

بازنمایی مفهوم «رهبری مدرسه» با روایت پژوهی تجارب کارورزی در مدارس

شراره صادقی^{۱*}، شهاب نصیری نیا^۲ و مهدی صالحی^۳

Received: 04/08/2019
Accepted: 13/12/2019

صفحات: ۳۰-۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۵/۱۳
پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۲۲

چکیده

پژوهش حاضر با رویکردی تفسیری و کیفی و با راهبرد روایت پژوهی انجام شد. هدف پژوهش تحلیل ابعاد مختلف رهبری مدرسه از طریق بازنمایی تجارب کارورزی مشارکت کنندگان در مدارس بود. به منظور جمع آوری داده‌ها از یک پروتکل مصاحبه‌ای واقع‌گرا به شیوه نیمه‌ساختارمند استفاده شد. مشارکت کنندگان بالقوه این پژوهش مشارکت کنندگان و فارغ‌التحصیلان رشته‌های دبیری و علوم تربیتی از دانشگاه فرهنگیان کردستان و دانشگاه‌های دولتی، پیام نور و آزاد اسلامی واقع در شهر سنندج بودند که تجربه‌ی گذراندن حداقل یک ترم دوره‌ی کارورزی را در طول تحصیل خود داشتند نمونه‌گیری به صورت هدفمند و ملاکی انجام شد. پس از مصاحبه با ۳۰ نفر داده‌ها به شکل استقرایی و بر اساس تحلیل مضمونی با استفاده از نرم‌افزار Nvivo10 دسته‌بندی و مورد تحلیل قرار گرفت. تحلیل‌ها نشان داد که تجربه کارورزی در مدارس علاوه بر توسعه‌ی مهارت‌های تدریس و مدیریت کلاس دیدگاهی نو درباره مدیریت و رهبری مدرسه را برای دانشجویان در پی داشت. همچنین مشارکت کنندگان به رشد مهارت‌های حرفه‌ای معلمی و ارتباطات انسانی دست پیدا کردند و ارتباط و همکاری مشارکت کنندگان با یکدیگر، با معلمان و مدیران در فعالیت‌های مدرسه‌ای و همچنین انجام فعالیت‌های یادگیری، توسعه حرفه‌ای و تلاش برای توسعه مهارت‌های رهبری در مدارس از این جمله‌اند. توصیه می‌شود که با توجه به تأثیرگذاری کارورزی در مدارس برای آماده‌سازی رهبران آموزشی، برنامه‌ریزی دقیق‌تری از لحاظ سرفصل‌های درسی از سوی وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها انجام شود و جریان تصمیم‌گیری و هدایت این فرایند توسط افرادی که از قبل برای این کار آموزش لازم را دیده‌اند و متخصص و دارای رشته‌ی مرتبط هستند پیش برود. در نهایت مفهوم رهبری مدرسه حول هفت مضمون اصلی شامل مدیریت کلاس درس، خودبهبودی حرفه‌ای، تربیت معلم فکور، تربیت مدیر بینش‌مند، تحمل محرک‌های فشارزا، یادگیری رهبری مدرسه و تربیت معلم پژوهنده توسط کارورزان بازنمایی شد.

کلید واژگان: سند روایت پژوهی، تجربه‌ی کارورزی، مشارکت کنندگان، مدارس، رهبری مدرسه.

۱- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران
نویسنده مسئول
Email: shsh.sadeghi97@gmail.com

۲- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

۳- استادیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

مقدمه

باور عمومی در عصر کنونی این است که دانش و مهارت‌های کسب‌شده در مؤسسات آموزش عالی نقش مهمی در توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشورها دارد (UNESCO, 2015). از این رو، آموزش عالی به‌عنوان نهادی محوری و توسعه‌دهنده منابع انسانی تخصصی در مسیر دستیابی به توسعه پایدار، در جایگاه حساسی نقش آفرینی می‌کند. برنامه‌های آماده‌سازی دانشگاه‌محور به سمت استانداردهای نوین عملکرد و تجربه در چارچوب‌های دانشگاهی پذیرفته‌شده، در حال حرکت هستند (Berry & Williamson, 2009) که می‌تواند به‌طور بالقوه «تعادل بهتری را در بین علم و هنر رهبری ایجاد کنند» (English, 2008).

از این رو ضروری است که به متعادل‌سازی تأکیدات منطقی، نظری و علمی در برنامه‌های آماده‌سازی دارای مؤلفه‌های شناخت عاطفی، کاربردی و هنری بپردازیم (English, 2008). در آماده‌سازی رسمی، باید مواردی مانند «نظریه‌های رهبری، توسعه منابع انسانی، یادگیری و توسعه سازمانی، طراحی کار و موضوع قدرت» که در برنامه درسی دوره‌های رهبری آموزشی دیده‌شده‌اند گنجانده شوند. برخی از صاحب‌نظران بر این باورند فراگیران پیوستاری از مؤلفه‌های اصلی رهبران آینده (دانشجویان دانشگاه) را به اعضای مدرسه نشان می‌دهند. این‌گونه ابتکارات همچون کارآموزی یک‌ساله و باکیفیت برای رهبران آینده ممکن است برای ادغام ماهیت کاربردی حرفه با ماهیت دانشگاهی رشته حائز اهمیت باشند (York-Barr & Duke, 2004). زمانی که ما اصول زیبایی‌شناختی (نه فقط علم و تجربه‌گرایی) را به‌عنوان زبان محتمل رهبری، قلمداد می‌کنیم، دانشجویان از طریق هنر و اصول زیبایی‌شناختی یاد می‌گیرند تا یک جامعه دموکراتیک و یک شهروند جهانی دارای مشارکت بالا را خلق کنند (English, 2008). (2011)

چارچوب مفهومی

اصل کلمه کارورزی کردن^۱ به واژه «کارورز» برمی‌گردد و به فردی گفته می‌شود که در حین تحصیل در آموزش عالی یا بلافاصله بعد از پایان دوران تحصیل، تنها باهدف کسب تجربه و مهارت کاری و عملی، در مؤسسه‌ای مشغول به کار می‌شود (Ghaderi, Nateghi, & Nosrati, 2016). با توجه به چیرگی حوزه عمل و نظر در فعالیت‌های آموزشی و تربیتی، اکثر اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت بر این باورند که کارورزی فکورانه در مدرسه و تدریس سهم بسیاری در

1 Interning

رشد حرفه‌ای دانشجو معلمان دارد. بر این اساس، توجه به برنامه کارورزی دانشجومعلمانی می‌تواند به تسهیل ورود آن‌ها به میدان عمل در فعالیت‌های مدرسه کمک کند. رهبران دارای عملکرد بالا باید به افراد در آماده ساختن دانش‌آموزان برای اشتغال، تحصیلات عالی، مسائل مربوط به امور شهروندی و جهانی‌شدن، یاری می‌رسانند؛ این رهبران، بر راهبردهای رهبری توزیعی صحنه می‌گذارند که از طریق جو مثبت مدارس به رشد افراد کمک می‌کنند. آن‌ها، فعالیت رهبری را منحصرأ نه به‌مثابه کار یک رهبر بلکه به‌عنوان مشارکتی جمعی درک می‌کنند؛ و درواقع مدیران مدارس به‌عنوان رهبرانی آموزشی کار معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (English & Papa, 2010).

ردیابی اجمالی پیاده‌سازی موفق برنامه جدید کارورزی در تربیت‌معلم فکور نشان می‌دهد، از برنامه پیشنهادی کارورزی، در اجرا کم‌وبیش استفاده مؤثری نشده و از نتایج تحقیقات انجام‌شده در این زمینه، جز در نظریه‌پردازی‌ها و یا حداکثر نقل‌قول یافته‌ها در محافل علمی، فرهنگی و پژوهشی استفاده نمی‌شود. وجود چنین سیمایی از برنامه یادشده، پیامدهایی از جمله تقویت نگرش منفی یا بی‌توجهی مسئولان مدرسه‌ها به کارورزی، دلسردی در پژوهشگران و اتلاف منابع انسانی و مالی صرف شده در مسیر انجام کارورزی را به دنبال خواهد داشت (Hadad & Zare Sefat, 2017; Hejazi, 2017; Keramati & Ahmadabadi, 2017; Khoroshi, 2016; Tatari, Tajik, & Tatari, 2016).

برخی بر این باورند که برنامه کارورزی باید چند جنبه‌ای (مرشد، مربی و تسهیل‌کننده) و دو زبانه (کارورز و دانشگاهی) باشد. آن‌ها مدعی هستند که تسهیل کردن، حرفه‌ای است که در آن باید ظرف چند لحظه قضاوت و انتخاب بر اساس آن صورت گیرد. آن‌ها همچنین فرصت‌هایی برای تسهیل‌کنندگان ایجاد کردند تا از تجربه‌ها درس بگیرند و مانند بقیه شرکت‌کنندگان از طریق آزمایش و تأمل به شناخت برسند. آن‌ها می‌افزایند که تسهیل‌کنندگان نگرانی‌های خود را دارند، این نگرانی‌ها تمایلاتی کنترل‌شده و پاسخ‌هایی است که به تردیدها می‌دهند و از این طریق بر فرآیند یادگیری حین عمل تأثیر می‌گذارند (Rigg & Richards, 2005).

مرشدی نیز به فرآیندی می‌گویند که در آن شخصی از شخص دیگر حمایت می‌کند و یا او را تحت نظارت قرار می‌دهد؛ مرشدی بسیار فرد محور شده و نیاز به آگاهی روزافزون دارد. به‌منظور این فرآیند مرشدها باید آموزش مناسب و کافی ببینند و زمان، حمایت و شناخت و درک فرآیند فکورانه را داشته باشند. مرشدی کارورزان مدیریت می‌تواند هم برای افراد تحت تعلیم و هم مرشدان دارای مجموعه‌ای مزایا باشد (Hobson & Sharp, 2005). این مرشدان به

گفته (Mathews, 2003) می‌توانند راهنما، معلم، استاد راهنما، ناظر راهنما، مربی، الگو و حامی باشند. در بالاترین حالت توسعه برنامه‌های دانشگاهی به گفته مربیگری قرار دارد که شامل مکالمه‌ای دوطرفه بین مدیر و کارورز است که به دنبال فرآیندی از پیش تعیین شده می‌آید و به بالاترین حد عملکرد، تعهد به بهبود مداوم و روابط سازنده می‌انجامد؛ مربیگری از این جهت که باعث توسعه مهارت‌ها می‌شود با فرآیند مرشدی متفاوت است (Bush, Allen, Glover, Middlewood, & Sood, 2007). بنا بر آنچه اشاره شد، شناخت بستر برنامه کارورزی می‌تواند در درک دشواری‌ها و پیچیدگی‌های اجرای برنامه مؤثر واقع شود. از طریق شناسایی مسائل درگیر با کارورزی، می‌توان در بهبود و اجرای مطلوب برنامه گام‌هایی عملی برداشت، برنامه کارورزی به‌عنوان فراهم‌کننده یک مسیر شغلی پایدار و حرفه‌ای، برای مشارکت‌کنندگان جایگزین و تقویت‌کننده است و آن‌ها را به دانش تربیتی و تخصصی موردنیاز برای انجام رسالت خطیر معلمی و مدیریت مدرسه مجهز می‌سازد.

