

Investigating the Problems of Internship Course from the Perspective of Farhangian University Professors (Case study: Farhangian University of Isfahan)

Pooran Khorrooshi, Neda Parishani, Somaye Ghorbani

Abstract

The purpose of this study was to investigate the problems of the internship course from the perspective of the professors of this course in the curriculum of Farhangian University. For this purpose, using a qualitative approach and based on purposive sampling, semi-structured interview was conducted with 25 professors of internship in Isfahan Farhangian University. The content validity of the interview questions was confirmed by experts. To increase the accuracy of interview analysis, the peer question method, exploration by the subjects (Halloway & Wheeler, 2009) and the audit trail (Gal et al., 2012) were used. Data analysis was performed in three stages of open, axial and selective coding. The results showed that the problems of the internship course can be classified into two dimensions: "curriculum" and "implementation". According to the results, the most problems in the curriculum dimension, in the component of internship curriculum objectives: idealistic view and personal goals (0.84), in the content component: student does not pass the prerequisite courses (0.84), in the component of learning-teaching strategies: lack of familiarity of some internship professors with the method of qualitative research (0.60), and in the evaluation component: the necessary lack of coordination in the evaluation method was (0.52). The highest frequency of problems identified in the implementation dimension, including: insufficient cooperation of education in sending licenses (0.68), lack of vehicle for internship instructor (0.54), lack of justification of school principals for internship (0.36), lack of good teacher educator as a model for student-teacher (0.68), lack of suitable textbook for this course (0.88), low level of knowledge of student-teacher about the content of textbooks (0.52), disagreement of in-service teachers in the internship unit training (0.72), the shortage of manpower aware of the internship unit in the university to solve problems and administrative-official ambiguities was (0.60). The teaching profession seems to be a professional activity that requires a philosophy to link theory and practice. Therefore, it is necessary to pay attention to coherent planning in order to provide practical and theoretical training for the internship course at Farhangian University.

Keywords: Internship Course, Farhangian University, Teacher Educator, Supervisor, Intern

بررسی مسایل و مشکلات درس کارورزی از نظر مدرسین دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان اصفهان)

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۱۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۲۴)
*پوران خرووشی^۱، ندا پریشانی^۲، سمیه قربانی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی مسایل و مشکلات درس کارورزی از نظر مدرسین این درس، در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بوده است. بدین منظور، با استفاده از رویکرد کیفی و براساس نمونه‌گیری هدفمند، با ۲۵ نفر از اساتید درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان اصفهان، مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. روایی محتوایی سوال‌های مصاحبه، توسط متخصصین تأیید شد. برای افزایش دقت تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش پرسش از همکار، کاوش به وسیله افراد مورد مطالعه (هالوی و ویلر، ۲۰۰۹) و استفاده از مسیر ممیزی (گال و همکاران، ۱۳۹۱/۱۹۹۶)، استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها، طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت پذیرفت. یافته‌ها نشان داد که مشکلات درس کارورزی را می‌توان در دو بُعد «برنامه درسی» و «اجرای آن» دسته‌بندی کرد. طبق نتایج، بیشترین مشکلات در بُعد برنامه درسی، در مؤلفه اهداف برنامه درسی کارورزی: نگاه آرمان‌گرایانه و هدف‌گذاری‌های شخصی (۰/۸۴)، در مؤلفه محتوا: نگذراندن دروس پیش نیاز توسط دانشجو (۰/۸۴)، در مؤلفه راهبردهای یاددهی یادگیری: عدم آشنایی بعضی از مدرسین کارورزی با شیوه پژوهش‌های کیفی (۰/۶۰)، و در مؤلفه ارزشیابی: عدم هماهنگی لازم در شیوه ارزشیابی (۰/۵۲) بود. بیشترین فراوانی مشکلات شناسایی شده در بُعد اجرا نیز، شامل: عدم همکاری کافی آموزش و پرورش در ارسال مجوز (۰/۶۸)، نبود وسیله نقلیه برای مدرس کارورزی (۰/۵۴)، عدم توجه مدیران مدارس نسبت به درس کارورزی (۰/۳۶)، کمبود معلم راهنمای خوب به عنوان الگو برای دانشجو معلم (۰/۶۸)، نبود کتاب درسی مناسب این درس (۰/۸۸)، پایین بودن سطح آگاهی دانشجو معلم در زمینه محتوای کتب درسی (۰/۵۲)، اختلاف نظر مدرسین دوره ضمن خدمت در آموزش واحد کارورزی (۰/۷۲)، کمبود نیروی انسانی آگاه به واحد کارورزی در دانشگاه جهت رفع مشکلات و ابهامات اجرایی-اداری (۰/۶۰) بود. به نظر می‌رسد شغل معلمی به منزله یک فعالیت حرفه‌ای نیازمند فلسفه‌ای برای پیوند میان نظریه و عمل است. لذا توجه به برنامه‌ریزی منسجم در راستای آموزش عملی و نظری مناسب درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان با توجه به چالش‌های پیش روی آن ضروری می‌نماید.

واژگان کلیدی: کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، استاد راهنما، معلم راهنما، کارورز

۱. گروه علوم تربیتی پردیس فاطمه زهرا (س)، دانشگاه فرهنگیان اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول) poorankhorrooshi@cfu.ac.ir
۲. دانش‌آموخته دکترای برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، ایران.
۳. دانش‌آموخته دکترای برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، ایران.

