

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران
دوره دهم، شماره دوم، پیاپی ۲۰، پاییز و زمستان ۱۳۹۹
صفحه‌های ۲۰۱-۲۲۱

مطالعه تجربه زیسته استاد راهنمای دوره کارآموزی در دانشگاه فرهنگیان^۱

فاطمه اسلامی^۲ نعمت‌الله موسی‌پور^۳ علیرضا صادقی^۴

چکیده

برنامه درسی کارآموزی دانشگاه فرهنگیان، در قالب «دوره مهارت‌آموزی» آزمون استخدام پیمانی وزارت آموزش و پرورش، از سال ۱۳۹۵ به اجرا درآمده است. این برنامه درصدد فراهم کردن فرصت لازم برای تجربه به‌کارگیری دانش نظری در موقعیت عملی برای کسب شایستگی معلمی است. هدف این پژوهش کسب تجربه زیسته «استاد راهنمای دوره کارآموزی» دانشگاه فرهنگیان است. بدین منظور، در قالب رویکرد کیفی، از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. نمونه مورد بررسی از میان استادان کارآموزی دانشگاه فرهنگیان قم و به شیوه نمونه‌گیری گروه بارز انتخاب شد و اطلاعات لازم با استفاده از مصاحبه کسب گردید. بر اساس آنچه از تحلیل نظرات این گروه حاصل شد، می‌توان گفت که منطق برنامه کارآموزی را این گروه قابل قبول ارزیابی می‌کنند، هدف‌های برنامه را مناسب می‌دانند و معتقدند روش پیش‌بینی شده این برنامه دارای قابلیت اثربخشی است و طرح مناسبی برای ارزشیابی از آثار برنامه و یادگیری کارآموزان، تدارک شده است. با وجود این، آنان گزارش کردند که برنامه کارآموزی دارای کاستی‌هایی است که اصولاً مربوط به اجراست. از نظر آنان، اجرای برنامه کارآموزی با مسائلی از جمله ضعف آموزش دست‌اندرکاران اجرایی برنامه از جمله معلم راهنما، مدیران گروه‌ها و کارشناسان مربوط مواجه است. برای رفع این کاستی‌ها، آنان نظرات اصلاحی ارائه کرده‌اند که آموزش در صدر آنهاست.

واژه‌های کلیدی: برنامه کارآموزی، استاد راهنما، تجربه مربیگری، دانشگاه فرهنگیان.

^۱- این مقاله مستخرج از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران است.

^۲- دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی تهران eslami61@chmail.ir

^۳- استاد گروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تهران (نویسنده مسئول) n_mosapour@yahoo.com

^۴- دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی sadeghi.edu@gmail.com

مقدمه

معلم کارگزار اصلی نظام تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه اوست که اهداف نظام آموزشی کشور محقق می‌شود. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است (اندرسون^۱، ۲۰۰۸) بنابراین می‌توان بر این نکته تأکید کرد سر ما به گذاری در بخش تربیت معلم، بیشتر از هر چیز دیگر می‌تواند عملکرد علمی دانش‌آموزان را توسعه دهد (دارلینگ هاموند^۲، ۲۰۰۰).

«معلمی کردن» اصلی‌ترین فعالیت کارگزاران مدرسه است. با آنکه مدرسه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی دارای هویت خاص و پیچیدگی‌های بسیار است؛ اما در میان کسانی که در مدرسه حضور دارند، هیچ‌یک از آنان به اندازه معلم دارای آثار ماندگار و گسترده نیست. این آثار گسترده، نیازمند عمل حرفه‌ای است؛ که جز از طریق کسب شایستگی‌های مربوط، حاصل نمی‌آید. به همین علت، معلم شدن یکی از حرفه‌هایی است که چگونگی کسب آمادگی برای ورود به آن، دارای زمینه کوشش‌های علمی و عملی فراوانی در جوامع متعدد بر بسترهای فرهنگی است (موسی‌پور، صفرنواده، اظهري و محمدشفيعی، ۱۳۹۸).

تدارک شرایط برای تربیت معلمان در هر کشوری دارای تفاوت‌هایی است که در بستر فرهنگی-تاریخی شکل گرفته است و البته به تناسب شرایط خاص موقعیت عمل، تحقق می‌یابند. این موضوع البته بدان معنا نیست که تبادل تجربه بین فرهنگ‌های آموزشی را مسدود بداند، اما بر این نکته تمرکز دارد که تجربه‌های جهانی از مجرای توان فرهنگی و مدیریتی کشورهای دیگر می‌گذرند (موسی‌پور، صفرنواده، اظهري و محمدشفيعی، ۱۳۹۸).

به‌طور معمول، معلمان اثربخش، برخوردار از شایستگی‌هایی در زمینه برقراری ارتباط مثبت با شاگردان، ایجاد فضای کلاسی مثبت از طریق مدیریت کلاس درس و تدریس محتوا با استفاده از روش‌ها و راهبردهای آموزشی متعدد قلمداد شده‌اند (شولمن^۳، ۱۹۸۶). تمرکز نظام‌های آموزشی بر «قابل دفاع بودن عمل مدرسه» طی قرن بیستم، بنیادهای اصلی تربیت و توسعه حرفه‌ای معلمان را پدید می‌آورد. تلاش برای بهبود تعلیم و تربیت از طریق بهبود شایستگی‌های عمل حرفه‌ای در

^۱. Anderson

^۲. Dalring_Hammond

^۳. Shulman

موقعیت مدرسه، موضوعی است که طی دو دهه اول قرن بیست و یک، تردیدناپذیر است. با وجود این، بر سر این موضوع که چگونه می‌توان به تربیت معلمان واجد شایستگی‌های حرفه‌ای اقدام کرد، اختلاف نظر وجود دارد. صاحب‌نظران عرصه «شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی» در این موضوع به طرح نظریه‌های متفاوتی اقدام کرده‌اند (شون^۱، ۱۹۸۳، شولمن، ۱۹۸۷، کوچران، اسمیت و ذیختر^۲، ۲۰۰۵ و مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

در اینکه دانش‌های معلمی شامل چه انواعی است، اختلاف نظرهای جدی وجود دارد. در یک طبقه بندی، این دانش را تحت عناوین دانش نظری، دانش عملی و دانش تولیدی طبقه‌بندی کرده‌اند (موسی‌پور، ۱۳۹۷). در این دیدگاه، دانش نظری به دانش تبیینی پیرامون پدیده‌های کلاس درس، دانش عملی به دانش فرایندی درون کلاس درس و دانش تولیدی به دانش موقعیتی-مخاطبی یک معلم در واقعیت‌های کلاس درس، اطلاق می‌شود. دانش نظری از یافته‌های علمی حاصل می‌شود. دانش عملی از اعمال مشترک معلمان به دست می‌آید و دانش تولیدی از عمل خاص معلم در یک کلاس درس، نشأت می‌گیرد. اینکه معلم به ساخت دانش تولیدی بر اساس درک دانش نظری و آگاهی از دانش عملی، اقدام می‌کنند؛ مفروض است. با وجود این، آنچه به شدت بحث‌انگیز است، ایجاد زمینه برای کسب دانش‌های نظری و عملی در دوره‌های قبل از خدمت و زمینه‌ساز برای ارتباط این دانش‌ها در دل‌وجان معلم در موقعیت عمل است.

