می‌کند و تمام آن را تجربه می‌نماید. این تجربه تحت نظر معلم راهنما به انجام می‌رسد و در خدمت هویت حرفه‌ای معلمان آینده است. این تجربه، سازمان‌یافته است و با تمرین واقعی همراه است. دانشجو معلم به‌طور مستمر، خود را در آیینی دیگری، خواهد دید و البته اگر از ناراستی عمل خود در این فرآیند آگاه شود، می‌آموزد که چگونه «اصلاح‌گری» کند نه «آیینی شکنی» (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

۴- تلقی نسبت به فرآیند آموزشی:

یک راهبرد آموزشی مهم در رویکرد سازه‌گرایی، حل مسئله است (باقری، ۱۳۸۹). این راهبرد در ارتباط با آموزش کارورزی و مبتنی بر دیدگاه ساخت و سازه‌گرایی در قالب رویکرد تعاملی قابل تشریح است. در آموزش کارورزی مبتنی بر رویکرد تعاملی، دانشجو معلمان در مواجهه با سؤال و مسئله و برهم خوردن تعادل شناختی‌شان به فرضیه‌سازی برای ارائه راه‌حل می‌پردازند. در مرحله بعد، فرضیه‌ها باید مورد آزمون قرار گیرند و در صورت عبور از این مرحله به‌عنوان نتیجه‌گیری‌های موقت غیرقطعی که از عهده‌ی پاسخ‌گویی به مسائل برمی‌آیند، تلقی می‌شوند. فرضیه‌سازی و آزمون فرضیه دو مرحله مهم برای آموزش کارورزی محسوب می‌شوند.

یادگیری مشارکتی نیز راهبرد اساسی دیگری در تدریس از منظر این رویکرد به حساب می‌آید (مهرمحمدی، ۱۳۹۲)؛ چراکه به فرد این فرصت را می‌دهد که تناسب دنیای تجربی خود را با اجتماعی از سایر افراد بیازماید. تعامل با دیگران سبب آشفته‌گی می‌شود و در برطرف کردن این آشفته‌گی است که فرد به فراهم آوردن سازگاری نائل می‌شود (باقری، ۱۳۸۹).

کارورزی در پی آن است که معلمان مدارس را درگیر امر تربیت حرفه‌ای معلمان آینده کند. پیش برد موفق برنامه کارورزی وابسته به همکاری همه‌جانبه معلمان است که انتخاب می‌شوند تا دانشجو معلمان را آموزش دهند. این معلمان راهنما هستند که به‌واقع شاگرد پروری را دنبال می‌کنند. خلق‌وخوی و رفتار این معلمان تا دانش و توان معلمی و حیثیت اجتماعی آنان در این جریان مؤثر و برای متولیان برنامه درسی کارورزی حائز اهمیت است. معلم راهنما، شخصی است که دانشجو معلم به هنگام مواجهه و کار با او، همه اسلوب معلمی را از وی می‌آموزد.

در برنامه کارورزی، بزرگ‌ترین نهضت عملی توانمندسازی معلمان آموزش و پرورش رقم می‌خورد. در این برنامه، معلم با استاد دانشگاه در ارتباط قرار می‌گیرد و بزرگ‌ترین پیوند نظام‌یافته دانشگاه با آموزش و پرورش در تاریخ حیات دانشگاه‌های کشور با آموزش و پرورش تبلور می‌یابد. معلم راهنما، همکار مدرسه‌ای دانشگاه می‌شود تا دانش و تجربه موردنیاز را به همکاران آینده خود- کارورزان- منتقل نماید.

اگر در مواقعی معلمان راهنما برای عمل خود نیاز به کمک‌هایی داشته باشند، استادان راهنما پیش از هر اقدامی برای ترمیم آموزش دانشجو معلمان، مسئول تدارک چنین کمک‌هایی هستند. معلم راهنما در مرحله ارزیابی پایان دوره کارورزی نیز مشارکت جدی دارد و بارأی خود، شایستگی دانشجو معلم را تأیید می‌کنند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

معلم راهنما و استاد راهنما مسئولیت دارند به‌گونه‌ای عمل کنند که خود را به‌طور مستمر در معرض نگاه دانشجو معلم قرار دهند تا هر دانشجو معلم همواره خود را در حضور استاد راهنما و معلم راهنما ببیند. معلم راهنما و استاد راهنمای کارورزی به‌عنوان «کارشناس بالینی» هستند که هیچ اقدامی از چشم آنان نباید دور بماند و در همه امور، بازخورد به اقدامات در همان زمان عمل، لازم است ارائه شود. در کارورزی، مراقبت مستمر لازم است و این مراقبت با ارائه بازخورد در طول فرآیند کارورزی تبلور می‌یابد.