پیشینه پژوهشی

تغییر سریع جهان بی‌سابقه است. این مسئله از منسجم شدن اقتصاد جهانی نشئت گرفته و باعث گسترش این باور شده است که آموزش کلید رقابتی شدن و رقابتی ماندن است (Hallinger, 2001). از طرفی به دلیل ماهیت توسعه‌یافته رهبری در نظام آموزشی این فشارها بر رهبران مدرسه خصوصاً مدیران مدارس که با پیچیدگی‌های بسیار و تغییرات دائمی سروکار دارند وارد می‌شود (Huber, 2004).

در زمینه آماده‌سازی دانشجویان برای مدیریت در کشورهای درحال توسعه پیشینه محدودی وجود دارد. تقریباً این موضوع بدیهی است، زیرا انتصاب‌های رسمی اندکی برای رهبران به‌منظور آموزش افراد تازه‌کار وجود دارد (Kitavi & Westhuizen, 1997).

امروزه آماده‌سازی رسمی کارورزان به‌عنوان الزامی برای مدیریت مدرسه در کشورهای مختلف موردبحث است. سنگاپور یکی از کشورهایی است که در آن آمادگی برای مدیریت مدرسه علاوه بر اینکه نیاز به مدرک دیپلم مدیریت آموزشی دارد، شامل هشت هفته کارورزی در مدرسه و به مرشدیت مدیر مدرسه می‌شود؛ مرشد الگوی کاری کارورزان را شکل می‌دهد و همچنین به آن‌ها درباره چگونه انجام دادن برخی کارهای مربوطه به مدرسه بازخورد می‌دهد و این کار زمینه قوی برای آموزش شغلی ارائه می‌کند (Bush, & Chew, 1999).

امروزه رهبری پس از کار کلاسی به‌عنوان دومین عامل تأثیرگذار بر نتایج دانش آموزان و مدرسه شناخته می‌شود (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006).

یکی از صاحب‌نظران بر این باور است که در بیشتر کشورهای در حال توسعه کارکردهای رهبری آموزشی در آموزشگاه‌ها نسبتاً کمیاب است و مدیران بیشتر احتمال دارد برای تأمین منافع مرتبط با اداره امور و مدیریت، کاری را بپذیرند (Oplatka, 2014). در چند دهه گذشته کشورهای بسیاری برای فائق آمدن بر مشکلات نظام‌های آموزشی قبل از دانشگاه، به راه‌حلهایی از جمله توسعه دوره‌های کارورزی، توسعه فرهنگ کارورزی، انجام حمایت‌های لازم از تربیت‌معلم و انجام تحقیقات لازم در این زمینه روی آورده‌اند. برای مثال، مدرسان و راهنمایان کارورزی در این کشورها از مجرب‌ترین استادان انتخاب می‌شوند و از وظایف خودآگاهی دارند. در این کشورها کارورزی در طول برنامه درسی تربیت‌معلم و به روش تلفیقی با سایر واحدها برنامه‌ریزی می‌شود تا دانشجو معلمان بتوانند، درباره تجربه‌های خود در کلاس درس با استادان و هم‌کلاسی‌هایشان خود تبادل نظر کنند. در انگلستان، علاوه بر این دوره، یک دوره یک‌ساله آموزش حرفه‌ای یادگیری بر اساس محیط کار در نظر گرفته شده است؛ طول دوره کارورزی ۳۲ هفته در برنامه چهارساله و ۲۴ هفته در برنامه سه‌ساله است. هر یک از افراد داوطلب معلمی تحت آموزش باید حداقل تجربه تدریس در دو مدرسه را داشته باشد (Emam & hrmmhammai, 2006).

در هلند آموزش مدیریت مدرسه از طریق برنامه‌های آماده‌سازی حرفه‌ای که با نهایت دقت آماده شده‌اند، طی جلسات و دوره‌های کارآموزی در اختیار افرادی که صلاحیت رسمی برای رهبر مدرسه شدن را دارند گذاشته می‌شود (Huber & Imants, 2004).

در کانادا نیز تمهیدات مشابه به قدرت خود باقی است و افراد داوطلب باید طرح صلاحیت مدیران را بگذرانند؛ این داوطلبان باید ۶۰ ساعت تجربه کاری داشته باشند که شامل پذیرفتن نقش رهبری تحت نظارت مدیر مربوط در مدرسه است. کارورزی داوطلبان را قادر می‌سازد دانش خود را در محیط واقعی مدرسه به بوتۀ آزمایش بگذارند و پروژه رهبری را به‌طور مستقل اجرا کنند (Huber & Leithwood, 2004).

از سوی دیگر در آمریکا برنامه آماده‌سازی نومعلمان موفق، عمیقاً در روابط حرفه‌ای میان مدیران مدارس، نظارت بالینی دانشکده، دانشجویان تربیت‌معلم و سرپرستان دانشگاه ریشه دارد (U.S. Department of Education, 2015). در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه وسترن آنتاریو از کشور کانادا^۱ (2016) کارورزی دانشجو معلمان از سه جزء شامل؛ تمرین تدریس در مدارس، تجربه میدانی در سال دوم و اجرای کارگاه‌های آموزشی برای حمایت از کار حرفه‌ای با

1 University of Western Ontario: UWO, Canada School of Education

برنامه‌ریزی هفتگی برای کسب صلاحیت معلمی^۱ تشکیل شده است. در تحقیق (Mosapoor & Ahmadi, 2014) بر ضرورت برنامه درسی کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای کارورزان در سطح ملی و جهانی با اقتضائات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت توجه و تأکید داشته‌اند. در تحقیق (Laboskey, 2014) یک دوره‌آشنایی با تأمل، مشارکت و تحقیق را در دوره کارورزی طراحی شده است و پس از گذراندن این دوره‌ها به ارزیابی توانایی ۳۰ کارورز در اولین سال بعد از فارغ‌التحصیلی پرداخته‌اند. نتایج تحقیق نشان داد که رشد این مهارت‌ها در دوره کارورزی توانایی رویارویی آن‌ها را در دوره معلمی در سال اول تدریس افزایش می‌دهد. پژوهشی نشان داد، از جمله مسائلی که برنامه کارورزی با آن درگیر است؛ آشنا نبودن با فرایند عملی درس کارورزی و فقدان انگیزه همکاری بین عناصر اصلی برنامه است (Emam mmi & ee hrmhhammai, 2006).

در یک پژوهش انجام شده روی دوره چهارماهه کارورزی نتایج حاکی از آن بود که دانشجویان، با وجود اتمام دوره کارورزی نگرانی زیادی برای تدریس در کلاس‌های مستقل دارند (Xiuli, 2012). نظارت بر محیط‌های کارورزی و ایجاد اجتماعات حرفه‌ای برای تبادل اطلاعات و تأمل و بازاندیشی در تدریس و عمل مربیان و دانشجو معلمان، از نکاتی است که در دوره کارورزی باید به آن‌ها پرداخت. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اسناد فرادستی، به‌ویژه اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و سند راهبردی آن که هدایت‌کننده فعالیت‌ها، وظایف و برنامه‌های کلان تربیت‌معلم هستند، چنین آمده است: کارورزی در برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان به‌مثابه یک گفتمان علمی- پژوهشی به دنبال ایجاد جریانی نو در حوزه نظریه و عمل در تربیت‌معلم با دانش و بینش کارآمد است؛ اما نتایج مطالعات و بررسی‌های کارگروه‌های کارورزی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در سراسر کشور^۲، روی شاخص‌های پیاده‌سازی برنامه جدید کارورزی تربیت‌معلم کشورمان در بعد آموزش، اجرا و ارزشیابی و مقایسه با کشورهای توسعه‌یافته از نامطلوب بودن این شاخص در توسعه تربیت‌معلم فکور حکایت دارد. مطالعات انجام شده، مشکلات اجرایی تربیت را در ایران شامل مواردی چون نبود نگرش نظام‌مند در طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزش، ناهماهنگی میان انواع برنامه‌های آموزشی، استاندارد نبودن آموزش‌های غیرحضور، نبود پایگاه اطلاعاتی منسجم و کارا، نداشتن

۱ A Bachelor of Education (B.Ed.)

۲. کارگروه کارورزی پردیس‌های سراسر کشور دانشگاه فرهنگیان در چهارچوب «طرح اجرایی کارورزی رشته‌های تربیت‌معلم بخشنامه شماره ۱۴۰۶۲۳ مورخ

۱۳۹۳/۷/۷ مقام عالی وزارت آموزش و پرورش»، متشکل از اساتید و مدرس‌های کارورزی از بدو تأسیس دانشگاه فرهنگیان، تشکیل شده و فعالیت خود را در زمینه

اجرا و ارزشیابی برنامه جدید کارورزی آغاز نموده است

آموزش‌های کارکنان، کمبود کارکنان متخصص برای آموزش و نبود انجمن یا نشریه حرفه‌ای در خصوص آموزش معلمان می‌دانند (Jahanian, 2001; Sadeghi, 2008; Tarighi Taher, 2008).

در مطالعه‌ای بررسی گسترده‌ای از ادبیات در مورد کارورزی انجام داده شد، آن‌ها از منابع مختلف، از جمله ژورنال‌های معتبر در بخش مدیریت آموزشی (به‌عنوان مثال، مجله مدیریت آموزشی، مجله رهبری مدارس، فصلنامه مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی و تغییر) و مقالات مربوط به انجمن‌های مهم در این زمینه مانند انجمن تحقیقات آموزشی، شورای ملی اساتید مدیریت آموزشی، شورای دانشگاهی مدیریت آموزشی و همچنین مطالعه کتب مرتبط و گزارش‌های فنی سازمان‌های متمرکز بر سیاست و عمل در مدیریت آموزشی (به‌عنوان مثال، بررسی‌های شورای آموزش منطقه‌ای جنوبی، ملی هیئت سیاست‌گذاری برای مدیریت آموزشی، دانشکده ملی برای رهبری مدارس)، پایان‌نامه‌های دکترا، اسناد ERIC و انتشارات مختلف از سازمان‌های حرفه‌ای در بخش‌های مختلف (به‌عنوان مثال، اسناد AASA، بررسی UCEA، تدریس در مدیریت آموزشی و خبرنگارها) مورد مطالعه قرار گرفتند و نتیجه به صورت جدول زیر در اختیار پژوهشگران و افراد علاقه‌مند قرار گرفت (Bruce *et al.*, 2017).