بیان مسئله و سوابق آن

در اسناد بالادستی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، معلم به عنوان «تسهیل‌کننده جریان تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیبان» در نقش «زمینه‌ساز و راهنما» مطرح است. تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات - که از ابتدای تأسیس تربیت معلم در ایران دنبال شده و مخصوصاً از دهه شصت به بعد به طور گسترده حاکمیت یافته است - به هدایت‌کننده جریان تربیت در راستای «تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیبان برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). از سویی مستلزم تغییر در ساختارها و رویکرد تربیت معلم و از سوی دیگر تأثیرگذاری بر باورها و مفروضات داوطلبان حرفه معلمی است. تحقق چنین هدفی مستلزم آن است که نظام تربیت معلم و برنامه‌های درسی آن، بر مدار دیگری تنظیم شوند. طراحی نظام تربیت معلم جزو

^۱. Schon, Donal Alan

^۲. Cochran-Smith and Zeichner

سخت‌ترین فعالیت‌های آماده‌سازی حرفه‌ای در نظام‌های دانشگاهی است (موسی‌پور، صفرنواده، اظهاری و محمدشفیعی، ۱۳۹۸).

مهرمحمدی (۱۳۹۲) تعیین ساختار یا اجزاء و اضلاع اصلی برنامه درسی تربیت‌معلم پیش از خدمت با چالش بسیاری روبه‌رو است. بنا بر شواهد موجود در سطح جهان نیز پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت‌معلم و با کدام ساختار، دارای اثربخشی بیشتری است و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس درس گسیل نماید (کوچران، اسمیت و ذیختر، ۲۰۰۵). برای تمرکز بر این موضوع است که اسکلیچر^۱ (۲۰۱۲) معتقد است «واقعیت‌های زندگی معاصر حکم می‌کند مراکز تربیت‌معلم ارتباط بیشتری با کلاس‌های درس، مدارس و مراکز آموزشی داشته باشند» تا معلمی در موقعیتی ظهور پیدا کند که عرصه عمل بعدی متقاضیان حرفه معلمی است.

در چنین بستری از فهم تربیت‌معلم، برنامه درسی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران با تمرکز بر چهار نوع «شایستگی»، با عناوین «دانش موضوعی»، «دانش تربیتی»، «عمل تربیتی موضوعی» و «دانش عمومی» (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵) طراحی شده و برای تحقق هریک از شایستگی‌ها، مجموعه‌ای از دروس نظری، عملی و کارگاهی لحاظ گردیده است. در خدمت ترکیب شایستگی‌های متعدد برای تحقق شایستگی یکپارچه حرفه‌ای، «رویکرد تلفیقی» در طراحی و تدوین برنامه درسی استفاده شده و فرصت‌های گسترده‌تر عملی با محوریت «برنامه کارآموزی» متشکل از دو نیمسال تحصیلی تدارک گردیده است.

یکی از راه‌های دستیابی به توانمندی معلمان، مبحث کارآموزی است. برنامه درسی کارآموزی دانشگاه فرهنگیان، از سال ۱۳۹۵ به اجرا در آمده است. این برنامه قصد دارد تا فرصت لازم برای تجربه به‌کارگیری دانش نظری در موقعیت عملی را فراهم کند. کارآموزی می‌تواند طیف وسیعی از مهارت‌های مورد نیاز در یک اقتصاد مدرن را به درستی منعکس کند و به‌عنوان یک راه حل برای بهبود گذر جوانان از دانشگاه به بازار کار مطرح شود (استدمن، ۲۰۱۲).

کارآموزی فرایندی است که در آن دانشجویان در شرایط واقعی کار درگیر شده، و قادر به توسعه هدف‌های حرفه‌ای می‌شوند. از راه کارآموزی در طول دوران تحصیل در دانشگاه، دانشجویان فرصتی را برای اعمال دانش آموخته شده در کلاس درس را پیدا کرده و دیدگاه‌هایی عملی در زمینه کار و

^۱. Schleicher

^۲. Astedman

جامعه به دست می‌آورند (چن، هو، وانگ و چن، ۲۰۱۱). آموزش‌های عملی، نظیر کارآموزی می‌تواند فرصت خوبی برای ترکیب دانش نظری، دانش تجربی و دانش سازگاری حاصل از یادگیری تجربی، تفکر انتقادی و یادگیری به شیوه حل مصالح باشد (شاه ولی، عربی و بیژنی، ۱۳۸۲). براین اساس، این پرسش مطرح شد که تجربه زیسته استاد راهنمای دوره کارآموزی از اجرای برنامه کارآموزی چه بوده است؟ براین اساس، هدف این مقاله تشریح تجربه‌های زیسته استاد راهنمای دوره کارآموزی تربیت‌معلم ایران است. از این طریق می‌توان تصویری از نقاط قوت و ضعف برنامه ارائه کرد؛ که می‌تواند به تدارک پشتیبانی‌های مورد نیاز و نیز بازنگری در برنامه کارآموزی تربیت‌معلم ایران منجر شود.

جانسون و گواچ^۱ (۱۹۹۲) نشان دادند «دانش قبلی و آموخته‌های تربیت‌معلم در کنار تجربه تدریس»، منبع مهمی در شکل‌دهی دانش محتوایی است ولوین و هی^۲ (۲۰۰۸) سهم این عامل در شکل‌گیری دانش عملی معلمان را حدود ۳۱ درصد اعلام کرده‌اند. بورگ^۳ (۲۰۰۳) نشان داد «تجربه و تعامل با دانش‌آموزان و محیط کلاس درس» نقش مهمی در توسعه دانش پایه برای تدریس معلمان دارد. لوین و هی (۲۰۰۸) نقش تجربه کلاس درس در شکل‌گیری دانش عملی معلمان را حدود ۳۵ درصد برآورد کرده‌اند.

هرنزبروم و بویز^۴ (۲۰۱۱) اظهار می‌دارند عنصرهایی که برای موفقیت برنامه‌های کارآموزی مهم هستند، شامل: تنظیم و حفظ هدف‌های برنامه کارآموزی؛ توسعه فرصت‌ها و مکان‌های کارآموزی، ارزیابی یادگیری کارآموزان و ارزیابی ماهیت برنامه کارآموزی می‌باشد. تقی‌پورکران و جانزاده پریجانی (۱۳۹۲) نشان داده‌اند که محاسن اجرای برنامه جدید کارآموزی شامل موارد: انگیزه بالای دانشجو معلمان به کارآموزی که استادان راهنما در آن نقش دارند، آشنایی مناسب با روش‌های تدریس و کلاس‌داری، نظارت کافی استادان راهنما بر کار کارآموزان و کارورزان، انتخاب معلمان و استادان راهنمای مناسب برای اجرای کارآموزی، همکاری کافی با دانشجو معلمان از هر لحاظ، همکاری زیاد دانشگاه و مدارس و ادارات آموزش و پرورش باهم و... می‌باشد و از مهم‌ترین معایب شناسایی شده آن میتوان گفت که دانشجو معلمان، معلمان راهنما، مسئولین مدارس با اهداف کارآموزی به خوبی آشنا نیستند.