۵- تلقی نسبت به محیط یادگیری:

از آنجایی که شناخت و یادگیری وابسته به موقعیت است و به صورت اجتماعی ساخته می‌شود، بستر و موقعیت یادگیری و زمینه‌ی معنی‌دار بسیار مورد توجه است. بستر و زمینه‌ی معنی‌دار نیز به موقعیت واقعی که دانش و مهارت در ارتباط آن به کار گرفته می‌شود، اطلاق می‌گردد (مهرمحمدی، ۱۳۸۲: ۵۵).

برنامه کارورزی، اصولاً به شیوه سالیانه، برنامه‌ریزی شده است. آنچه ضرورت دارد، تجربه کردن مدرسه در شرایط طبیعی آن است، به همان نحو که از مهرماه آغاز می‌شود و در خردادماه به اتمام می‌رسد. برای همراهی با سنت جاری نظام دانشگاهی، هردانشجومعلم، طی دو نیمسال در این درس ثبت نام می‌کند ولی در تمام سال تحصیلی در مدرسه تنفس خواهد کرد. دانشجو معلمان کارورز از همان ابتدا به هنگام ورود شاگردان و معلمان تا انتهای مدرسه در خردادماه، مدرسه را تجربه می‌نمایند و با عملکرد جوارح آن آشنا می‌شوند. در این برنامه سعی شده تا دانشجو معلمان مدرسه را به شکل طبیعی خودش تجربه کنند و در همین محیط واقعی، همان‌گونه که معلم آینده در مدرسه آن را خواهد دید، آن را فهم کنند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

۶- تلقی نسبت به نقش معلم:

از منظر ساخت و ساز گرایی معلم متخصص رشته است که به مهارت‌ها و تمایلات دانش آموزان شکل می‌دهد و آنان را درگیر گفتمان علمی می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲ به نقل از وینچتل، ۲۰۰۲: ۱۴۱). او با طرح و ایجاد موقعیت چالش برانگیز برای دانش آموزان، فاصله‌ی بین سطح فعلی رشد و سطح بالقوه توانائی دانش‌آموز را فعال می‌کند و آنان را تشویق می‌کند فراتر از مهارت‌های فعلی خود گام بردارند. معلم در این رویکرد تسهیل‌کننده است و در کلاس درس شرایطی ایجاد می‌کند که در آن دانش آموزان در جست‌وجوی معنی باشند، از ارزش عدم قطعیت آگاه باشند و خود مسئول یادگیری خود باشند. دانش‌آموز می‌فهمد که خود مسئول یادگیری خود است (بونستر، ۲۰۰۱: ۱۹)؛ بنابراین معلم ساخت و ساز گرا یک واسطه بین برنامه درسی و دانش آموزان است تا یادگیری برای آنان معنی‌دار شود.

تمرکز بر تربیت معلم فکور، اولین ویژگی برنامه کارورزی است. معلم حرفه‌ای برای طراحان برنامه درسی تربیت معلم، معلمی «فکور» است که چهار شایستگی را کسب کرده است: شایستگی عمومی قابلیت‌هایی را نشان می‌دهد که همه معلم‌ها از آن جهت که در جمهوری اسلامی زیست می‌کنند، کسب خواهند کرد؛ شایستگی موضوعی آن قابلیت است که به شخص کمک می‌کند تا دانشی از دانش‌های بشری را فهم نماید؛ شایستگی تربیتی، شامل آن قابلیت است که به شخص کمک می‌کند تا معلمی کند؛ و شایستگی موضوعی - تربیتی، آن قابلیت است که شخص را برای معلمی کردن در یک رشته خاص آماده می‌کند. همه این شایستگی‌ها به هم پیوند می‌خورند که در نهایت یک «شخصیت» یا «هویت» را آشکار سازد. وحدت یافتگی و پویایی دو عنصر اساسی و بنیادین هویت معلمی هستند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴).