جدول ۱: مطالعات تجربی کارورزی در آماده‌سازی رهبری آموزشی

کار نویسنده	طرح	نمونه	دوره زمانی	جمع‌آوری داده‌ها
Bales, 1997	کمی	بانک اطلاعات ملی مدارس و بررسی کارکنان	یک‌بار	بررسی: تجزیه و تحلیل ثانویه
Bradshaw & Buckner, 2000	روش آمیخته	۳۹ کارآموز در یک برنامه	یک‌بار	نظرسنجی: زمان صرف شده برای فعالیت‌های کارآموزی، فرصت‌های انجام وظایف، توصیه‌های کارآموزی
Bratlien, 1993	کمی	۱۹۰ کارورز در یک برنامه	طولی: هشت گروه بیش از ۸ سال	نظرسنجی: مرتب‌سازی رتبه‌بندی شایستگی در سطح ورودی و اهمیت آن برای پیشرفت شغلی
BrowneFerrigno, 2003	مطالعه موردی کیفی	۱۸ کارورز در یک برنامه	۱ سال	مصاحبه، مشاهدات جلسه، پرسشنامه روایت

ادامه جدول در صفحه بعد

کار نویسنده	طرح	نمونه	دوره زمانی	جمع آوری داده‌ها
				شرکت کنندگان
Cordeiro & Sloan-Smith, 1996	طبیعت‌گرایانه	۱۸ کارورز و ۱۸ مربی در یک برنامه	۲ سال	مصاحبه، سمعی و بصری جلسات، مصنوعات (سیاهه‌ها، مجلات)
Daresh, 1986a	کیفی	۳۶ موسسه UCEA	یک‌بار	تجزیه و تحلیل اسناد: توضیحات مربوط به فعالیت‌های حوزه
Daresh, 1986b	کیفی	۱۲ مدیر اول و دوم	۱ سال	مصاحبه‌ها: شرایط برای پیشرفت حرفه‌ای حامی
Daresh & Playko, 1992	کیفی	یک گروه از مربیان اصلی	یک‌بار	مصاحبه با مربیان
Finn-Pike, 1999	کیفی: مشاهده مشارکتی	یک دانشجوی کارورزی	یک‌بار	یادداشت‌های میدانی: وظایف کارورزان
Fishbein, 2000	کیفی	۹ نامزد اصلی حفظ	۱ سال	پرسشنامه و اسناد مجله، مصاحبه نیمه ساختاری و نوار کاست صوتی ضبط جلسات کارآموزی سمینار
Fry, Bottoms, & ONNill, 0005	کمی	۶۱ برنامه آماده‌سازی	یک‌بار	نظرسنجی: انواع فعالیت‌های کارآموزان و ویژگی‌های برنامه‌های آماده‌سازی
Geismar, Morris, & Lieberman, 2000	کمی	۹۱ مدیر	یک‌بار	بررسی مهارت‌های مربیگری لازم هنگام کار با کارورزان
Gregory, 1993	کمی	۱۲ جفت از دانش آموزان در دو برنامه	۱ سال	نظرسنجی اندازه‌گیری میزان بازتاب کارآموزان و دید شخصی
Gutterman, 1994	مطالعه موردی: کیفی	دانشکده‌ها و دانشجویان در یک برنامه	یک‌بار	مشاهدات، مصاحبه‌ها، تجزیه و تحلیل اسناد تجربه کارورزان
Harris, Crocker, & Hopson, 2002	کمی	۵۷ کارورز در یک برنامه	یک‌بار	نظرسنجی: رتبه‌بندی مباحث مربوط به مربیان با کارورزان
Hung, 2001	روش آمیخته	یک گروه مشترک	یک‌بار	بررسی‌ها و مصاحبه‌های

ادامه جدول در صفحه بعد

کار نویسنده	طرح	نمونه	دوره زمانی	جمع آوری داده‌ها
		(۲۵ نفر)		عناصر کارآموزی
Keller, 1994	روش آمیخته	شش دیوان مربی داخلی	یک‌بار	پرسشنامه‌ها، ابزار شاخص معنایی، مصاحبه‌ها
Layton, 1989	کمی	۳۰ فارغ‌التحصیل برنامه آماده‌سازی با / بدون کارآموزی	یک‌بار	بررسی تصادفی
Leithwood, Jantzi, Coffin, & Wilson, 1996	کمی	۱۱ برنامه آماده‌سازی	یک‌بار	نظرسنجی: ارزش عناصر برنامه آماده‌سازی و دیدگاه همکاران در مورد ویژگی‌های رهبری فارغ‌التحصیلان
MacDonald, 2003	روش‌های آمیخته	۱۲۸ دانشجوی رهبری آموزشی	یک‌بار	استدلال درباره آزمون مسائل فعلی، پرسشنامه تجربه و سابقه و هدف، گروه تمرکز
McKerrow, 1998	کیفی	۴۵ کارورز در دو برنامه آماده‌سازی	یک‌بار	تجزیه و تحلیل اسناد: سپاه‌های مربوط به تجربه کارآموزی
Mercado, 2002	مردم‌شناسی انتقادی	۳۶ کارآموز در یک برنامه آماده‌سازی	یک سال	مصاحبه‌ها بر مزیای کارآموزی تمرکز داشتند
Notar, 1989	روش آمیخته	۴۶ مربی در یک برنامه آماده‌سازی	یک‌بار	نظرسنجی: رتبه‌بندی عملکرد کارورزان از فعالیت؛ پاسخ‌های باز از نقاط قوت کارآموزان و زمینه‌هایی برای بهبود
Ovando, 2000	کیفی	۴ کارآموز در یک برنامه آماده‌سازی	یک‌بار	مصاحبه‌ها: تحول شخصی و حرفه‌ای به نقش رهبری
Playko & Daresh, 1990	مطالعات موردی کیفی	۴ مدیر آینده (درحالی‌که معلمان)	۱ سال (تقریباً)	مصاحبه انعکاسی
Schmuck, 1993	اقدام پژوهی	فارغ‌التحصیلان برنامه ۲ ساله آزمایشی	۴ سال	اقدام پژوهی (از جمله مصاحبه، گروه‌های متمرکز، ژورنال‌های بازتاب، بررسی‌های غیررسمی)
Spear, 2005	کمی: ANOVA	۹۰ فارغ‌التحصیل برنامه اصلی ایالت	یک‌بار	نظرسنجی

ادامه جدول در صفحه بعد

کار نویسنده	طرح	نمونه	دوره زمانی	جمع آوری داده‌ها
		واشنگتن از ۱ سال		
Wells, 1980	کمی: ANOVA	۱۳۱ کارآموز مدیر سابق از تگزاس	یک‌بار	نظرسنجی
White & Crow, 1993	کیفی	۵۴ دانشکده کارگردان کارشناسی ارشد بانک مرکزی	یک سال	مجلات شرکت کنندگان، گروه‌های متمرکز، مقالات بازتاب‌دهنده، یادداشت‌های میدانی

اقتباس شده از (Bruce et al., 2017)

در جدول ۱، ۲۹ مورد از پژوهش‌ها در ارتباط با مطالعات تجربی کارورزی برای آماده‌سازی رهبران آموزشی آمده است که پژوهشگران و قانون‌گذاران برنامه‌های آماده‌سازی کارورزان می‌توانند برای بحث در زمینه این فرایند، تعیین اهداف و ارزش‌های مربوط به آن، برنامه‌ریزی‌ها و انتقاد از اجرای دوره‌های کارورزی از این تاریخچه به‌عنوان راهنمایی برای دستیابی به منابع مناسب و راهبردی استفاده کنند.

هدف پژوهش حاضر آن است که روایت‌های مشارکت‌کنندگان از تجربه کارورزی در مدارس باهدف بازنمایی ابعاد مختلف رهبری مدرسه تحلیل شود. از این‌رو هدف اصلی آن تعیین نقش این برنامه بر حرفه‌گرایی مشارکت‌کنندگان به‌عنوان یک معلم و یک رهبر آموزشی در آینده و رشد ابعاد علمی، پژوهشی و ارتباط است که در این راستا سه پرسش اساسی زیر مطرح می‌شود:

۱. مشارکت‌کنندگان چه روایت‌هایی از تجربه‌ی کارورزی در مدارس دارند؟
۲. روایت‌های مشارکت‌کنندگان از کارورزی در مدارس چه مفاهیمی را از رهبری مدرسه بازنمایی می‌کند؟
۳. مشارکت‌کنندگان چگونه با چالش‌ها و مشکلات کارورزی در مدارس سازگاری یافته‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد و راهبرد: با توجه به ماهیت موضوع و هدف، این پژوهش در زمره پژوهش‌های تفسیری و کیفی قرار می‌گیرد. با توجه به این‌که هدف پژوهشگران بازنمایی تجارب، احساسات و

ذهنیت‌های مشارکت‌کنندگان و فارغ‌التحصیلان رشته‌های دبیری و علوم تربیتی از تجربه کارورزی در مدارس درباره مفهوم مدیریت و رهبری مدرسه بود از راهبرد روایت پژوهی استفاده شد. روایت پژوهی عبارت است از مطالعه تجربه افراد از طریق داستان‌هایی که روایت می‌کنند (Clandinin, & Rosiek, 2007). برخی متخصصان روایت پژوهی را برای به تصویر کشیدن داستان‌ها یا تجارب زندگی یک نفر یا تعداد معدودی از افراد مناسب می‌دانند (Kersol, 2007, DanaeiFard & Kazemi Trans., 2012). با این روش می‌توان فهمید که افراد تجربه‌های خود را چگونه معنا می‌دهند (Paul, 2013) و (Clandinin, & Caneli, 2000).

میدان پژوهش: مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش فارغ‌التحصیلان رشته‌های مختلف دبیری و رشته علوم تربیتی از دانشگاه فرهنگیان کردستان و دانشگاه‌های دولتی، پیام نور و آزاد اسلامی واقع در شهر سنندج بودند که تجربه‌ی گذراندن حداقل یک ترم دوره‌ی کارورزی را در طول تحصیل خود داشتند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند، ملاکی و با حداکثر تنوع انجام شد؛ به گونه‌ای که پس در ارتباط با دانشگاه فرهنگیان پس از مراجعه به دو پردیس دخترانه و پسرانه فهرستی از مشارکت‌کنندگان ورودی‌های ۹۱ تا ۹۵ تهیه و تنظیم شد و سپس از آن‌ها برای شرکت در مصاحبه دعوت به عمل آمد. به این ترتیب در نهایت ۳۰ نفر از افراد مختلف در پژوهش و مصاحبه مشارکت کردند.