کریمی و سیلانه (۱۳۹۴) نشان داده‌اند که با اتخاذ رویکردی سازنده‌گرایانه و کل‌نگر در طراحی

1. Chen, Hu, Wang & Chen

2. Johnson & Goettsch

3. Levin & He Ye

4. Borg

5. Hernez-Broome & Boyce

محیط‌های یادگیری کارآموزی، مسائل و پروژه‌های واقعی محیط کار، محور فعالیت کارآموزی قرار می‌گیرد، و محیط کنونی از وضعیت آشوبناک به سمت سازنده‌گرا حرکت خواهد نمود که این امر منجر به ایجاد فضای مشارکت و همکاری میان کارآموزان شده، قدرت حل مسئله را در آنان تقویت می‌کند، فرصت استدلال و بروز خلاقیت را به هر یک از کارآموزان می‌دهد تا از انعطاف‌پذیری یک محیط کارآموزی، یادگیری معنی‌دار و اثربخشی را برای خود رقم بزنند. اوئسی و سرابندی (۱۳۹۴) نشان داده‌اند که رابطه مستقیمی بین کارآموزی و عملکرد شغلی معلمان وجود دارد. همچنین بین دیدگاه پاسخ‌دهندگان به کارآموزی و عملکرد شغلی تفاوت وجود دارد و میانگین کارآموزی و عملکرد شغلی زنان بیشتر از مردان است. همچنین بین دیدگاه پاسخ‌دهندگان به کارآموزی و عملکرد شغلی بر اساس نوع مدرسه نیز تفاوت معنادار وجود دارد.

روزبهرانی، شیخ طاهری، فرزندی پور، رنگرزجدی و مبارک قمصری (۱۳۹۰) نشان داده‌اند که توجه به عواملی مانند پیشگیری کارآموز، دقت در انجام وظایف و نظرات بیشتر بر یادگیری وی می‌تواند باعث ارتقاء هرچه بیشتر کیفیت آموزش کارآموزی شود. همچنین مطالعات بیشتری در مورد میزان دستیابی کارآموزان به اهداف آموزشی، کاربردی بودن دروس تئوری در عمل، بررسی امکانات و تجهیزات کارآموزی و شیوه ارزیابی کارآموزی توسط مربیان کارآموزی مدارک پزشکی توصیه می‌شود.

تمان (۲۰۱۴) در مقاله‌ای تحت عنوان روش‌های ترکیبی مربیگری آموزشی معلمان و فراگیران نشان داد، مدل‌های مؤثر توسعه حرفه‌ای معلمان برای موفقیت اصلاحات آموزشی مهم هستند. کرافت، بلیزر و هوگان (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش مربیگری معلم در آموزش و موفقیت: یک فراتحلیل شواهد علمی، با جمع‌آوری نتایج ۴۴ مطالعه علمی، نشان داده‌اند که مربیگری تأثیر زیادی بر آموزش و تأثیر مثبت کمی بر موفقیت دارد. تأثیرات آموزش و موفقیت، در مقایسه با ادبیات مربوط به توسعه حرفه‌ای معلم بیشتر است و مربیگری در حال رشد می‌باشد.

خسروی پورودرانی (۱۳۹۵) نشان داده‌اند عوامل بسیاری از دیدگاه دانشجویان مانع از تحقق اثربخش دوره‌های کارآموزی از دیدگاه دانشجویان شده و به گونه‌ای که عواملی از قبیل دیوان‌سالاری اداری، امکانات و تجهیزات، عدم تعریف برنامه آموزشی مشخص به منظور گذراندن این دوره، عدم بار علمی و عملی مناسب این دوره‌ها، از عوامل اثربخش این دوره‌ها است. در بخش کمی نیز

¹. Kraft, Blazer, & Hogan

زمان‌بندی نامناسب، برنامه آموزشی ضعیف، امکانات و تجهیزات ضعیف اولویت‌های اول را به خود اختصاص دادند.

روش پژوهش

این پژوهش در قالب رویکرد کیفی و به شیوه پدیدارشناسی توصیفی با تمرکز بر این پرسش انجام شد که «تجربه زیسته استاد راهنمای دوره کارآموزی در ارتباط با اجرای برنامه کارآموزی، چیست؟» ابزار این پژوهش مصاحبه عمیق با استادان راهنما بود که تجربه درس کارآموزی را کسب کرده بودند. هدف، دستیابی به اطلاعاتی بود که در موقعیت واقعی پدیده آمده و مشارکت‌کنندگان تجربیاتی را در ارتباط با آن حاصل نموده بودند. مشارکت‌کنندگان به شیوه نمونه‌گیری گروه بارز، انتخاب شدند. همه مشارکت‌کنندگان موافقت کردند که مصاحبه ضبط شود. مشارکت‌کنندگان در این مصاحبه استادان کارآموزی دانشگاه فرهنگیان قم بودند که اطلاعات لازم از ۱۰ نفر از آنان و تا رسیدن به اشباع اطلاعات صورت گرفت.

به منظور تحلیل داده‌های به دست آمده از روش کدگذاری «نظریه مبتنی بر داده» استراوس و کوربین (۱۹۹۸) استفاده شد. در این فرایند عمل، ابتدا متن مصاحبه به طور کامل از نوار ضبط صوت پیاده‌سازی گردید و سپس سطر به سطر واکاوی و کدگذاری انجام گرفت (مرحله کدگذاری باز). بعد از آن، کدها بر اساس مؤلفه‌های مورد نظر پژوهش (یعنی تجربه زیسته، مسائل کارآموزی و توصیه‌های اعتلابخش)، طبقه‌بندی و متمایز گردید و طبقاتی از اطلاعات کدگذاری شده حاصل شد که متناسب با پرسش‌های تحقیق پدید آمده بودند (کدگذاری تاملی). سپس مفاهیم و کدهای محوری با رعایت اصول مربوط، استخراج شد (کدگذاری محوری) و در نهایت با استفاده از اصول کدگذاری، مفاهیم قابل استنتاج معطوف به تولید نظریه مستخرج گردید (کدگذاری انتخابی).

یافته‌ها

استادان راهنمای کارآموزی دوره یکساله مهارت‌آموزی، کارآموزی را چگونه تصویر می‌کنند؟ آنچه مربیان کارآموزی (استادان راهنمای کارآموزی) بر اساس تجربه دست‌کم یک سال راهنمایی کارآموزان دوره مهارت‌آموزی تربیت‌معلم ایران کسب کرده‌اند و فرصت ارائه آن را مناسب تشخیص

¹. lived experience

². Intensity sampling method

^۳. کدگذاری تاملی در واقع همان کدگذاری باز است که اطلاعات حاصل را به تناسب طبقه‌بندی‌های خاص یک تحقیق، طبقه‌بندی میکند.

داده‌اند، نشان می‌دهد که آنان «برنامه کارآموزی را دارای منطق دانسته‌اند» که برای «تحقق اهداف مشخصی» در جریان است و بدین منظور «روشی را به‌کارگرفته است» و همه این رخداد، «محبوبیت لازم را ایجاد کرده است». برای توضیح دقیق‌تر، چهار نکته بیان می‌شود:

۱. وقتی مربیان کارآموزی از وجود منطق کارآموزی سخن می‌گویند، دو موضوع برای آنان مهم است: اول آنکه برنامه کارآموزی دارای فوایدی است که برای فعالیت معلمی قابل قبول هستند و دوم آنکه برای کارآموزی تربیت‌معلم ایران، برنامه‌ای تولید شده است که آن برنامه از سویی وحدت رویه ایجاد می‌کند و از سوی دیگر دارای کیفیت‌های محتوایی لازم است.

۲. در بحث از اهداف برنامه کارورزی، مربیان به دو جنبه اساسی توجه داده‌اند: جنبه اول آن است که کارآموزی تحت نظارت مربی، فرصت لازم برای به‌کار گرفتن و آزمودن نظریه‌هایی را فراهم می‌کند که به‌طور نظری مطرح شده‌اند و معمولاً دارای شواهد تجربی هستند. جنبه دوم، آن است که کارآموزی برای کارآموز فرصتی است تا ایده‌های ساخته خود را با هدایت و نظارت مربی به‌کار بندد و نتیجه آنها را در عمل، شاهد باشد.