۷- تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها:

در رویکرد سازه گرایی، ارزشیابی از یادگیری در حین تدریس و موقعیت‌های یادگیری صورت می‌گیرد. ارزشیابی واقعی مانند یادگیری، اغلب در موقعیت‌های طبیعی و به صورت مستمر، حین مواجهه یادگیرنده با مسائل و تکالیف انجام می‌گیرد. در این گونه ارزشیابی تأکید بر فرآیند یادگیری است و نه صرفاً فرآورده‌های آن. طی این فرآیند، یادگیرنده خود مفهوم‌های جدید را می‌سازد، به حقایق علمی، مفاهیم، نظریه‌ها و قوانین حاکم بر سیستم‌ها و پدیده‌ها از طریق فعالیت و پژوهش پی می‌برد و نسبت به آنچه فراگرفته احساس مالکیت می‌کند (باقری، ۱۳۸۹).

در درس کارورزی، تعامل از نزدیک میان استاد و دانشجو از طریق مطالعه گزارش‌ها و ارائه بازخورد به موقع و سازنده و نیز تشکیل جلسات بحث و گفتگو پیرامون تجربیات حاصل از حضور در موقعیت‌های واقعی از استلزامات اجرایی برنامه کارورزی است. تشکیل سمینار در کلیه هفته‌ها برای بحث و بررسی پیرامون عملکرد دانشجو و گفتگو در خصوص بازخوردهای ارائه شده از سوی اساتید ضروری است. مشارکت دانشجویان در نقد و بررسی گزارش‌ها/ روایت‌های هم‌کلاسی‌ها/ هم‌قطاران فرصت یادگیری انتقال تجربیات به یکدیگر را فراهم می‌کند. در کل ارزشیابی در کارورزی‌های ۱ تا ۴ به شرح زیر صورت می‌گیرد:

الف- کارورزی ۱: ارزشیابی پایانی در قالب سمینار پایانی صورت می‌گیرد که در آن دانشجویان باید یافته‌های خود از مطالعه موقعیت‌های تربیتی و آموزشی را ارائه و با استناد به یافته‌های

علمی پژوهشی (مطالعه شده در دروس نظری) از آن دفاع نمایند. این جلسه با حضور معلم راهنما تشکیل می‌شود.

ارزشیابی فرآیند: بر اساس بازخوردهای داده‌شده به گزارش‌های ارائه‌شده در طول ترم و سمینارهای سطح مدرسه و واحد آموزشی صورت می‌گیرد. میزان مشارکت در بحث‌ها، ارائه یافته‌های جدید، پاسخ به بازخوردهای داده‌شده ملاک‌های ارزشیابی‌اند.

ارزیابی پوشه کار: کلیه گزارش‌ها به همراه بازخوردهای داده‌شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد.

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو در پایان ترم مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد (برنامه مصوب کارورزی ۱، ۱۳۹۴).

ب- کارورزی ۲: ارزشیابی پایانی بر اساس تهیه طرح فعالیت در سطح کلاس، مشارکت با معلم راهنما در اجرای فعالیت‌های یادگیری، اجرای مستقل فعالیت‌های یادگیری و ارزیابی از نتایج بر اساس پیش‌بینی‌ها، شرکت در سمینارهای کلاسی برای ارائه یافته‌ها و تجربیات به سایر دانشجویان. در این سمینارها دانشجویان باید یافته‌های خود از مطالعه موقعیت‌های تربیتی و آموزشی را ارائه و با استناد به یافته‌های علمی پژوهشی (مطالعه شده در دروس نظری) ارائه و از آن دفاع نمایند.

ارزشیابی فرآیند: بر اساس بازخوردهای داده‌شده به گزارش‌های ارائه‌شده در طول نیمسال و سمینارهای سطح مدرسه و واحد آموزشی صورت می‌گیرد. میزان مشارکت در بحث‌ها، ارائه یافته‌های جدید، پاسخ به بازخوردهای داده‌شده ملاک‌های ارزشیابی‌اند.