ابزار گردآوری داده‌ها: با توجه به اینکه پژوهش حاضر فقط به مطالعه و بررسی برهه‌ای از دوران تحصیل مشارکت‌کنندگان پرداخته، از یک پروتکل مصاحبه‌ی واقعه‌مدار^۱ استفاده شد. مصاحبه واقعه‌مدار ابزاری برای گردآوری داده‌های منحصر به فرد از زندگی طبیعی افراد است که مصاحبه‌شوندگان را ترغیب می‌کند رخدادها یا جنبه‌هایی از زندگی روزمره خود را توصیف و روایت نمایند (Flick, 2000, p. 6). از آنجاکه افراد از رفتار هدفمند و عمدی خود تجربه ادراک شده دارند (Rajerz, 1983, p. 125)؛ و از طرفی مصاحبه واقعه‌مدار ابزاری کارآمد برای فهم تجربیات ادراک شده افراد است (Lover & Matingli, 2000) لذا کاربرد آن در مطالعات مربوط به تجربیات مشارکت‌کنندگان قابل توجیه است. پروتکل مصاحبه شامل ده سؤال بود و به گونه‌ای طراحی شد که بتواند روایت مشارکت‌کنندگان را از تجربه‌ی کارورزی‌شان احصا نماید. شیوه اجرا: قبل از انجام مصاحبه به منظور رعایت اخلاق پژوهش، گفت‌وگویی ابتدایی با مشارکت‌کنندگان صورت گرفت که طی آن درباره‌ی هدف پژوهش توضیحاتی داده شد؛ از طرفی به منظور ایجاد اعتماد و کسب اطلاعات صحیح درباره‌ی محرمانه ماندن اطلاعات از طریق

کدگذاری مصاحبه‌ها به‌جای نام مشارکت‌کنندگان به مخاطبان اطمینان داده شد؛ هم‌چنین با کسب اجازه از شرکت‌کنندگان تمامی مصاحبه‌ها ضبط و بعداً پیاده‌سازی شد. طول زمان صرف شده برای مصاحبه‌ها از ۶۰ دقیقه تا ۹۰ دقیقه در نوسان بود.

در این پژوهش به‌منظور غنای بیشتر و تأیید یافته‌ها از طریق مصاحبه همان‌گونه که (Willis, 2007)، معتقد است که چندجانبه‌نگری موجب تقویت نتایج به‌دست‌آمده می‌شود؛ از منابع چندگانه مانند مشاهده‌ی فیلم‌های تدریس در طول دوران کارورزی، عکس‌ها و گزارش‌های کارورزی که در پایان ترم به‌عنوان پروژه تهیه می‌شد و مشاهدات میدانی استفاده شد. به دلیل ناآشنایی مصاحبه‌شوندگان با ماهیت مصاحبه‌ی واقعه‌گرا و استفاده از سؤالات مکمل در طول مصاحبه به مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد که ممکن است به‌دفعات از آن‌ها خواسته شود که وضعیت و موقعیت خود را بازگو کنند.

پایایی و روایی: پایایی درونی در مصاحبه‌های همگرا بر پایه‌ی انتخاب نمونه هدفمند و بر اساس پرمایگی اطلاعات ایجاد می‌گردد (Rao & Perry, 2003). از این‌رو پژوهشگران با انتخاب نمونه‌ی هدفمند و مشارکت گرفتن از مشارکت‌کنندگان در ورودی رشته‌های دبیری و علوم تربیتی برای افزایش تعداد نمونه، سعی در تأیید داده‌ها (اعتبار سازه) و اطمینان خاطر از داده‌ها (اعتبار درونی) داشتند. پایایی بیرونی^۱ در پژوهش کیفی به‌نوعی با حذف و یا اصلاح پراکندگی‌های نامربوط مناسبت دارد (Seale, 1999). بدین منظور پژوهشگران با پیروی دقیق از مراحل تحلیل روایت و کسب اطلاعات دقیق موازی، انتقال (اعتبار بیرونی) پژوهش نیز تا حد امکان تأمین کردند. به جهت افزایش پایایی ابزار پژوهش از اعتباریابی یا بازبینی توسط مصاحبه‌شوندگان استفاده شد؛ این روش عبارت است از بررسی صحت یافته‌های پژوهش توسط خود مصاحبه‌شوندگان به‌منظور تعیین آنکه آیا این پژوهش به شکل صحیح دیدگاه‌های آنان را درباره‌ی موضوع پژوهش تحت پوشش قرار می‌دهد یا نه؟ (Seale, 1999, p. 73). برای این کار از برخی از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا یادداشت‌های مربوط به مصاحبه را مطالعه و در صورت مغایرت بازخورد دهند به‌طور کل این کار توسط ۱۴ نفر انجام پذیرفت.

شیوه تحلیل: در این پژوهش با توجه به نوع داده‌ها و روش گردآوری آن‌ها از تحلیل مضمون استفاده شد (Braun & Clarke, 2006). تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (Braun & Clarke, 2006).

2006). در پژوهش حاضر پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌های ضبط شده مضمون‌ها و زیر مضمون‌های اولیه ایجاد و با استفاده از نرم‌افزار Nvivo10 دسته‌بندی شدند.

یافته‌ها

در این پژوهش در قالب پرسش اساسی بازنمایی مفهوم مدیریت مدرسه با استفاده از تجارب کارورزان مورد مطالعه قرار گرفت. تحلیل تجربه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش ۲۶۲ مفهوم، ۲۴ زیرمضمون و ۷ مضمون اصلی را به دست داد.

هر مضمون از تعدادی واحد یا زیرمجموعه به نام زیرمضمون تشکیل شده است؛ و هر زیرمضمون هم متشکل از تعدادی مفهوم است. در جدول (۲) نمونه‌ای از یک روایت که به شیوه‌ی تحلیل مضمونی کدگذاری شده است، دیده می‌شود در ادامه، تحلیل داده‌ها در قالب پاسخ به پرسش‌های پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲: نمونه‌ای از کدگذاری روایت‌های مشارکت‌کنندگان از تجربه‌ی کارورزی در

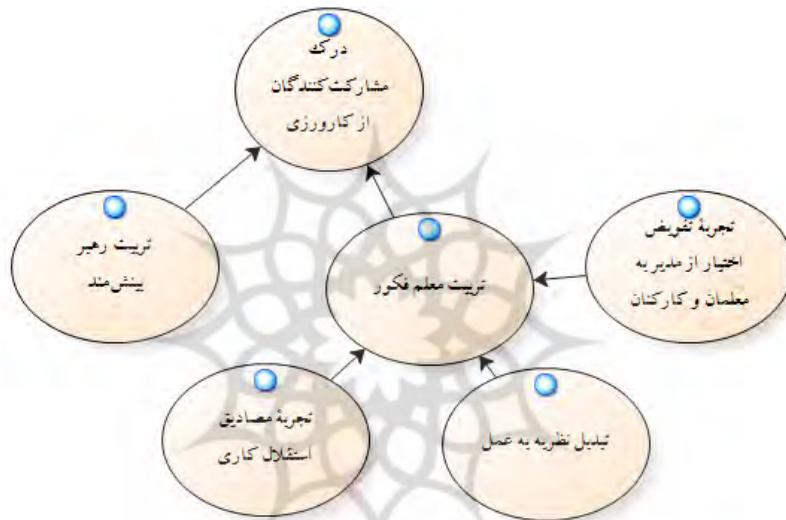
مدارس

مضمون نهایی	زیرمضمون	مفاهیم اولیه	متن گفتار
تبدیل نظریه به عمل	- ارتقاء سطح آموخته‌های علمی	- فرصتی برای یادگیری مهارت‌های معلمی و مدیریت - تجربه‌ی همکاری با معاونان و مدیر	واقعاً بهترین چیزی که در دوران دانشگاه به درد دانشجویان می‌خورده دوره کارورزیه؛ من چند باری تجربه تدریس و همکاری با معاون‌ها رو مثل بررسی پوشه کار و انجام کارهای سامانه‌ای رو پیدا کردم فکر می‌کردم انجام کارهای کادر دفتری و مدیریت برام غیر ممکنه ولی با تدبیرات مدیر و معلم‌ها رفته‌رفته علاقه‌مندتر و حرفه‌ای شدم و تونستم چیزایی رو که در دانشگاه گرفتم در عمل استفاده کنم و واقعاً آمادگی و اعتماد به نفس پیدا کردم. (پ س ۱۸).
	- به دست آوردن تجربه کار در محیط واقعی - دستیابی به یادگیری معنادار	- به کارگیری آموخته‌های دانشگاهی در محیط مدرسه آمادگی پیدا کردن	

در ادامه تحلیل داده‌ها در قالب پاسخ به پرسش‌های پژوهشی ارائه می‌شود:

پرسش اول: مشارکت‌کنندگان چه روایت‌هایی از تجربه‌ی کارورزی در مدارس دارند؟

تحلیل‌ها نشان می‌دهد آنچه مشارکت‌کنندگان از تجربه‌ی کاروری در مدارس درک کرده‌اند چیزی فراتر از جنبه‌ی سطحی و متداول بود. با اینکه مشارکت‌کنندگان تجربه‌ی کاروری خود را در محیط‌های متفاوت و در ارتباط با افراد مختلف گذرانده بودند و خودشان هم از ورودی و رشته‌های مختلف بودند و میزان تجربه‌ی آن‌ها باهم متفاوت بود؛ اما کدگذاری ناشی از روایت‌های آن‌ها پژوهشگران را به درک تقریباً مشابهی رسانید. بازنمایی مشارکت‌کنندگان از مفهوم مدیریت مدرسه در نمودار (۱) به تصویر کشیده شده است.