۳. مربیان کارآموزی گزارش کرده‌اند که در این فرایند از طرفی کسب شایستگی‌های معلمی کردن مورد نظر قرار می‌گیرد و این شایستگی‌ها در موقعیت عمل، ایجاد و نهادینه می‌شوند و از طرف دیگر برخی اصول مطرح است که شامل تجویزهایی برای عمل است و این موارد هم در اختیار کارآموز قرار می‌گیرد و هم به‌دست او آزمون می‌شود.

۴. کارآموزی فرصت لازم برای ارزیابی آثار و پیامدهای خود را در موقعیت عمل فراهم می‌کند. منظور از آثار آن جنبه‌هایی از فعالیت کارآموزی است که دارای ماهیت مثبت هستند و دست‌اندرکاران خواستار آنها می‌باشند. در مقابل، پیامدها را به برخی پدیده‌ها مربوط کرده‌ایم که در فرایند کارآموزی ظهور می‌یابند اما معمولاً در فرایند مؤثر آن، اختلال ایجاد می‌کنند.



شکل ۱. ابعاد تجربه زیسته استاد راهنمای دوره کارآموزی دانشگاه فرهنگیان^۱

با این اوصاف، کارآموزی موجود در تربیت معلم ایران را استادان کارآموزی چنین روایت کرده‌اند که مبتنی بر منطقی قابل فهم دنبال می‌شود، اهدافی قابل دفاع را پیگیری می‌کند، با روشی مؤثر دنبال می‌شود و فرصت لازم برای ارزیابی آثار و پیامدهای کارآموزی در موقعیت عمل را فراهم می‌کند (جدول ۱).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱- این تصویرسازی بر اساس یافته‌های تحقیق و توسط نویسندگان طراحی شده است.

جدول ۱. تجارب زیسته استادان راهنمای کارآموزی از اجرای کارآموزی

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
منطق کارآموزی	ضرورت کارآموزی در تربیت معلم	مفید بودن کارآموزی
		ضرورت وحدت رویه
		رواج کارآموزی
	سرمایه کارآموزی تربیت معلم ایران	وجود راهنمای خوب
		مناسب بودن برنامه فعلی
اهداف کارآموزی	کارکردهای کارآموزی	ایجاد فرصت به کارگیری نظریه‌ها
		فرصت آزمون و ارزیابی عملی نظریه‌ها
	دستاوردهای کارآموزی	ایجاد فرصت تولید و عملی کردن ایده‌ها
		ایجاد فرصت معلمی کردن واقعی
روش کارآموزی	چگونگی کسب مهارت‌های معلمی	یادگیری از اشخاص باتجربه
		بیشتر بودن در مدرسه
		تمرکز بر کسب مهارت
		حضور در همه فعالیت‌های مدرسه
	تمرکزهای کارآموزی	کسب توان هماهنگی یک جلسه درس
		کسب توانایی همه جانبه آموزش، کنترل، ارزشیابی
		آشنایی با کتاب درسی
		محوریت کارآموز در کسب تجربه
		کسب آگاهی از جنبه‌های عاطفی تدریس
ارزیابی کارآموزی	آثار کارآموزی	زمینه‌های ارتباط معلمان
		ایجاد تحرک در مربیان
		دستاوردهای دانشی برای معلمان فعلی
		اشتراک دانش و اطلاعات به‌روز
	پیامدها و مخاطرات کارآموزی	تعاملات بین رشته‌ای
		آینده نگری مربیان و سهل‌گیری در کار
		آگاهی و دانش بالاتر کارآموز - حسادت و سرزنش
		تسلط کارآموز بر فناوری‌ها - محدودیت و منع
	قابلیت‌های عملی کارآموزان - ایجاد اضطراب	

مسائل برنامه کارآموزی از دیدگاه استادان راهنما

گرچه استادان راهنما به ارائه تصویر مثبتی از برنامه کارآموزی اقدام کرده‌اند، اما این قضاوت بدان معنا نیست که این برنامه فارغ از مسائل و مشکلات است. از نگاه استادان برنامه کارآموزی تربیت‌معلم دارای نه مسئله اساسی است (جدول ۲)

کیفیت پایین مدارس در پذیرش کارآموزان

محدودیت زمان کارآموزی

انتخاب نادرست مدارس کارآموزی

زیاد بودن کارآموزان داده شده به استادان

در اختیار نبودن کامل کارآموزان

عملکرد پایین کارآموزان

رهاشدگی اجرایی کارآموزی

فاصله اجرا با اهداف مصوب برنامه کارآموزی

محدودیت در ارتقاء دانش و تجربه دست‌اندرکاران کارآموزی

جدول ۲: مسائل برنامه کارآموزی از دیدگاه استادان راهنمای کارآموزی

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
کیفیت پایین مدارس در پذیرش کارآموزان	عدم پذیرش و رفتار نامناسب با کارآموزان	نپذیرفتن کارآموزان در مدرسه
		دلسرد کردن کارآموزان توسط مدیر و کادر اجرایی
		رفتار نامناسب مدیر و کادر اجرایی با کارآموزان
		بی‌میلی کارکنان مدارس نسبت به حضور کارآموزان در مدارس
		آگاهی ناکافی عوامل اجرایی مدرسه
محدودیت زمان کارآموزی	کم بودن زمان کارآموزی	زمان کم کارآموزی
		دیر شروع شدن دوره کارآموزی
انتخاب نادرست مدارس کارآموزی	پراکندگی مدارس کارآموزی	دور بودن مدارس کارآموزی
		انتخاب نادرست محل کارآموزی
زیاد بودن کارآموزان داده شده به استادان	تعداد زیاد کارآموزان هر استاد	زیاد بودن کارآموزان در هر کلاس
در اختیار نبودن کارآموزان به دلایل مشکلات	مشکلات شخصی کارآموزان	داشتن شغل دیگر کارآموزان
		مشکلات خانوادگی کارآموزان

	در اختیار نبودن کامل کارآموزان	نبودن کامل کارآموز در اختیار استاد
عملکرد پایین کارآموزان	سطح پایین کارآمدی کارآموزان	سطح پایین کارآموزان
		سن بالا و عدم کارآمدی افراد باسهمیه ورود افراد حوزوی ناآشنا به آموزش و پرورش
	رعایت نشدن اصول اولیه استخدام	یکسان نبودن استان قبولی و محل کارآموزی
رهاشدگی اجرایی کارآموزی	بی تعهدی در اجرای کارآموزی	ناتوانی عوامل اجرایی کارآموزی
		متفاوت بودن شکل اجرای برنامه کارآموزی در هر دوره
		بی اهمیت جلوه دادن کارآموزی توسط دانشگاه
		همکاری کم عوامل اجرایی
	نبود نظارت دقیق بر روند کارآموزی	از بین رفتن هزینه‌ها به دلیل عدم اجرای درست کارآموزی
		نبود نظارت بر کار استادان
		نبود نظارت بر کار کارآموزان
		نبود نظارت دقیق استادان بر نحوه گذراندن دوره‌ها
گسست بین استاد و معلم راهنما	عدم حضور و نظارت مداوم استاد کارآموزی در مدارس	
	ارتباط ضعیف بین معلم راهنما، استاد و کارآموز	
فاصله اجرا با اهداف مصوب برنامه کارآموزی	دوری از اهداف کارآموزی	سپردن وظایف مدیر به کارآموزها
		کنترل کلاس معلمان دیگر توسط کارآموزان
		انجام وظایف معلم‌های مدرسه توسط کارآموزان
		عدم رعایت اهداف کارآموزی
		تغییر شیوه انجام کارآموزی در مدارس
محدودیت در ارتقاء دانش کارآموزی دست اندرکاران	توجیه نبودن معلم راهنما	در اختیار قرار ندادن تجربیات معلمان راهنما به کارآموزان
		تجربه ناکافی بعضی از معلمان راهنما
	توجیه نبودن استاد کارآموزی	ناآشنایی استاد با برنامه کارآموزی
		آموزش نادرست استاد کارآموزی
		توجیه نبودن استادراهنما و مقاومت در برابر دانشجوی

در میان مسائل ذکر شده برای برنامه کارآموزی، یکی را می‌توان دارای نقش بنیادین دانست که برای سایر موارد هم علت محسوب می‌شود، این مسئله، «محدودیت در ارتقاء دانش کارآموزی دست‌اندرکاران» است. به عبارت دیگر، در اجرای هر برنامه درسی جدید، «منابع انسانی» دارای نقش کلیدی هستند. این نقش کلیدی دارای سه بعد است.