ارزیابی پوشه کار: طرح تهیه‌شده و کلیه گزارش‌ها از اجرای فعالیت‌ها به همراه بازخوردهای داده‌شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد.

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو در پایان نیمسال مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد (برنامه مصوب کارورزی ۲، ۱۳۹۳).

ج- کارورزی ۳: ارزشیابی پایانی در قالب سمینار پایانی صورت می‌گیرد که در آن دانشجویان باید یافته‌های خود از نتایج کنش پژوهی فردی ارائه و از آن دفاع نمایند. این جلسه می‌تواند با حضور معلمان راهنما تشکیل شود.

ارزشیابی فرآیند: بر اساس بازخوردهای داده‌شده به گزارش‌های ارائه‌شده در طول ترم و سمینارهای سطح مدرسه و واحد آموزشی صورت می‌گیرد. میزان مشارکت در بحث‌ها، ارائه یافته‌های جدید، پاسخ به بازخوردهای داده‌شده ملاک‌های ارزشیابی هستند.

ارزیابی پوشه کار: کلیه گزارش‌ها در مراحل مختلف کنش پژوهی فردی به همراه بازخوردهای داده‌شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد.

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو در پایان ترم مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد (برنامه مصوب کارورزی ۳، ۱۳۹۴).

د- کارورزی ۴: ارزشیابی پایانی بر اساس واحد یادگیری طراحی‌شده و گزارش پایانی تهیه‌شده صورت می‌گیرد که در آن دانشجویان باید یافته‌های خود از نتایج عملکرد خود و تجربیات کسب‌شده در تعامل با معلمان/هم‌قطاران را به‌منظور تعیین میزان اثربخشی عملکرد خود و تأثیر آن بر یادگیری دانش آموزان ارائه و از آن دفاع نمایند. این جلسه با حضور معلمان راهنما/اساتید گروه کارورزی تشکیل می‌شود.

ارزشیابی فرآیند: بر اساس بازخوردهای داده‌شده به نشست‌های گروهی در مرحله طراحی و تولید واحد یادگیری، گزارش نشست‌ها در سطح مدرسه و واحد آموزشی با مشارکت معلمان/هم‌قطاران و نیز سمینارهای درس پژوهی در سطح مدرسه که در آن دانشجویان باید از طرح تهیه‌شده در جمع معلمان دفاع و یافته‌های خود از نتایج درس پژوهی و نتایج مشارکت

معلمان/هم‌قطاران در نتایج کسب‌شده را گزارش نماید. این جلسه می‌تواند با حضور معلمان راهنما/کادر مدرسه تشکیل می‌شود.

ارزیابی پوشه کار: کلیه روایت‌های نوشته‌شده در مراحل مختلف درس پژوهی به همراه بازخوردهای داده‌شده در پوشه توسعه حرفه‌ای دانشجو ضبط و مبنای برنامه‌ریزی برای آموزش‌های بعدی و نیز دفاع از توانایی‌های حرفه‌ای در پایان دوره قرار می‌گیرد. پوشه کار می‌تواند شامل ضبط جلسات دانشجو با معلمان در سطح مدرسه و نیز سایر مستندات که برای دفاع از عملکرد حرفه‌ای تدارک دیده‌شده باشد.

ارزشیابی عوامل مدرسه (مدیر و معلم راهنما): بخشی از ارزیابی دانشجو در پایان ترم مربوط به گزارش عملکردی است که از سوی معلم راهنما و مدیر مدرسه ارائه می‌گردد (برنامه مصوب کارورزی ۴، ۱۳۹۴).