نمودار ۱ - درک مشارکت‌کنندگان از تجربه‌ی کاروری در مدارس استخراج‌شده از متن مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار (Nvivo10)

در نمودار (۱) که خروجی تحلیل‌ها در نرم‌افزار Nvivo10 است؛ می‌توان مشاهده کرد که مشارکت‌کنندگان تجربه‌ی کاروری در مدارس را به‌عنوان تجربه‌ای برای تربیت معلم فکور در قالب سه مقوله‌ی تجربه‌ی مصادیق استقلال کاری، تجربه‌ی تفویض اختیار از مدیر به معلمان و کارکنان و تبدیل نظریه به عمل درک کرده‌اند؛ مؤلفه‌ی معلم فکور بنا بر گفته (mmam Jmmie & Mehrmohammadi, 2006) دانشی شخصی و حرفه‌ای برای معلمان است که آن را در نتیجه‌ی تجارب زیسته به دست آورده‌اند. علاوه بر این آنان درک خود را از تجربه‌ی کاروری در مدارس در قالب مقوله‌هایی همچون درک اهمیت بهره‌گیری از فرصت‌ها، رویارویی با چالش‌ها و

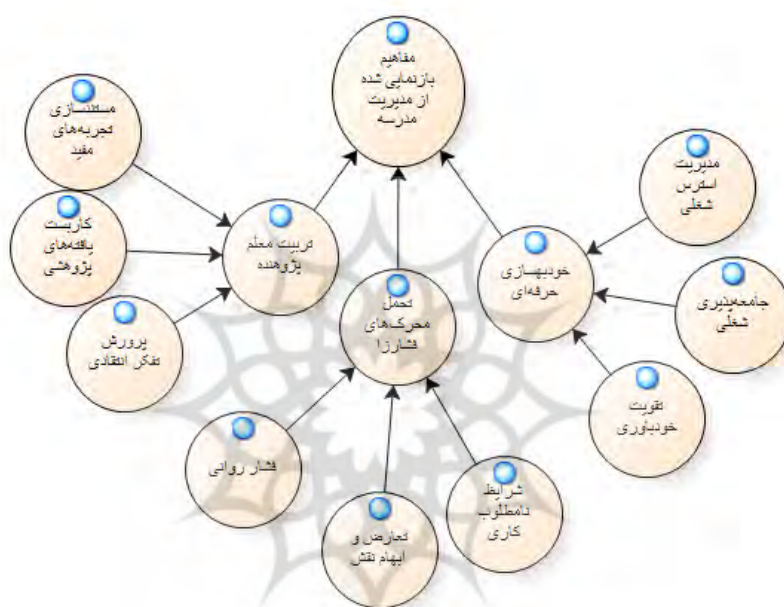
مشکلات پیشروی معلمان، درک نقش کلیدی معلم در مدرسه، اهمیت تبادل دانش با همکاران و اهمیت ارتباط پویا با والدین نمایان کردند.

همچنین مشارکت‌کنندگان فرایند کارورزی را به‌عنوان تجربه‌ای برای تربیت مدیر بینش‌مند درک کردند؛ رهبری بینش‌مند یکی از رویکردهای نوین در عرصه رهبری است که به توانایی رهبر در تعریف و بیان شفاف بینش سازمان و انتقال آن به پیروان و کمک به آن‌ها در جهت تحقق آن بینش اشاره می‌کند (Sashkin & Sash (2003 که تربیت رهبر بینش‌مند سبب می‌شود تا کارورزان به مدیرانی تبدیل شوند که علاوه بر توجه به عملیات سازمانی، تدارکات، نظم و انضباط دانش‌آموزان و تعمیر و نگهداشت فضای فیزیکی مدرسه قادر باشند مدارس را به سازمان‌هایی موفق تبدیل کنند و چشم‌انداز و مأموریت‌های مدرسه را به‌وضوح برنامه‌ریزی و به سایر ابعاد مدرسه، منتقل کنند.

اگرچه همه‌ی آن‌ها احساس مثبت و خوشایندی را قبل از تجربه‌ی کارورزی از موقعیت پیشروی خود ابراز کردند اما معتقد بودند که تجربه‌ی کارورزی باید در موقعیتی از قبل طراحی‌شده و مناسب باشد تا بتوان بهره‌ی کافی را از ابعاد مختلف آن گرفت و به درک همه‌جانبه‌ای نسبت به این تجربه از جمله ارتباطات و تعاملات پویا با عوامل داخل مدرسه و همچنین عوامل خارجی که ارتباط با آن‌ها برای پیشبرد اهداف مدرسه‌ای لازم و ضروری است برسند و آموزش و تدریس در محیطی مناسب و با ارائه‌ی فرصت و امکانات کافی صورت پذیرد و اساتید راهنمای کارورزی خود به درک درستی از هدف اصلی و واقعی تجربه‌ی کارورزی رسیده باشند تا بتوانند به دنبال ایجاد فرصت‌های مناسب برای اینکه مشارکت‌کنندگان هم به درک مناسب برسند باشند. ادراک‌های حاصل از تجربه‌ی کارورزی در مدارس مشارکت‌کنندگان با دیدن عکس‌های یادگاری و خاطرات و دست‌نوشته‌های آن‌ها در موقعیت‌های مختلف که نشان‌دهنده‌ی تجربه‌هایی مثل سپردن کارهای مدرسه به کارورزان و شرکت در جلسات و شوراها و اتفاقات مختلف مدرسه در ارتباط با دانش‌آموزان بود و همچنین دیدن فیلم‌هایی از تدریس آن‌ها که بهره‌گیری از آموخته‌هایشان را در عمل به‌خوبی نشان می‌داد و از طرف دیگر دیدن دست‌سازه‌های آن‌ها برای تدریس و ورزش و توضیحاتی درباره‌ی هرکدام و روایت چگونگی درک آن‌ها از تربیت معلم فکور و مدیر بینش‌مند تصدیق شد.

پرسش دوم: روایت‌های مشارکت‌کنندگان از کارورزی در مدارس چه مفاهیمی را از رهبری مدرسه بازنمایی می‌کند؟

بازنمایی مفاهیم از دیدگاه مشارکت‌کنندگان مقوله‌های خودبهبودی حرفه‌ای، تربیت‌معلم پژوهنده و تحمل محرک‌های فشارزا را نمایان کرد. این مقوله‌ها و کدهای مربوط به آن را می‌توان در جدول (۳) مشاهده نمود.



نمودار ۲- مفاهیم بازنمایی شده از تجربه‌ی کارورزی در مدارس استخراج‌شده از متن مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار (Nvivo10)

همان‌طور که از نمودار (۲) مشاهده می‌شود طبق تحلیل‌هایی که از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان به‌دست‌آمده تجربه‌ی کارورزی در مدارس با طراحی فعالیت‌هایی مانند مشاهده‌ی آزاد، مشاهده‌ی تأملی و طراحی فعالیت‌های یادگیری، برای مشارکت‌کنندگان فرصت تقویت توجه آن‌ها به محیط و حوادث در مدرسه را فراهم کرده و مشارکت‌کنندگان با نقادی از وضعیت موجود و مجموعه فعالیت‌های مدرسه‌ای نقاط ضعف و قوت را برجسته کرده و برای رفع نقاط ضعف راه‌حلی را ارائه می‌دادند؛ و به این ترتیب با مطالعه آنچه قبلاً انجام شده بود و به کار

بستن آن‌ها با ترکیبی از آموخته‌ها و خلاقیت خود تا حدی توانسته بودند در حل مشکلات محیط کارورزی خود مؤثر باشند و در نهایت نتایج حاصل از کار خود را همراه با عکس، ضمیمه کردن سؤال‌ها و برگه‌های امتحانی برای مطالعه‌ی سایر افراد در کارپوشه‌های خود مستند کرده بودند و به این ترتیب به معلمی پژوهنده تبدیل شده بودند. استادان دانشگاه دانشجویان را آموزش می‌دهند و از آن‌ها مطالبی را یاد می‌گیرند و آن‌ها به یکدیگر آموزش می‌دهند تا همگی به سطوح بالای یادگیری فناوری و استفاده از آن دست پیدا کنند. آن‌ها ملزم به یادگیری از طریق پادکست، ساخت فیلم ویدیویی، گفتگوهای آنلاین و ارزیابی بعد از اتمام آن دوره هستند (English & Papa, 2010).

هم‌چنین تجربه‌ی کارورزی برای مشارکت‌کنندگان از طریق آگاهی‌بخشی از ارزش‌ها و مقررات کار در محیط مدرسه با همکاری و کمک مدیریت و معاونت مدرسه و مطالعه‌ی آئین‌نامه‌ها و انواع دفترها مانند دفتر آمار مدرسه، دفتر امتحانات، اندیکاتور، رسید مدارک، بایگانی‌ها و پرونده‌های دانش‌آموزان و هم‌چنین انواع فرم‌ها و ابلاغ‌های موجود در مدرسه و آگاهی از چگونگی رأی‌گیری و برگزاری شوراها و انجمن‌ها و مشارکت با آن‌ها از دیدگاه مشارکت‌کنندگان فرصت جامعه‌پذیری شغلی را فراهم آورده بود از طرف دیگر باینکه نمی‌توان به استرس به‌عنوان یک پدیده منفی همیشگی نگریست و استرس‌های مثبت نیز وجود دارد باین‌حال استرس اثرات فراوانی بر عملکرد و فعالیت‌های افراد دارد؛ یکی از انواع این استرس‌ها استرس شغلی است که از تحلیل مصاحبه‌ها به دست آمد و مشارکت‌کنندگان تجربه‌ی کارورزی را راهی برای مدیریت این استرس از طریق فرصتی برای یادگیری نوشتن انواع طرح‌درس‌های روزانه و درس به درس، طراحی انواع آزمون‌های ارزیابی و فعالیت‌های درسی و ورزشی و تجربه کردن تدریس‌های موفق در درس‌های گوناگون دانستند.

با بیان همه‌ی تجربیاتی که مشارکت‌کنندگان از کارورزی در مدارس خود کسب کردند مفهوم دیگری که از فرایند تحلیل روایت‌ها بازنمایی شد مفهوم تحمل محرک‌های فشارزا بود که از جمله‌ی آن‌ها تعارض نقش و ابهام، شرایط نامطلوب کاری و فشار روانی را می‌توان نام برد.

تعارض و ابهام نقش: تعارض و ابهام نقش به جنبه‌هایی از شغل اشاره می‌کند که می‌تواند نوعی سردرگمی را در فرد ایجاد نماید (Jackson & schuler, 1985). تعارض نقش هم‌چنین وجود درخواست‌های متناقض را در نقشی واحد یا بین نقش‌های چندگانه نشان می‌دهد. ابهام نقش جنبه‌ی دیگری از فشارهای شغلی است که به میزان عدم اطمینان فرد در رابطه با این‌که کارکردها و مسئولیت‌های شغلی وی چه می‌باشند اشاره می‌کند (Gupta & Jenkins, 1985). توأم بودن کار معلمی و مدیریت مدرسه با دیگر مسئولیت‌ها سبب ایجاد تعارض نقش و ابهام

می‌شود و در این باره مشارکت‌کنندگان بیان کردند که معلم بودن آن‌ها در مدرسه با دانشجو بودن آن‌ها در دانشگاه باعث پدید آمدن نوعی تعارض و سردرگمی برای آن‌ها شد که از یک سو باید مانند یک معلم برای فعالیت‌های مدرسه‌ای خود که مهم‌ترین آن را تدریس می‌دانستند برنامه‌ریزی می‌کردند و برای تدریس خود به مطالعه درس و جمع‌آوری وسایل مورد نیاز تدریس و آماده کردن محیط و تعیین گام‌های تدریس می‌پرداختند و از طرف دیگر وظایفی مانند حضور فعال در کلاس‌های درسی در طول روز، انجام کارهای عملی مربوط به واحدهای درسی دانشگاه و شرکت در برنامه‌های پژوهشی و فرهنگی و فوق‌برنامه‌ها که به‌عنوان دانشجو بر عهده‌ی آن‌ها بود را انجام می‌دادند؛ و این‌ها اگرچه در طولانی مدت مکمل و کمک‌کننده به همدیگر بودند اما به‌صورت مقطعی مانعی برای تمرکز کامل بر یکدیگر می‌شدند و نوعی تعارض را ایجاد کرده بودند.