فهم برنامه: وقتی منابع انسانی یک برنامه جدید یا نوآوری، دارای قابلیت‌ها و شایستگی‌های سطح آن نباشند، اصولاً به‌طور ناخودآگاه به تغییر آن برنامه در هاضمه ادراکی خود اقدام می‌کنند. این «تغییر واکنشی» از سویی باعث «احساس بی‌نیازی» می‌شود که به شخص نوعی اعتمادبهنفس می‌دهد تا با اطمینان آنچه را دنبال می‌کند، برنامه بپندارد و از سویی دارای یک «دستگاه تولیدگر» است که وقتی به‌کار می‌افتد، به‌طور مداوم به تولیدات مورد نیاز می‌پردازد و در طی زمان یک بنای دیگر را پدید می‌آورد که حتی وقتی از لحاظ ماهیت با برنامه یا نوآوری اصلی متفاوت است، باز هم اصل قلمداد می‌شود.

شاید بتوان این وضعیت را با شرایط ذهنی شخص دارای توهم، مقایسه کرد. در این شرایط، شخص متوهم همه دنیا را به شکلی دیگر می‌بیند و هرگونه گزارش واقعیت‌ها از سوی شخص سالم را نادانی کسی می‌شمارد که مثل او عمل نمی‌کند. به عبارت دیگر، در شرایطی که منابع انسانی از شایستگی لازم برخوردار نیستند، فهم برنامه دچار اشکال می‌شود. این نقیصه، زاینده همه انواع نقایص دیگر در فرایند اجرای نوآوری است. به همین سبب است که برای اجرای نوآوری‌های برنامه درسی، گفته شده به «منابع انسانی دیگری» نیاز است تا نوآوری به اجرا گذاشته شود. یعنی هر برنامه نو، منابع انسانی نو می‌خواهد (موسی‌پور، ۱۳۹۷: ۳۱۳).

دفاع از برنامه: وقتی فهم برنامه یا نوآوری از سوی منابع انسانی ذی‌ربط آن دارای انحراف است، دفاع از انحراف انجام می‌شود؛ نه اصل. چنین دفاعی خود زاینده نوعی استدلال می‌شود و حاصل آن، «منطق ظاهری» است. منطق ظاهری به معنای آن است که پوسته‌ای از منطق فراهم شده، ولی حقیقت موضوع فاقد آن است.

^۱ - توهم حالتی از تغییر هو شیاری است که در آن فرد، موضوعاتی را احساس و ادراک می‌کند که واقعیت خارجی ندارند ولی فرد مبتلا به توهم آنها را واقعی می‌پندارد و بر واقعی بودن آنها اصرار دارد. توهم معمولاً به عنوان یک نشانه اساسی در اختلالات روانی محسوب می‌شود.

به‌کارگیری برنامه: منابع انسانی دارای فهم معیوب مستدل، روشن است که چنان برنامه‌ای را با چه همت و جسارت و تعهدی به‌کار می‌بندند. در نگاه شخص بیرونی ناآگاه، این‌گونه به‌کارگیری برنامه نشانه‌ای از تعهد بی‌مانند است. در چنین شرایطی، فقط اشخاصی که از اصل و کنه برنامه مطلع هستند، می‌توانند میزان فاجعه را بدانند. اینکه استاد راهنما در تحلیل خود از مسائل برنامه کارآموزی به «محدودیت دانش دست‌اندرکاران و ضعف آنان» اشاره کرده‌اند، با استناد به تحلیلی که ارائه شد، در کانون مسئله‌های کارآموزی قرار می‌گیرد و به تبع آن، «کیفیت پایین مدارس در پذیرش کارآموزان»، «محدودیت زمان کارآموزی»، «تعداد زیاد کارآموزان در هر کلاس»، «انتخاب نادرست مدارس کارآموزی»، «در اختیار نبودن کامل کارآموزان»، «عملکرد پایین کارآموزان»، «رهاشدگی اجرایی کارآموزی»، «فاصله اجرا با اهداف مصوب برنامه کارآموزی» -البته در بخش‌هایی که به سبب فاصله گرفتن با برنامه مصوب پدید آمده‌اند- شکل می‌گیرند. وقتی موقعیت اجرای کارآموزی با مسئله‌های مذکور تبلور می‌یابد، این قضاوت از سوی استادان کارآموزی قابل درک است که روح حاکم بر کارآموزی را «رهاشدگی اجرایی» معرفی نمایند.

توصیه‌های استادان راهنمای کارآموزی برای اعتلای برنامه کارآموزی

استادان کارآموزی برای بهبود و اعتلای برنامه کارآموزی، ایده‌هایی را مطرح کردند. این ایده‌ها تحت شش عنوان طبقه‌بندی شدند. (جدول ۳).

ضرورت وحدت رویه استادان راهنمای کارآموزی

نقش استادان در امر کارآموزی بسیار مهم و تأثیرگذار می‌باشد و بهتر است استادان سلیقه‌ای و متفاوت عمل نکنند که این امر باعث آشفتگی ذهنی کارآموز و همچنین مقایسه استادان توسط آنان می‌گردد، بهتر است استادان در یک جلسه توجیهی که از طرف دانشگاه در ابتدای شروع کارآموزی گذاشته می‌شود به وحدت رویه برسند.

بازنگری چارچوب کارآموزی

استادان پیشنهاد داشتند که بهتر است چارچوب کارآموزی توسط افرادی که تجربه معلمی دارند بازنگری شود زیرا آنان خود تجربه مستقیم با دانش‌آموزان را دارند و می‌تواند کمک کند تا حدی از مشکلات کنونی مرتفع گردد و همچنین در این چارچوب انتخاب کارآموزان بیشتر مورد توجه و دقت قرار گیرد و امر نظارت نیز جزو اهداف اصلی و مورد تأکید در این چارچوب قرار گیرد.

تغییر و بهسازی زمان کارآموزی

استادان راهنما برای تحقق اهداف، پیشنهاد کرده‌اند بهتر است کارآموزی، از ابتدای مهرماه و با شروع مدارس باشد تا کارآموزان از تجربه روزهای اول سال تحصیلی مدرسه محروم نباشند و همچنین استادان پیشنهاد حضور بیشتر کارآموزان در مدرسه و کسب تجربه تمامی پایه‌ها را برای کارآموزان داشتند و همچنین کارآموزی در روستا و مدارس چندپایه نیز از پیشنهادات دیگر آنان بود.