بحث و نتیجه‌گیری

نگاهی گذرا به محورهای تغییر و تحول در نظام‌های تعلیم و تربیت در سطح ملی و بین‌المللی، گویای آن است که بدون در نظر گرفتن جایگاهی ویژه برای معلم، تحقق هیچ‌یک از این خواسته‌ها امکان‌پذیر نیست. تحقق تمرکززدایی و اعطای مسئولیت بیشتر به سطوح محلی، مستلزم توجه داشتن به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است. ایجاد انعطاف در طراحی برنامه‌های درسی کشوری و اعطای فرصت تصمیم‌گیری درباره پاره‌ای از مؤلفه‌های برنامه‌های درسی به سطوح پائین تر، مستلزم افزایش قابلیت‌ها و صلاحیت‌های معلمان در این زمینه‌هاست. تقویت مؤلفه پرورش اخلاقی و آموزش ارزش‌های دینی- انسانی در نظام‌های تعلیم و تربیت، درگرو رفتار، سلوک، منش و شخصیت معلم است که عمیق‌ترین تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم را بر شخصیت دانش‌آموزان به‌جای می‌گذارد و موجب نهادینه شدن ارزش‌ها در وجود آن‌ها می‌شود. تقویت و پرورش ظرفیت خلاق دانش‌آموزان، حس کنجکاوی و پرسشگری در آنان، به‌عنوان پیش‌نیاز دستیابی به توسعه‌ی علمی و فرهنگی، به معلم آگاه در ایفای وظائف حرفه‌ای خود نیاز دارد تا خود را به‌عنوان نماد خلاقیت و پرسشگری به دانش‌آموزان بشناساند تا بذریه کیفیت‌های ممتاز انسانی در وجود آنان کاشته شود. همچنین ایجاد تغییرات لازم متناسب با تحولات تکنولوژیک در عرصه‌ی اطلاعات و ارتباطات، نیاز به تعریف نقش متفاوتی برای معلمان دارد که لازمه این امر ایجاد قابلیت‌ها و شایستگی‌های متناسب با این نوآوری‌ها در آنان می‌باشد.

با توجه به محورهای عمده‌ی تغییرات در نظام‌های آموزش و پرورش و تبیین نقش و جایگاه معلم در تحقق آن‌ها، می‌توان دریافت که طرح و بحث درباره‌ی خصوصیات نظام‌های تعلیم و تربیت، مالمال از نظریاتی است که به‌وضوح بر محوریت معلم تکیه دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که سه اصل باید نصب العین نظام تعلیم و تربیت قرار گیرد: اول؛ نمی‌توان به تحقق عملی هیچ هدف یا نوآوری در آموزش و پرورش دل بست مگر آن‌که تغییرات متناسب با آن، پیشاپیش در معلمان به‌عنوان کارگزاران اصلی تغییر و تحول به وقوع پیوسته باشد. به عبارتی، رمز سلامت، رشد و بالندگی نظام‌های تعلیم و تربیت را باید در سلامت، رشد و بالندگی معلم جست‌وجو کرد.

دوم؛ زمان ساده‌اندیشی نسبت به امر خطیر معلمی به سر آمده است. معلمان، باید ظرفیت تحمل باری سنگین را که همان تحقق شایستگی‌های متناسب با روح و مضمون تغییرات است، داشته باشند. معلمی کردن، به‌رغم تصور برخی، معادل تحمل بار سنگین حرفه‌ای است که شاغلان و متقاضیان ورود به آن، باید از کشش ذهنی و گرایش عاطفی متناسب با حمل این بار گران برخوردار باشند.

سوم؛ سرمایه‌گذاری مادی و معنوی در تربیت معلم و همچنین افزایش توان حرفه‌ای معلمان شاغل، باید متناسب با چنین نگرشی، دستخوش تحول گردد و عزمی جدی از سطوح ملی تا محلی، به‌عنوان پشتوانه دائمی این حرکت در طی نسل‌ها، استقرار یابد و نهادینه شود.

از طرفی، رویکرد مهم حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه درسی تربیت معلم، شامل: - شایستگی محوری؛ که بر تدوین آرمان‌ها و اهداف برنامه درسی حاکم و در کل برنامه جاری است، - تربیت محوری؛ که بر اهداف و فضای حاکم بر اجرای برنامه درسی حاکم است، - تلفیقی بودن؛ که بر تعریف و تعیین عناوین برنامه‌ها و سرفصل دروس حاکم است، - انعطاف‌پذیری؛ که بر ارتباط بین انواع دروس حاکم است و - عملی‌گرایی؛ که بر تعیین نوع و اجرای برنامه درسی حاکم است (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۴). در این راستا، درس کارورزی باید بتواند به سهم خود، موجب جلب توجه بیش‌ازپیش اندیشمندان، سیاست‌گذاران، دانشجویان و به‌ویژه معلمان به این حوزه‌ی مهم و حیاتی از تعلیم و تربیت گردد و بصیرت و آگاهی ناشی از آن‌ها مقدمه‌ی اقدام‌هایی در جهت بهسازی اوضاع در سطوح مختلف ستادی، اجرایی و آموزشگاهی در آموزش و پرورش شود.