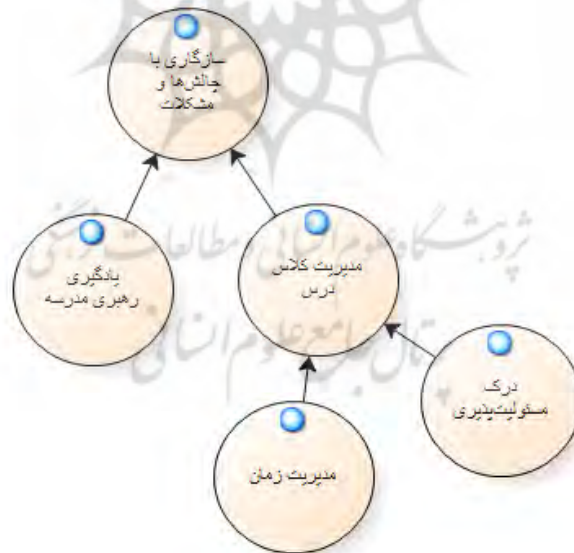
شرایط نامطلوب کاری: یکی از عوامل فشارزا برای مدیران مدارس را شرایط دشوار کاری است. وقتی محیط فعالیت نامناسب و مشکل‌آفرین باشد، معلم و مدیر مدرسه از یکی از جهات فیزیکی، مالی یا سازمانی تحت فشار خواهد بود. در پژوهش حاضر نیز مشارکت‌کنندگان به‌عنوان عواملی مانند ۱. کلاس‌های پرجمعیت که حضور کارورز در کلاس را سخت می‌کرد، ۲. نبود زمان کافی که موجب کم‌باری نقش دانشجو معلم و عدم بهره‌گیری از تمامی مهارت‌های آن‌ها می‌شد، ۳. نبود مکانی مناسب برای حضور کارورزان و گذراندن زنگ‌های تفریح به‌ویژه در فصول سرد سال و ۴. بعد مسافت و دور بودن بعضی از مدارس از دانشگاه برای مشارکت‌کنندگان و اتلاف وقت و دیر رسیدن به‌ویژه در نوبت‌های صبح از جمله شرایط نامطلوب کاری دانستند (Dunhum, 1992).

فشارهای روانی: سطح فشار روانی ناشی از شغل طی دهه‌های اخیر افزایشی مداوم داشته است (Cooper, 1998) تقریباً تعریف جامعی از فشارهای روانی ارائه شده است؛ به اعتقاد او فشار روانی فرایند واکنش‌های رفتاری، روانی یا فکری و فیزیولوژیکی است که در اثر فشارهای محیطی و فرایندی یا فشارهای جدید به وجود می‌آیند. آنچه مشارکت‌کنندگان به‌عنوان فشار روانی در محیط کارورزی در مدارس بیان کردند عدم تمایل معلمان و مدیران و کارکنان مدرسه به حضور مشارکت‌کنندگان در کلاس‌ها و دفتر و محوطه مدرسه، در اختیار نگذاشتن تجربه و مهارت‌ها از سوی معلمان و مدیران مدارس، به رسمیت شناخته نشدن کارورز در مدرسه از سوی دانش‌آموزان، مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، عدم همکاری دانش‌آموزان در تدریس، انتظار

آگاهی داشتن دانشجو معلم از تمامی فرایندهای تدریس و معلمی و مسلط بودن آن‌ها به انواع دانش و فناوری روز از سوی کادر مدرسه بود (Dunhum, 1992).

پرسش سوم: مشارکت‌کنندگان چگونه با چالش‌ها و مشکلات کارورزی در مدارس سازگاری یافته‌اند؟

در تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده مشکلات و چالش‌های متنوعی یافت شد که مشارکت‌کنندگان مهم‌ترین آن‌ها را عدم نیازسنجی از مشارکت‌کنندگان به‌منظور برنامه‌ریزی، عدم همکاری با کارورزان در مدارس، کمبود اساتید متخصص برای راهنمایی مشارکت‌کنندگان، ارزیابی نامناسب از کیفیت کارورزی و تأکید بر گزارش نویسی، کمبود وقت برای تدریس در کلاس، بی‌نظمی در برنامه‌های مدرسه و رویارویی با موقعیت‌های ناآشنا دانستند که بخشی از آن‌ها با تلاش‌های مشارکت‌کنندگان قابلیت حل شدن داشتند و تعدادی از آن‌ها از حیطة اختیارات دانشجو خارج بود. از طرفی بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده راه سازگاری با این چالش‌ها و مشکلات از طرف مشارکت‌کنندگان در دو مقوله‌ی کاربرست راهبردهای آموزشی و مدیریت کلاس درس نمایان شد که در نمودار (۳) نمایش داده شده است.



نمودار ۳- سازگاری با چالش‌ها و مشکلات تجربه‌ی کارورزی در مدارس استخراج‌شده از متن مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار (Nvivo10)

مشارکت‌کنندگان در دوره‌ی کارورزی خود با راهبردهایی مانند مشورت با اساتید، کار تیمی و ساده‌سازی موقعیت‌های پیچیده از طریق نوشتن مراحل تدریس یا گام‌های موردنیاز برای رفع یک اختلال رفتاری یا درسی در حوزه‌های مختلف بر مشکلات اخلاقی و درسی دانش‌آموزان فائق آمده بودند و آن‌ها را در گزارش‌های کارورزی خود در قالب فعالیت‌های یادگیری ضمن نوشتن مراحل کار خود، نحوه‌ی کار و حل مشکل را توضیح داده بودند و آنچه گفته‌شده بود با نوشته‌ها مطابقت داشت. طبق روایت مشارکت‌کنندگان و با استناد به گزارش‌های نوشته‌شده توسط آن‌ها معلوم شد که مشارکت‌کنندگان به تدریج توانسته بودند با یادگیری راهبردهای مدیریت کلاس مانند مدیریت زمان و انجام وظایف و مسئولیت‌پذیری برای فعالیت‌های کلاسی و هم‌چنین ارائه‌ی بازخورد مستمر به دانش‌آموزان مسئولیت خود را در کلاس و مدرسه به‌خوبی درک کنند و در برخورد با چالش‌هایی که به نظر آن‌ها برای هر کلاس درسی طبیعی است علمی و منعطف رفتار کنند از طرفی یادگیری رهبری مدرسه یکی از چالش‌های پرتکرار مشارکت‌کنندگان مطرح بود؛ رهبری مدرسه می‌تواند حمایت و مسئولیت‌پذیری مدیر را افزایش دهند؛ و فاصله گرفتن اولویت‌ها از این هدف کانونی، باعث افزایش بی‌عدالتی‌ها و نابرابری‌هایی می‌شود که به اجتماعات مدرسه نیز سرایت می‌کنند (English, 2003).

بحث و نتیجه‌گیری

به‌منظور بازنمایی مفهوم رهبری مدرسه از تجارب کارورزی مشارکت‌کنندگان باید آن را با توجه به برنامه‌های دانشگاهی و سطح بالاتر با توجه به برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش برای مشارکت‌کنندگان بررسی کرد تا بتوان به ارزیابی درستی از این فرایند دست یافت. در مطالعه حاضر نمونه‌ای از تجارب کارورزی در مدارس مشارکت‌کنندگان در قالب روایت پژوهی مشارکت‌کنندگان از ورودی‌ها و رشته‌های مختلف از دانشگاه‌های مورد مطالعه کردستان مورد مطالعه قرار گرفت؛ شبکه‌ای از مقوله‌های استخراج‌شده از روایت تجارب کارورزی در مدارس در نمودار ۴ به تصویر کشیده شده است.



نمودار ۲- شبکه‌ی مضامین استخراج‌شده از تجارب کارورزی در مدارس استخراج‌شده از متن مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار (Nvivo10)

همان‌طور که در نمودار (۴) نشان داده شده است، هفت مقوله‌ی به‌دست‌آمده از تجربه‌ی کارورزی مشارکت‌کنندگان تحت عناوین خودبهبودی حرفه‌ای، تربیت‌معلم پژوهنده، تربیت‌معلم فکور، تحمل محرک‌های فشارزا، یادگیری مدیریت کلاس، یادگیری رهبری مدرسه و تربیت مدیر بینش‌مند نشان داده شده است. اگرچه هدف دانشگاه‌ها از دوران کارورزی آمادگی مشارکت‌کنندگان برای شغل معلمی است؛ اما نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تجربه‌ی کارورزی می‌تواند تأثیری فراتر از آمادگی برای معلمی باشد و نه‌تنها موجب آمادگی مشارکت‌کنندگان برای تدریس می‌شود بلکه موجب رشد مهارت‌های پژوهشی، آشنایی با رهبری در مدرسه و خودبهبودی حرفه‌ای برای آن‌ها می‌شود. تحلیل یافته‌ها نشان داد که تجربه‌ی کارورزی سبب تربیت‌معلمانی فکور از طریق تبدیل نظریه‌ها به عمل، استقلال کاری و تجربه‌ی تفویض اختیار می‌شود؛ پژوهش (Mehrmoammadi, 2011) به این نتیجه رسیده است که در سرفصل‌های درسی تدوین‌شده برای مشارکت‌کنندگان که هماهنگ با کارورزی برای آن‌ها در نظر گرفته شده است اولویت‌هایی چون «برقراری پیوند میان نظر و عمل» در چارچوب انگاره‌ی معلم فکور (درک مسائل مرتبط با موقعیت)، درک پیچیدگی‌های کلاس درس و درونی ساختن

نیاز به بهبود مستمر کیفیت، شناخت ظرفیت‌ها و محدودیت‌های دانش نظری در حل مسائل علمی، کسب توانمندی‌های پژوهندگی و آشنایی با قواعد و هنجارهای تربیت‌معلم و آمادگی برای پذیرش و بهبود آن مدنظر قرار گرفته است. از طرفی همان‌طور که (Shoab, 1992) اشاره می‌کند، نظر به حوزه‌ی ذهن و فکر اشاره دارد و آن چیزی که بیش از هر چیز مدنظر است، تربیت‌معلمانی فکور است تا در موقعیت‌های عملی و واقعی بتوانند استقلال کاری از خود نشان دهند. بنا بر تعریف ارائه‌شده، کارورزی تمهیدات رسمی را باهدف ایجاد فرصت‌هایی برای دانشجویان به‌منظور مطالعه و تجربه علاقه‌های شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب برنامه‌های عملی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی و نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل است که امکان کاربرد آموخته‌های نظری را در محیطی واقعی فراهم می‌آورد؛ بنابراین کارورزی تجربه-های مبتنی بر عمل است (Ghaderi & Nateghi, 2016).