استفاده از معلمان راهنما و استادان راهنمای توانا و بهروز

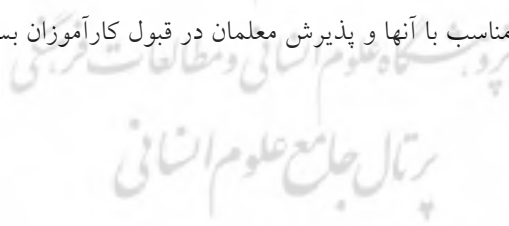
استادان کارآموزی پیشنهاد گزینش و انتخاب معلمان راهنما با تجربه و توجیه آنان در وظایف خود و همچنین استفاده از استادان باسواد و بهروز و با تجربه را داشتند؛ زیرا نقش این افراد و علم آنان در کسب تجربه و یادگیری کارآموزان بسیار تأثیرگذار است.

آزادی انتخاب و مشارکت مدارس در طرح کارآموزی

استادان کارآموزی پیشنهاد انتخاب مدارس خوب، یا ایجاد مدارس وابسته به دانشگاه فرهنگیان داشتند و همچنین آنان بر آزادی مدارس مجری کارآموزی، تأکید فراوان داشتند و باید شرکت در طرح کارآموزی برای مدارس تبدیل به نوعی افتخار گردد و مدارس مجری مورد تشویق ویژه توسط آموزش و پرورش قرار گیرند.

بالا بردن کیفیت پذیرش کارآموزی در مدارس

استادان بر تغییر نگرش مدیر و کادر اجرایی مدرسه تأکید داشتند. آنان پیشنهاد داشتند برای این افراد جلسه توجیهی گذاشته شود و اهداف کارآموزی برای آنها روشن گردد. زیرا نقش این افراد در پذیرش کارآموزان، رفتار مناسب با آنها و پذیرش معلمان در قبول کارآموزان بسیار پررنگ می‌باشد.



جدول ۳. توصیه‌های استادان راهنمای کارآموزی برای اعتلای کارآموزی

کد محوری	کد انتخابی	کد باز
ضرورت وحدت رویه استادان کارآموزی	وحدت رویه استادان کارآموزی	جلسه هماهنگی با استادان کارآموزی
		عمل کردن استادان کارآموزی بر اساس چارچوب
بازنگری چارچوب کارآموزی	گروه نظارت بر کارآموزی اصلاح انتخاب کارآموزان	نظارت بر اجرای صحیح چارچوب
		انتخاب درست کارآموزان
		اصلاح چارچوب کارآموزی توسط افراد باتجربه معلمی
استفاده از معلمان راهنما و استادان توانا و بهروز	استفاده از معلمان راهنمای قوی و توجیه آنان بهروز بودن استاد کارآموزی	انتخاب معلمان خوب و قوی
		گذاشتن جلسه توجیهی برای معلمان راهنما
		تأثیر معلمان مدرسه در کارآموزها
تغییر و بهسازی زمان کارآموزی	افزایش زمان کارآموزی تجربه کارآموزی در موقعیت‌های مختلف	داشته شدن علم کافی و جدید استاد
		شروع به موقع کارآموزی
		شروع دوره کارآموزی از ابتدای مهر ماه
		افزایش زمان کارآموزی در مدارس
آزادی انتخاب و مشارکت مدارس در طرح کارآموزی	آزادی استاد در انتخاب مدارس ایجاد مدارس خاص کارآموزی آزادی افتخار مدارس شرکت‌کننده در طرح کارآموزی	تجربه کارآموزی در همه پایه‌های تحصیلی
		تجربه کارآموزی در مدارس چند پایه
		انتخاب مدارس نمونه توسط استاد کارآموزی
		ایجاد مدارس وابسته به دانشگاه برای انجام کارآموزی
تشویق معلمان راهنما شرکت‌کننده در طرح کارآموزی	تشویق مشارکت‌کنندگان طرح کارآموزی	افتخار بودن مدارس شرکت‌کننده در طرح کارآموزی
		تشویق مدیران شرکت‌کننده در طرح کارآموزی
بالا بردن کیفیت پذیرش کارآموزی در مدارس	تغییر در نگرش کادر اجرایی مدرسه	تأثیر نگرش مدیر در قبول کارآموزان
		نقش معاونان در قبول و رفتار با کارآموزان
		تأثیرگذاری مدیر بر معلمان در قبول کارآموزان

تجربه کارآموزی در کلاس‌های چندپایه یا چندسنی در اینجا قابل طرح است. این موضوع از آن جهت که تعداد قابل توجهی از فارغ‌التحصیلان کارآموزی چند سال اول معلمی‌شان در مدارس چندپایه خدمت می‌کنند، حائز اهمیت ویژه است.

بحث و نتیجه‌گیری

دوره مهارت‌آموزی استخدام پیمانی وزارت آموزش و پرورش، به استناد ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و با تمرکز بر رفع نیازهای ظهوریابنده و ناپایدار آموزش و پرورش تشکیل شده است. نیازهای ظهوریابنده آموزش و پرورش در حوزه منابع انسانی این امکان را پدید آورده تا بخشی از نیازها با به‌کارگیری دانش‌آموختگان عادی دانشگاه‌ها برآورده شود. دانش‌آموختگانی که از این طریق پذیرفته می‌شوند، برای کسب آمادگی معلمی کردن، در یک دوره کوتاه آموزش‌های نظری مشارکت می‌کنند و سپس یک دوره یکساله کارآموزی را به عنوان معلم مدرسه اما تحت نظر دانشگاه سپری می‌نمایند.

در دوره کارآموزی ضمن آنکه کارآموز دارای همه مسئولیت‌های معلم کلاس درس می‌باشد، در عین حال برای برنامه‌ریزی و آموزش و ارزشیابی یادگیری شاگردان، موظف است، تصمیمات خود را با معلم راهنما و استاد راهنما، هماهنگ کند. بنابراین انتظار می‌رود مهارت‌آموزان با طی موفقیت‌آمیز این دوره، شایستگی‌های اساسی معلمی بر بنیادهای نظری آموزه‌های «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» را کسب نمایند. در این فرصت یکساله دوره کارآموزی، امکان آموزش در موقعیت واقعی و فعالیت تحت نظر راهنمای باتجربه، در درس‌های مذکور ایجاد شده و مهارت‌آموز می‌تواند ضمن طراحی، تنظیم، اجرا و ارزشیابی برنامه خود، از طریق تأمل بر تجربه و بازاندهی در فرایند تدریس با کمک استاد راهنما در دانشگاه و معلم راهنما در مدرسه بر عمق دانش و تجربه حرفه‌ای خود بیفزاید. این تجربه حرفه‌ای، به فرهنگ معلمی کردن آنها تبدیل شده و کمک می‌کند تا در آینده به‌عنوان معلمان فکور، به بازاندهی و ارتقای مستمر کیفیت در فعالیت‌های تدریس خود پردازند. مضاف بر اینکه اجرای پودمان کارآموزی در طول سال تحصیلی مدارس، عملاً دوره مهارت‌آموزی را از شکل نظری خارج کرده و به دلیل تأکید بر درس‌ها و فعالیت‌های عملی، منجر به کسب مهارت‌های معلمی می‌شود.