اولین ویژگی برنامه کارورزی، «تمرکز بر تربیت معلم فکور» است. معلمی کردن بر اساس طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم مساوی با کسب قابلیت‌های لازم برای تصمیم‌گیری صحیح در موقعیت‌های متحول و متنوع تربیتی است. معلم به‌مانند فقیه تربیتی عمل می‌کند که با ارجاع به اصول، احکام خاص مسئله‌های مطرح در موقعیت‌های گوناگون را استخراج می‌کند. او به‌مثابه تکنسین و بر اساس راهنمای از پیش طراحی‌شده، عمل نمی‌کند. تربیت چنین معلمی نیازمند آن است که از سطح فنون معلمی گذر شود و چشم به «فهم معلمی» دوخته شود. مقصد تربیت معلم، تربیت معلمانی آگاه از دانش‌های لازم برای معلمی کردن است که با این باور آمیخته‌اند که همواره به دانش‌های تازه‌ای نیاز است که با به‌کارگیری روش‌های مناسب از موقعیت‌های عملی حاصل می‌آیند.

بنابراین تمرکز بر رویکرد «عملی‌گرایی» ضروری است. با تمرکز بر این رویکرد، برنامه درسی تربیت معلم در پی آن است تا شرایط برای تربیت حرفه‌ای را فراهم کند و زمینه بسنده برای تحقق «شایستگی» به‌عنوان «مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت» را فراهم کند که متر بیان برای درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن بر اساس نظام معیار اسلامی در جهت دستیابی به مراتب «حیات طیبه» نیازمند کسب آن هستند. آنچه مطرح است ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری و کسب تجربه است که هویت معلمی، با وحدت یافتگی و پویایی تحقق یابد. برای ایجاد پیوندی در سنت معمول واحدهای درسی متعدد و مجزا که تربیتی با وحدت یافتگی و پویایی را به همراه داشته باشد، علاوه بر دنبال کردن رویکرد «تلفیقی» در تمام درس‌های متعدد، تمرکز بر یک فرصت بی‌مانند درسی نیز پیگیری می‌شود. این فرصت بی‌مانند که پیوند بین تمام آموزش‌ها و تجربه‌ها را فراهم می‌کند و حلقه اتصال همه‌چیز در تربیت معلم محسوب می‌شود، کارورزی است.

کارورزی در نگاه برنامه ریزان تربیت معلم ایران، یک درس در کنار دروس دیگر نیست. کارورزی قرار است پیونددهنده آموزش‌های متنوع و متعدد و منفکی باشد که در دروس مختلف به دانشجو معلمان عرضه می‌شود؛ بنابراین برنامه درسی جدید، محور و مدار و ستون فقرات برنامه‌های درسی تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است. به همین علت، برنامه کارورزی به‌مثابه «تاروپود» قالی، عمل می‌کند و «شاه‌کلید» برنامه تربیت معلم است.

منابع

- امام‌جمعه، محمدرضا؛ مه‌محمدی، محمود (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به‌منظور ارائه‌ی برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم فکور، فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، ۱(۳).
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. ج ۲. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- برنامه‌ی مصوب کارورزی ۱، بازنگری شده (۱۳۹۴). سرفصل درس کارورزی ۱ دوره‌های کارشناسی پیوسته. معرفی منطق درس. معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، دانشگاه فرهنگیان.
- برنامه‌ی مصوب کارورزی ۲، (۱۳۹۳). سرفصل درس کارورزی ۲ دوره‌های کارشناسی پیوسته. معرفی منطق درس. معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، دانشگاه فرهنگیان.
- برنامه‌ی مصوب کارورزی ۳، (۱۳۹۴). سرفصل درس کارورزی ۳ دوره‌های کارشناسی پیوسته. معرفی منطق درس. معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، دانشگاه فرهنگیان.
- برنامه‌ی مصوب کارورزی ۴، (۱۳۹۴). سرفصل درس کارورزی ۴ دوره‌های کارشناسی پیوسته. معرفی منطق درس. معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی، دانشگاه فرهنگیان.
- تلخابی، محمود و فقیری، محمد (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. آموزش نامه دانشگاه فرهنگیان. ۱(۵): ۱۳-۸.
- جمعی از نویسندگان (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه‌ی کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت‌معلم فکور (۱). تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- حبیب‌زاده، شیرین دخت (۱۳۹۳). کندوکاو در نحوه‌ی اجرای طرح جدید کارورزی (مصاحبه با آمنه احمدی). آموزش نامه دانشگاه فرهنگیان. ۱(۴): ۵-۳.
- سعیدی، شاهده (۱۳۸۱). نگرشی نو بر آموزش علوم تجربی در دوره ابتدائی. تهران: انتشارات مدرسه.