یکی از مفاهیم بازنمایی شدهٔ تربیت مدیر بینش‌مند است که با نیاز به اجتماعی شدن در ارتباط است؛ این بخش با پژوهش (Crow, 2004) هماهنگ است که بر این باور است، اجتماعی شدن مستلزم این است که افراد تازه‌وارد توسط افراد باتجربه که مهارت و تجربهٔ کافی دارند آموزش ببینند و بسیاری از تلاش‌های دانشگاهی مستلزم این است که مدیران باتجربه، تجربیات و اطلاعاتشان را در اختیار دیگران بگذارند. از این روش در طرح‌های توسعهٔ دانشگاهی در کشورهای آمریکای شمالی استقبال زیادی شده است. از طرف دیگر (Egen & Jacoresh, 2002, Quoted by Fardanesh & Sheykhi Fini, 2001) تعامل با دیگران را راهی تأثیرگذار بر فرایند ساخت فهم می‌دانند؛ هم‌چنین به نقل از Seyf (1390, p. 95) کارکردهای عالی ذهنی از طریق تعامل بین فرد و زمینه اجتماعی او تحول می‌یابند.

تحمل محرک‌های فشارزا از مفاهیم بازنمایی شده از پژوهش حاضر مؤید نتایج پژوهش (Tajik & Tatari, 2016) است که مسائل ناشی از کارورزی معلمی در ایران را به دو دسته تقسیم کرده‌اند: ۱- مسائل ناشی از دانشگاه‌های معرفی‌کنندهٔ کارورزان به مدارس، ازجمله حضور نداشتن استاد راهنما در مدرسه‌ها، کمبود منابع اطلاعاتی و نحوه ارزیابی کیفیت اجرای برنامه کارورزی و ۲- مسائل ناشی از فرایند اجرایی کار که مربوط به نحوه پذیرش کارورز، نداشتن مسئول کارورزی در پردیس‌ها و مدرسه‌ها و کمبود امکانات رفاهی ایاب‌وذهاب دانشجویان معلمان (Keramati & Ahmadabadi, 2017) معتقدند مشکلات عمده‌ی برنامه‌ی کارورزی حول سه محور ضعف‌های دانشی، نگرشی و مهارتی دبیران و مدیران مدرسه‌ها در تصمیمات برنامه درسی شکل گرفته است. از دیگر نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش در ارتباط با

محرك‌های فشارزا، ناآگاهی از نتایج مثبت برنامه جدید کارورزی، پایبندی به عادات و سنن، پیش‌داوری مدیران درباره پیامدهای پذیرش کارورزی، جلوگیری از افزایش مسئولیت‌های مجریان برنامه، نداشتن توان کافی در برقراری نظم و احساس کنترل نداشتن بر مدرسه یا کلاس درس، ناتوانی در بهره‌برداری از پیامدهای برنامه کارورزی، ناتوانی مدیران در اصلاح ضعف‌های شناختی یا اخلاقی- رفتاری خود، فضای فیزیکی نامناسب در برخی کلاس‌ها، محدودیت تعداد مدرسه‌های مناسب برای کارورزی و بی‌رغبتی والدین به حضور کارورزان در مدرسه‌ها را می‌توان برشمرد.

خودبهبودی حرفه‌ای از طریق مدیریت استرس شغلی با پژوهش Hadad & (Khoroshi, 2016) در بررسی فرصت‌های کارورزی از منظر مشارکت‌کنندگان هم‌هنگ است آن‌ها به این نتیجه رسیدند که کارورزی سبب از بین رفتن استرس‌های شغلی می‌شود و مهم‌ترین مانع برنامه‌ی کارورزی را کمبود زمان بیان کردند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند کارورزی علمی است که دانشجویان بر اساس آن بتواند بخشی از وظایف حرفه‌ای خود را با تمسک به قدرت تعبیر، تفسیر و احیاناً تطبیق تکنیک‌های برگرفته از آموزش‌های عملی و مهارتی و مطالعات علمی سامان بدهند و بتواند یافته‌های آموزش‌های عملی و مهارتی و همچنین مطالعات علمی را هوشمندانه و آگاهانه با شرایط و ویژگی‌های خاص کلاس خود منطبق سازد (Mehrmohammadi, 2000).

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، تجربه‌ی کارورزی دانشجو معلمان رشد مهارت‌های مدیریت کلاس درس را برای آن‌ها به ارمغان می‌آورد. در این راستا (Rauf, 2008) معتقد است؛ معلم بدون صلاحیت، به کسی اطلاق می‌شود که به‌اندازه کافی مهارت‌های مدیریت کلاس را تمرین نکرده باشد یا از تجربه‌های عملی محروم مانده باشد و دانشگاه به‌منظور تقویت توانمندی‌های دانشجویان باید از الگوهای برای تقویت توانمندی‌های مشارکت‌کنندگان بهره بگیرد؛ کارورزی فعالیتی است که دانشجو فرصتی برای توسعه مهارت‌های تدریس و دانش در موقعیت کلاس درس، مدیریت آن و آشنایی با فرهنگ‌های متفاوت از دانش آموزان را به دست آورند (Brown, 2008). از طرفی برخی نویسندگان یکی از اهداف کارورزی دانشگاه فرهنگیان را مدیریت کلاس درس به شمار می‌آورند (Talkhabi & Faghiri, 2014) و مریبان مجرب و ارزیاب در مکان‌های مدرسه، در مورد مسائل مربوط به عمل تدریس، ماهیت آن، رفتارهای دانش آموزان و مدیریت کلاس، دانشجو معلمان را یاری می‌نمایند (Faller, 1987). پرورش تفکر انتقادی در تربیت معلم پژوهنده در پژوهش پیشرو با پژوهش‌های (Exceli, 2010 & Badri et al., 2010). Laboski, 2014 هم‌هنگ است؛ نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش‌ها

نشان می‌دهد که اجتماعات حرفه‌ای متشکل از دانشجویان، استادان کارورز، معلمان راهنما جهت تبادل اطلاعات و تجارب از فعالیت‌های کلاس درس و مسائل آموزشی، تربیتی و راه‌حل مسائل در کارورزی موجب توسعه شایستگی معلمی می‌شود و زمینه‌ی رشد مهارت تفکر انتقادی مشارکت‌کنندگان در برخورد با مسائل را فراهم می‌کند.

تجربه‌ی کارورزی برای دانشجو در کنار تقویت مهارت‌های مربوط به تدریس و کلاس‌داری به فراگیری مهارت‌های مدیریتی و رهبری نیز انجامید چراکه فرصت‌های پیش‌آمده برای دانشجویان شامل تدریس در کلاس‌های واقعی و طراحی فعالیت برای رفع اختلال‌های درسی دانش‌آموزان باعث شد که مشارکت‌کنندگان ضمن تجربه‌ی تدریس بتوانند به اثربخشی آن از طریق رفع اختلال دانش‌آموز پی ببرند و ضمن تشویقی برای مطالعه و تدریس‌های اثربخش بعدی برای حرفه‌ی معلمی بعد از فارغ‌التحصیلی آماده شوند هم‌چنین انواع ارتباطاتی که در دوره‌ی کارورزی با آن روبه‌رو شدند در مجموع باعث تقویت اعتمادبه‌نفس آن‌ها برای اظهارنظر و پرسشگری شد که تقویت مهارت‌های رهبری و اداره‌ی مدرسه را به دنبال داشت به‌طوری‌که تعدادی از مشارکت‌کنندگان تجربه‌ی مشارکت در امور دفتری و انجام مسئولیت‌های معاونان و مدیریت مدرسه را تا حدی پیدا کردند، پژوهشگران توانستند از تفسیر روایت‌ها به این نتیجه برسند که تجربه‌ی کارورزی در مدارس برای مشارکت‌کنندگان سبب شد که آن‌ها از لحاظ حرفه‌ای نسبت به قبل متفاوت شوند و مهارت‌های علمی، پژوهشی و حرفه‌ای جدیدی را بیابند که کارایی و اثربخشی آن‌ها را در عرصه‌ی عمل را بالا ببرد و از ریسک آزمون‌وخطا در ارتباط با فرایندهای مدرسه‌ای خود بعد از فارغ‌التحصیلی بکاهد. با این حال در ارتباط با مهارت‌های مدیریت و رهبری، مدارس می‌توانند فرصت‌های پویایی و تمرین بیشتری را در اختیار کارورزان قرار دهند و به این ترتیب هر دو طرف مدرسه و کارورز از این فرصت بهره‌ی خود را ببرند؛ و به‌صورتی نباشد که صاحب‌نظری بیان کرد که دنیای مدیران تازه‌کار همچون دنیایی آکنده از نگرانی، سرخوردگی و انزوای حرفه‌ای است (Kitavi & Westhuizen, 1997).

این پژوهش از اشارات کاربردی مفیدی برخوردار است:

- ۱) توجه بیشتر وزارت آموزش و پرورش به دوره‌ی کارورزی و ارائه به‌موقع و مناسب سرفصل‌های درسی برای دانشگاه به‌گونه‌ای که از قبل مشارکت‌کنندگان را برای حضور در محیط کارورزی آماده سازد و دانش نظری موردنیاز را در اختیار آن‌ها قرار دهد؛
- ۲) ایجاد مدارس ضمیمه با شرایط مناسب و تعداد کافی به‌منظور حضور دانشجویان و اجرای مؤثر واحدهای کارورزی برای مشارکت‌کنندگان دانشگاه‌ها؛

۳) دعوت به مشارکت و ارائه‌ی کارگاه‌های توجیهی برای معلمان و مدیران با سابقه و با توانایی‌های ویژه به‌عنوان رهبران آموزشی برای حضور در کنار کارورزان و راهنمایی و هدایت آن‌ها در مدارس؛

۴) جذب اساتید متخصص و با رشته‌ی مرتبط برای جهت‌دهی و راهنمایی مشارکت‌کنندگان جهت اجرای دقیق و اثربخش کارورزی؛

۵) معرفی کارورزان و توضیح دلیل حضور آن‌ها برای دانش‌آموزان و در حد درک آن‌ها به‌منظور به رسمیت شناخته شدن دانشجو معلمان از سوی دانش‌آموزان در محیط مدرسه.