این اقتضانات اجرایی برنامه کارآموزی تربیت‌معلم، منجر به آن شد تا راهبری فعالیت‌های هر کارآموز به گروهی متشکل از معلم راهنما (که اصولاً دارای تجربه آموزش موضوعی است) و استاد راهنمای آموزشی (که اصولاً دارای تخصص در دانش تربیتی است) سپرده شود. همکاری این گروه به گونه‌ای تعریف شده که معلم راهنما در عرصه عمل با مهارت‌آموز مواجه شود و استاد راهنما در عرصه نظر به راهبری اقدام کند. در اجرای این برنامه مسائل و مشکلات متعددی وجود داشته است

که هم کارآموزان و هم استادان با آن مواجه بوده‌اند. با وجود این، آنچه در قضاوت استادان کارآموزی از اجرای این برنامه تبلور یافته، نشان‌دهنده مقبولیت «منطق برنامه کارآموزی»، «اهداف برنامه کارآموزی»، «روش برنامه کارآموزی»، «ارزیابی آثار و پیامدها در موقعیت عمل» است. البته، آنان به برخی محدودیت‌های اجرایی کارآموزی نیز توجه داده‌اند و یادآور شده‌اند که لازم است به معلمان راهنمای کارآموزی توجه سازمانی شود و آنان نیز برای انجام فعالیت‌های مقرر کارآموزی، آموزش ببینند. آنان باور دارند که در انتخاب این گروه، باید دقت بیشتری صورت گیرد و در حفظ کسانی که شایستگی لازم را دارند، تلاش شود.

با وجود این، نظر مثبت آنان درباره برنامه کارآموزی جای تأمل دارد. این توصیف از زبان استاد کارآموزی که همراه کارآموزان در مسیر کسب تجربه بوده نشان می‌دهد برنامه مذکور، اثربخش بوده است. پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش جمشیدی، امام جمعه، عصاره و موسی پور (۱۳۹۷) که نشان داده‌اند «کارورزی به تدریج دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی موضوعی دانشجو معلمان را با بهره‌گیری از دانشگاه و مدرسه افزایش می‌دهد»، سازگار است. همچنین اوپسی کهخا و سرابندی (۱۳۹۶) نشان داده است «رابطه مستقیمی بین کارآموزی و عملکرد شغلی معلمان وجود دارد و دوره کارآموزی غالباً احترام به خود فراگیران را افزایش می‌دهد، رشد شخصیتی را ارتقاء می‌بخشد و حسی از مسئولیت اجتماعی، شایستگی شخصی و بهبود عملکرد شغلی را در آنها رشد می‌دهد»، سازگار است.

برنامه کارآموزی از نگاه استادان دارای مسئله‌هایی است که اثرگذاری آن را متأثر کرده‌اند. در میان این مسئله‌ها، «فقر شایستگی کارگزاران برنامه کارآموزی» قرار گرفته است. اینکه گروه کارگزاران برنامه، آموزش‌های لازم را تجربه نکرده بودند، موضوعی است که ممکن است علل مختلفی داشته باشد، اما اینکه این موضوع چنان مشهود بوده که استفاده‌کنندگان از برنامه هم آن را تشخیص داده‌اند، نشان می‌دهد که از چه مؤلفه‌های مهمی در فرایند اجرا، غفلت شده است. ارائه تصویری از کارآموزی، توسط استادان که آن را «رهاشدگی اجرایی کارآموزی» نامیدیم، یکی از واقعیت‌هایی است که پژمان و علی آبادی (۱۳۹۵) به آن اشاره کرده‌اند و البته با زبانی دیگر، از «مشکلات اجرایی پیش‌بینی نشده»

۱- یادآوری این موضوع لازم است که درباره برنامه کارآموزی دانشگاه فرهنگیان، پژوهشی یافت نشد؛ اما پژوهش‌های متعددی درباره برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان به انجام رسیده است. این دو برنامه دارای تفاوت‌هایی هستند. مخصوصاً برنامه کارورزی در قالب نیمه‌سال تحصیلی دنبال می‌شود و دانشجو معلم در طی آن، مسئولیت اداره کلاس درس را عهده‌دار نیست. با وجود این، برای نشان دادن برخی از یافته‌های پژوهشی مربوطه، برنامه کارورزی نزدیک‌ترین مورد بود.

یاد کرده‌اند که بر فضای اجرای کارورزی حاکم است.

در میان این مسئله‌ها موضوع «زمان» بسیار مهم می‌باشد و زمان برنامه کارآموزی به دلیل مشکلات اجرایی بسیار کمتر از زمان در نظر گرفته شده در پودمان می‌باشد. در صورتی که زمان طلایی یادگیری دوره یکساله کارآموزی می‌تواند بیشترین تأثیر را در کسب شایستگی‌های مورد نظر معلمی داشته باشد که با عدم برنامه‌ریزی در اجرا، زمان طلایی به راحتی از دست می‌رود و این موضوع با آنچه قنبری، نیکخواه و نیکبخت (۱۳۹۶) در آسیب‌شناسی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، نشان داده‌اند نیز همراهی دارد. آنان گزارش کرده‌اند که مؤلفه «زمان» یکی از دغدغه‌های دانشجو معلمان بوده است و نتایج پژوهش‌های بحرینی طوسی، مدبر، عزیزی طباطبائی، سادات، ابراهیم‌زاده و بحرینی طوسی (۲۰۰۲) و همچنین تبریزی و عظیمی (۲۰۱۵) نیز زمان‌بندی نامناسب برنامه‌های آموزشی به‌عنوان مهم‌ترین ضعف‌ها شناسایی شدند که با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد.

استادان کارآموزی برای اعتلای برنامه کارآموزی به ارائه توصیه‌هایی اقدام کرده‌اند. در میان این توصیه‌ها، ضرورت وحدت رویه استادان کارآموزی، بازنگری چارچوب کارآموزی، تغییر و بهسازی زمان کارآموزی، استفاده از معلمان راهنما و استادان توانا و به‌روز، آزادی انتخاب و مشارکت مدارس در طرح کارآموزی، بالا بردن کیفیت پذیرش کارآموزی در مدارس، دارای ارزش بسیاری هستند.

منابع

الف. فارسی

- استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۹۹۸). اصول روش تحقیق کیفی، نظریه‌مبنایی رویه‌ها و شیوه‌ها، ترجمه بیوک محمدی (۱۳۹۳). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- اویسی کهنخا، عاطفه و سرابندی، فرحناز. (۱۳۹۶). بررسی رابطه دوره‌های کارآموزی با بهبود عملکرد شغلی معلمان (مورد مطالعه: آموزگاران مقطع ابتدایی شهر زاهدان). اولین همایش علوم اجتماعی، علوم تربیتی، روان‌شناسی و امنیت اجتماعی.
- تقی پورکران، حسن و جانزاده پریجائی، هادی. (۱۳۹۲). نقش کارآموزی در ارتباط با دانشگاه، صنعت و کارآفرینی دانشگاهی (بررسی موردی دانشگاه‌های دولتی استان مازندران)، همایش ملی کارآموزی؛ دریچه‌ای به سوی ارتباط مؤثر صنعت و دانشگاه، ساری، دانشگاه مازندران.
- خسروی پور، بهمن و درانی، منا. (۱۳۹۵). رویکرد تلفیقی شناسایی چالش‌های دوره‌های کارآموزی دانشجویان رشته کشاورزی (مطالعه موردی: دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان)،

راهبردهای کارآفرینی در کشاورزی، سال سوم، شماره ۵.

روzbهانی، فاطمه؛ شیخ طاهری، عباس؛ فرزندی پور، مهرداد؛ رنگرز جدی، فاطمه و مبارک قمصری، زهره. (۱۳۹۰). ارزیابی عملکرد مربیان کارآموزی از نظر دانشجویان مدارک پزشکی در دانشگاه علوم پزشکی کاشان. *مجله حوزه سلامت: مدیریت، اطلاعات سلامت*، شماره ۱۸، ۲۵۱-۲۵۷.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*.