طلوعی، وحید؛ خالق پناه، کمال (۱۳۸۷). «روایت شناسی و تحلیل روایت». مجله خوانش. (۹) ۴۵-۵۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲). برنامه درسی: نظرگاه‌ها و رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). بازاندیشی فرآیند یاددهی- یادگیری. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).

Bonnstetter, Ronald. A. (2001). Constructivist Approach to Science Teacher Preparation. (1-23). Available on: <http://nerds.unl.edu/pages/presser/sec/articles/construct.html>.

Bukaliya, R. (2012). Assessing the effectiveness of student representative councils in open and distance learning: a case for Zimbabwe in open university. International journal on new trends in education and their implications, 3 (1), 80-90.

Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programs 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.

Dewey, J. (1929). The Sources of a Science of Education, New York: Horace Liveright.

Jaramillo. James A. (1996). Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula. Education vol. 117. Issue 1. 133-140.

Jonassen, D.H. (1991). Evaluating Constructivite Learning, Educational Technology.

Matthews. Michael R, (1994). Science Teaching. Routledge, New York.

Merrit, R. (2008). Student internship. EBSCO Re. search Starters. EBSCO publishing Inc, 1-8.

- Ruhanen, L. a. (2013). A foreign assignment: internships and international students. *journal of hospitality and tourism management*, 20, 1-4.
- Salerni, A. (2013). Narrative writing and university internship program. *Procedia social and behavioral*.140, 133-137.
- Tobin, Kenneth & Lorschach, Anthony. (2002). Constructivism as a Referent for Science Teaching. Available on: [http:// www.Exploratorium.edu/IFI/resources/research/construtivism.html](http://www.Exploratorium.edu/IFI/resources/research/construtivism.html).
- Vanderstraeten. Raf & Biesta. Gert, (2002). Constructivism, Educational Research, and John Dewey. Available on: <http://www.bu.edu/wcp/papers/Amer/Amervan.html>.



Constructivism Approach and Internship Curriculum at Farhangian University

Dr Pooran Khoroooshi¹

Abstract

The basic premise of constructivist theory is that knowledge and learning are fundamental. In this view, the method of narrative research is the method of generating knowledge from the absent and helps the individual to understand the complexities of his life and the lives of others. Teacher training based on evolutionary documents, the interactive process underlies the continuous development and excellence of teachers' professional identity based on the Islamic standard system. This process is based on an integrated competency-based curriculum, focused on providing suitable opportunities for acquiring and promoting general, common and specialized competencies required by teacher-students to continuously understand and improve their position and that of educators in formal and public education. The connecting link between the two basic and fundamental elements of a teacher's identity; That is to say, unity and dynamism are pursued with a combined approach of all courses, focusing on a unique opportunity such as internship, which from the point of view of Farhangian University planners, connects various and separate trainings that are offered to teacher -students in different courses.

In this paper, for a more coherent understanding of constructivist-based internship training based on the theory of this approach, seven categories were considered: educational ideals, attitudes toward the learning process, learner, learning process, learning environment, teacher role, and how to evaluate. The findings showed that in the new internship, there were differences in terms of objectives, support theories, learning methods and opportunities, and experiential learning with what was pursued in the previous internship of teacher training.

Keywords: internship, constructivism, professional identity, curriculum, teacher training

¹- Assistant Professor of Farhangian University , Tehran , Iran