اهمیت برنامه کارورزی برای دانشجو معلمان توجه بیشتری به این امر را از سوی وزارت آموزش و پرورش طلب می‌کند و پیشنهاد می‌شود نقش دانشگاه‌ها در اجرای این برنامه بیشتر شود و به‌گونه‌ای به سمت عدم تمرکز در تصمیم‌گیری در این امر پیش رود و چگونگی اجرای آن تا حد زیادی به عهده‌ی دانشگاه‌ها گذاشته شود تا با توجه به شرایط موجود خود تصمیم‌گیری کنند. از محدودیت‌های پژوهش حاضر تفاوت در رشته‌ها و میزان تجربه‌ی مشارکت‌کنندگان بود هم‌چنین به دلیل کمبود پژوهش در این زمینه امکان مقایسه‌ی کیفیت برنامه‌ی کارورزی با دیگر استان‌ها وجود نداشت که لازم است در پژوهش‌های آتی به آن پرداخته شود

منابع

- Almasi, H. A., Zareei Zavarki, A., Nili, M.R., & Delavar, A. (2017). Evaluation of the internship curriculum at Farhangian University based on the Tyler-centered TQM. *Quarterly Research Base Study Research Papers*, 5 (1), 24-1.
- Attride-Stirling, J. (2004). "Thematic e trrr ss: nn nn ayytic Tool for Qualitative Research", *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Badrigorgori, R., Fathiazar, A., Hosaininsab, S. D., & Moghadam, M. (2010). The Impact of Reflection on Practice on Critical Thinking of Students in Tabriz Teacher Training Centers, *Journal of Educational Studies and Psychology*, 11(1), 189-210.
- Berry, J. E., & Williamson, R. (Eds.). (2009). *Performance assessment in educational leadership programs*. Rice University, Houston, TX: Connexions. Retrieved March 11, 2011, from <http://cnx.org/content/col11112/1.1>.

- Braun, V., & Claree, .. ())))) “ss igg Thematic nn ayysis In Psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, N. (2008). Assessment in the Professional area Context. *Center for the Advancement of Learning and Teaching*. University of Tasmania.
- Brown, N. (2008). *Assessment in the Professional Area Context*. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 5(1), 88–101.
- Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programmers in an Old institutions: a case for the Zimbabwe Open University. *International journal on new trends in education on their implication*, 3(13), 118-133.
- Bush, T., & Chew, J. (1999). Developing Human Capital: training and mentoring for principals, *Compare*, 29(1): 41-52.
- Bush, T., Allen, T., Glover, D., Middlewood, D., & Sood, L. (2007). *Diversity and the National Professional Qualification for Headship*, Nottingham: National College for School Leadership.
- Clandinin, D., & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry; Borderland Spaces and Tensions. In D. JeanClandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry; mapping a methodology*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Cooper, C. L. (1998). Introduction. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress*, (1-5). Oxford: Oxford University Press.
- Crow, G. (2004). The National College for School Leadership: a North American perspective on opportunities and challenges. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(3): 289-307.
- Daivid, A. (2006). *Strategic Management* (translated by Hossein Safarzadeh; Ali Akbar Farhangi & Mehdi Khademi) Tehran: Pooya's Message. (The original was published in 1999).
- Dunhum, J. (1992). *stress in teaching*, 2nd Edition. Roulledge London.
- Emam mmñe M., & Mehrmohammadi, M. (2006). A Review of Fully Teaching Approaches to Provide Teacher Teaching Curriculum. *Course Schedule*, 1 (3), 30-66.
- English, F. W. (2003). Cookie-cutter leaders for cookie-cutter schools: The teleology of standardization and the de-legitimization of the university in educational leadership preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 2(1), 27-46.
- English, F. W. (2008). *The art of educational leadership: Balancing performance and accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- English, F. W., & Papa, R. (2010). Restoring human agency to educational administration: Status and strategies. Lancaster, P A: ProActive.
- English, F. W. (2011a). Educational leadership at century's beginning: A

- continuing search for the philosopher's stone. Introduction in F. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (2nd ed., 7-13), Thousand Oaks, CA: Sage.
- English, F. W. (2011b). *Caveat emptor: Buyer beware of some inter-agency and non-profit collaboration with neoliberal foundations and think tanks*. Paper presented at the National Council of Professors of Educational Administration Summer Conference, Portland, Oregon.
- Fardanesh, H., & Shaikhifini, A. A. (2002). Earnings on Structuralism in Psychology and Education, *Human Sciences Quarterly*, Al-Zahra University, 12.
- Flick, O. (2000). The episodic interview: Small scale narratives as approach to relevant experiences. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook for Social Research* (75-94). London: SAGE
- Ghaderi, M., Nateghi, F., & Nosrati, N. (2016). *A Guide to Providing a Theoretical Model for Internship Based on Models of Practical Knowledge and Perspectives*.
- Ghaderi, M., Nateghi, F., & Nosrati, N. (2016). The Guide to Providing Theoretical Modeling for Apprenticeship Based on Cognitive Intelligence Models and Joseph Schoev's View on Psychology. *Selected Articles of the First National Conference on the Internship of Shahid Beheshti Campus, Farhangian University of Khorasan Razavi*, 63- 89, Mashhad: Tamrin.
- Gupta, N., & Jenkins, G. D. (1985). Dual-career couples: Stress, Stressors, Strain, and Strategies. In T. A. Beehr, & R. S. Bhagat *Human stressan cognition in organizations: An integrated perspective*. Wiley, New York, 141-175.
- Hadad, S., & Khorodh, P. (2016). Identify the opportunities and limitations of internship from the viewpoint of interns at Farhangian University. *Selected Articles of the First National Conference on the Internship of Shahid Beheshti Campus at Farhangian University of Khorasan Razavi*, 4-6: Tamrin.
- Hallinger, P. (2001). Leading Educational Change in East Asian Schools, *International Studies in Educational Administration*, 29(2): 61-72.
- Hejazi, A. (2017). Internship at Iran University of Cultural Sciences: Challenges and Strategies; A Qualitative Study. *Third National Teacher Training Conference, School of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University*.
- Hobson, A., & Sharp, C. (2005). Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers, *School Leadership and Management*, 25(1): 25-42.
- Huber, S., & Imants, J. (2004). *The Netherlands: diversity and choice*, in S. G.

- Huber, *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*, London: RoutledgeFalmer.
- Huber, S., & Leithwood, K. (2004). *Ontario, Canada: qualifying school leaders according to the standards of the profession*, in S. Huber (ed.), *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*, London: RoutledgeFalmer.
- Huber, S. (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1985). A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in worksettings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, 16-78.
- Jahanian, R. (2001). Study the education of the education staff and determine the desirable methods of training the personnel. *Management in Education*, 7 (28), 11-86.
- Karami, Z., Seraji, F., & Marofi, Y. (2017). Curriculum for Narrative Research and Development of Students' Speeches at the University of Cultural Studies Pattern Design Course Syllabus. *Journal Comment and practice on curriculum planning*, 5 (9), 69-104.
- Keramati, E., & Ahmadabadi, Z. (2017). Explaining the viewpoints of high school administrators and teachers about participating in an internship lesson; a phenomenological study. *The Journal of Teacher Training at Farhangian University*.
- Keramati, E., & Ahmadabadi, Z. (2017). Explaining the viewpoints of high school administrators and teachers about participating in an internship; a phenomenological study. *The Journal of Research in Teacher Education at Farhangian University*, 1 (1), 101-125.
- Kitavi, M., & Van der Westhuizen, P. C. (1997). Problems Facing Beginning Principals in Developing Countries: A Study of Beginning Principals in Kenya. *International Journal of Educational Development*, 17, 251-263.
- Krsul, J. (2007). Qualitative Scope and Research Plan. Choose from five approaches. (Hasan Danaee Fard and Hossein Kazemi, translators.) Tehran: Saffar Publications.
- LaBoskey, V.K. (2014). *Development of reflectivle practice: A study of preservice teachers*. New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006) *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: Department for Education and Skills.
- Mathews, P. (2003). Academic mentoring: enhancing the use of scarce

- resources, *Educational Management Administration and Leadership*, 31(3): 313-34.
- Mehrmohamadi, M. (2000). The Relationship between Research and Educational Practice. *Quarterly Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 44 (1), 25-47.
- Mehrmohamadi, M. (2011). Ministry of Education. *A document on the fundamental transformation in education*.
- Moosapour, N., & Ahmadi, A. (2014), *Macro Design of Teacher Training Curriculum at Farhangian University*. Tehran: Farhangian University.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: context, characteristics and reality. *Comparative Education*. 40 (3). 427-448.
- Paul, T. M. (2013). Narrative Interviews: An Alternative Method to the Study of Mentoring Adoption by Information Systems Project Managers. *Science Direct: Procedia Technology*, 9, 638- 645.
- Rao, S., & Perry, C. (2003), Convergent interviewing to build a theory in under-researched areas: principles and an example investigation of Internet usage in inter-firm relationships, *Qualitative Market Research: An International Journal*, 6(4). 2003. 236-247.
- Rauf, A. (2008). Philosophy of Teachers Profession Education, *Educational research monthly magazine*, 117. [in Persian]
- Rigg, C., & Richards, C. (2005). *Action Learning, Leadership and Organizational Development in Public Services*. London: Routledge.
- Sadeghi, N. (2008). An Approach to the Professional Development of Teachers. *Department of Psychology and Educational Sciences*, 38 (2), 49-69.
- Sashkin, M., & Sashkin, M. G. (2003). *Leadership that Matters. The Critical Factors for Making Difference in Peoples Lives & Organizations Success*. San Francisco: Berrett – Koehler.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*, Sage Publication.
- Talkhabi, M., & Faghiri, M. (2014). Internship in Islamic Studies. *Educational University of Farhangian University*.
- Tarighitaher, A. (2008). Problems and Issues of Short Term Teaching Teaching Courses in Hamedan. *Non-published Master's dissertation*. Shahid Beheshti University, Tehran.
- Tatari, M., Tajik, F., & Tatari, F. (2016). Evaluating and studying the position of internship curriculum at Farhangian University. *Selected Articles of the First National Conference on the Internship of Shahid Beheshti Campus, Farhangian University of Khorasan Razavi*, 2-4: Tamrin.
- Teacher Candidate Internship Handbook. (2015). *Darden College of Education*.
- UNESCO (1990). Education for the Future, Regional meeting in Bangkok, Educational Research of the Ministry of Education.

- UNESCO (2015). *Science report, towards 2030*. Translated by Esmail Yazdanpoor, research center of cultural, social studies of ministry of science, research and technology, [Persian].
- Willis, J. W. (2007), *Foundations of Qualitative Research*, London, Sage.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. New York: Teachers College press.
- Xiuii, M. ())))) Steent Teachers' Professional Learii gg in Teaching Practicum, For the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Hong Kong.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-273.