شاه ولی، منصور؛ عربی، قادر و بیژنی، مسعود. (۱۳۸۲). *یادگیری دانش سه گانه*. اصفهان: انتشارات نصوص. ارزیابی عملکرد مربیان کارآموزی از نظر دانشجویان مدارک پزشکی در دانشگاه علوم پزشکی کاشان.

قنبری، مهدی؛ نیکخواه، محمد و نیکبخت، بهاره. (۱۳۹۶). *آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته*. *مجله نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، سال پنجم، شماره ۱۰، ۳۳-۶۳.

کریمی، مرتضی و سیلانه، آمنه. (۱۳۹۴). *طراحی محیط‌های یادگیری کارآموزی: از آشوبناک تا سازنده‌گرا*، *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱، ۷۱-۸۸.

موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۷). *مطالعه تجربیات حاصل از اولین دوره اجرای برنامه کارورزی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف برای بازنگری برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان*. گزارش پژوهشی، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

موسی پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه. (۱۳۹۵). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

موسی پور، نعمت‌الله؛ صفرنواده، مریم؛ اظهري، محبوبه و محمدشفیعی، عبدالسعید. (۱۳۹۸). *تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت‌معلم ایران، دوفصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی*، شماره ۱۹، ۱۶۹-۱۴۹.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). *برنامه درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرای مشارکتی آن: راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران*. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، شماره ۱، ۵-۲۶.

ب. انگلیسی

Anderson, M. L. (2008). Multiple Inference and Gender Differences in the Effects of Early Intervention: A Reevaluation of the Abecedarian, Perry Preschool, and Early Training Projects. *Journal of the American Statistical Association*, 2008, vol. 103, issue 484, 1481-1495.

Bahreini Toosi, M. H., Modabber, K., Azizi Tabatbaie, M., Sadat, S., Ebrahimzade, V. &

- Bahreini Toosi, K. (2002). Medical students, viewpoints about the evaluation methods at internship stage (Mashad University 2001). *Iranian Journal of Medical Education*, 15: 2-19.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Chen, C. T., Hu, J. L., Wang, Ch. C. & Chen, Ch. F. (2011). A study of the effects of internship experiences on the behavioural intentions of college students majoring in leisure management in Taiwan. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, Vol. 10, No. 2., PP. 61-73.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, ERIC Number: ED49380.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A review of State Policy Evidence. *Education Policy analysis archives*, 8 (1), 13.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between Teacher beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83-108.
- Hernez-Broome, G. & Boyce, L. A. (2011). *Advancing Executive Coaching*. San Francisco CA: Josey-Bass.
- Kraft, M. A., Blazer, D. & Hogan, D. (2018). the effect of teacher coaching on instruction and achievement: a meta-analysis of the causal evidence. *Brown University Working Paper*.
- Levin, B. B. & He Ye. (2008). Investigating the content and Sources of preservice teachers personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Schleicher, A. (2012). Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Steedman, H. (2012). *Overviews of apprenticeship systems and issues ilo contribution to the G20 G20 Task Force on Employment*, International Labour Organization 2012, First published Henry, J. S., Rehwaldt, S. S. & Vineyard, G. M. (2001). *Congruency*.
- Tabrizi, F. & Azami Aghzash, J. (2015). Master Student, health services management holding training courses and work on making: a qualitative study. *Journal of Research in Medical Education*, 13: 19-32.
- Teemant, A. (2014). A mixed-methods investigation of instructional coaching for teachers of diverse learners. *Urban Education* vol. 49(5)574-604.

Extended Abstract

Studying Mentors' Experiences about the Internship Programs at Farhangian University

**Fatemeh Eslami¹ Nematollah Mousapour*²
Alireza Sadeghi³**

Introduction

Internship curriculum has been implemented, in form of a training course at Farhangian University since 2016. This program seeks to provide an ideal opportunity to experience the application of theoretical knowledge in a practical situation, and thus to achieve teaching competencies. The objective of this study was to analyze the lived experiences of internship mentors at Farhangian University. Accordingly, a qualitative approach to and, more specifically, a descriptive phenomenological method of research were used for conducting this study.

Research Question

What is the lived experience of the mentors in relation to the implementation of the internship programs?

Methods

Participants of this study were 10 Mentors of at Qom Campus, Pardis, of Farhangian University who were selected through the use of intensity sampling method. To collect data required for conducting this study, the present researchers conducted a number of in-depth interviews with mentors involved in internship programs. All the interviews were recorded after gaining participants' consent and the researchers continued interviewing participants until data saturation reached. The obtained data was then transcribed and read line by line. Next, the data was analyzed using grounded theory method proposed by Strauss and Corbin's (1998). Accordingly, open coding, axial coding, and selective coding were done.

¹. Ph.D. Candidate, Department of Curriculum Studies, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

²*. Professor, Department of Elementary Education, Farhangian University, Tehran, Iran.
e-mail: n_mosapour@yahoo.com

³. Associate Professor, Department of Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

It is noteworthy here that the initially identified codes were categorized and differentiated based on the components of the present research, for instance the lived experiences of participants and internship issues, and the research questions, i. e. through reflective coding.

Findings

Administrative requirements of the teacher training internship program entailed that each trainee's activities be entrusted to a group consisting of a mentor with the subject teaching experience and a mentor with educational knowledge. The mentors reported that they faced some problems for the implementation of the internship programs. From participants' viewpoint, the identified problems in the implication of the internship programs were related to their acceptability, logic, objectives, assessment, and implementation methods. The participants also believed that mentors need to be trained in such a way that they would be able to perform the prescribed internship activities. They believed that in choosing internship mentors, more attention should be paid to employing those who have the necessary qualifications. Participants' positive attitudes towards the internship program and its effectiveness were also worth noticing. The results of the study done by Jamshidi, Imam Jomeh, Asareh and Mousapour (2018) confirm the results of this study. The authors reported that internship can gradually increase discipline-based knowledge, knowledge of educational practice, and knowledge of thematic educational practice of both trainees and mentors. Oveysi Kohkha and Sarabandi (2017) have further reported that there is a direct relationship between internship and trainees' professional performance, and that the internship period can often increase trainees' self-esteem, lead to development of their personalities, heighten their sense of social responsibility, and develop their professional competence. From the mentors' viewpoints, efficiency of the internship program is affected by some problems, including internship program agents' lack of competency. Indeed, program agents, due to different causes, do not receive the necessary training, and, obviously, this important point is neglected in the implementation process. Pejman and Aliabadi (2016) have believed that mentors should provide the trainees with a clear picture of internship program. Furthermore, they have stated that there might be some unpredictable executive problems which can negatively affect the internship program. Considering this, it has also been found that temporal problems can make the internship process difficult. For instance, the amount of time which is allocated to the internship program is much less than the amount of time which has been considered as necessary for the implementation of program. According to the researchers, if the golden time of learning a one-year internship course can have the greatest impact on gaining the desired qualifications of a teacher, this opportunity is easily lost by not allocating enough time to the implementation of the program.

This has been referred to as the pathology of Farhangian University internship program by Ghanbari, Nikkhah and Nikkht (2017). The results of studies done by Bahrami et al. (2002) and Tabrizi and Azimi (2015), too, indicate that lack of time is amongst the most significant weaknesses in the implementation of internship programs.

Keywords: internship program; mentor, internship experience, Farhangian University