مقدمه

در عصر حاضر برای دستیابی به منابع قدرت، سرمایه‌گذاری بر روی نیروی انسانی اهمیت بسیار دارد (رحیمی مند و عباس‌پور، ۱۳۹۴). کمیسیون بین‌المللی آموزش و پرورش هم برای قرن بیست و یکم بر این باور است که تربیت معلم نقطه شروع حرکت عظیم آموزش و پرورش است (امراه و حکیم‌زاده، ۱۳۹۳). در همین راستا، رویکرد جدید تربیت معلمان در جهان امروز، به پرورش انسان دانا، توانا و متخلق به اخلاق حرفه‌ای متمرکز شده که در عصر تغییر و تحولات سریع جهانی شدن، اهمیت روزافزونی دارد.

عرصه معلمی، عرصه شایستگی محور است که در آن معلم بایستی دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای خود را به نحوی صحیح در راستای انجام وظایف محوله‌اش، به گونه‌ای که منجر به پیامدهای مورد نیاز جامعه گردد، به کارگیرد. به همین سبب، امروزه تربیت معلمان فکور به عنوان اولویتی اثرگذار جهت کمک به بهبود و توسعه پایدار محسوب می‌گردد. به عقیده چاکر و هاینز^۱، سرمایه‌گذاری در تربیت معلم در تمام کشورهای پیشرفته جهان نوعی سرمایه‌گذاری عمرانی برای توسعه پایدار در تمام ابعاد اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، اخلاقی و سیاسی است (۱۳۷۶). معلم در دگرگونی نظام به اندازه کل عوامل نظام نقش دارد و اثرگذار است. برآیند باور جهانی در روزگار حاضر بر آن است که با همه پیشرفت‌ها و تحولات علمی جهان، در دنیای ارتباطات و فن‌آوری اطلاعات، هنوز هیچ چیز نمی‌تواند جای معلم را به تمامی پر کند و هر تغییر و تحولی در کیفیت آموزشی و تغییر بنیادی نظام آموزشی، بدون تحول در نظام تربیت معلمان ناقص خواهد بود (بیات، ۱۳۸۲ ص. ۵۹). بنابراین، تغییر و بازسازی برنامه‌های تربیت معلم در راستای کیفیت بخشی و متناسب‌سازی آن با شرایط امروز جامعه از اولویت‌ها و چالش‌های فراروی آموزش عالی و آموزش و پرورش محسوب می‌گردد.

در این میان دانشگاه فرهنگیان ایران حسب رویکرد و راهبردی که در مبانی نظری و چشم انداز برنامه درسی خود ارائه کرده، بر آن است تا در فرآیند تربیت معلمان کشور، با به‌سازی نیازها و ضرورت‌ها در مقوله‌هایی همچون علم‌آموزی، مهارت‌افزایی، تجربه‌اندوزی عینی و عملی، روحیه خلاقیت و خودباوری، نسلی جوان و جدید از معلمان را تربیت کند تا با این رویکرد نوین به یک کیفیت برتر دست یافته و نظام نوین تربیت معلم را به عنوان یک عرصه تخصصی در جامعه علمی مطرح نماید. در این فرآیند، کارورزی در برنامه درسی یک تجربه دست اول و بکر برای دانشجو معلمان در نظر گرفته شده تا در یک دوره مشخص حداقل‌های لازم را از حیث اقدام عملی در زمینه شغلی مورد تحصیل اما عاری از مسئولیت تجربه کنند.

بیان مسأله

نوسازی ساختار تربیت معلمان، نظام‌های آموزشی، کارآموزی و مهارت‌سازی در سطح جهانی، به ویژه در

راهبرد دولت‌های مدرن یک اولویت شاخص با فوریت چندوجهی است که در فرآیند توسعه پایدار و روبه رشد، عاملی حیاتی و حرکت آفرین است.

از طرفی الگوی مقبول و فراگیر در تربیت معلمان در جامعه جهانی، با شاخص‌هایی چون انعطاف‌پذیری، توانایی یادگیری مستقل و مداوم، آگاهی از ویژگی‌ها و مسائل فرهنگی، اجتماعی، زیست محیطی و ارزش‌های اخلاقی و معنوی، برخورداری از روحیه مدنی مشارکت جویانه و فعال و نهایتاً توانایی تفکر انتقادی، حل مسأله و مهارت‌های ارتباطی است. در این رویکرد انتقال دانش و معلومات تنها جزئی از برنامه‌های آموزشی در تربیت معلمان است، زیرا شایستگی اساسی نومعلمان^۱ می‌بایست علاوه بر دانش، توانایی علمی، مهارت، قدرت پژوهش و انگیزه را هم دارا باشد و هر فارغ التحصیل از دانشگاه تربیت معلم می‌بایست در هفت مؤلفه مهم مهارت زندگی شامل: «مهارت‌های خودآگاهی، مقابله با استرس، مهارت روابط بین فردی، مهارت حل مسأله و تصمیم‌گیری، مهارت تفکر خلاق، مهارت تفکر انتقادی، و مهارت ارتباط مؤثر»، توانمند، برخوردار و به روز باشد (سرکارآرانی، ۱۳۸۲، ص ۳۸۲).

از سویی دیگر، جهانی‌شدن ارتباطات، تقویت مجازی ارتباط فرهنگی، تأثیر تجارب عملی بر کیفیت عملکرد، ضرورت‌های علمی و لزوم تقویت بنیه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان جدید در ابعاد محلی و ملی از عمده‌ترین الزامات توجه به ایجاد یک نظام هدفمند در مقوله تربیت معلمان جدید در دنیای مدرن است (میتری^۲، ۲۰۰۱، ص ۱۴). در این میان نظام تربیت معلم، نقش محوری را در تربیت دانشجویان معلمان جهت آماده‌سازی آنان برای این رسالت خطیر برعهده دارد. پژوهش‌ها (عارفی و همکاران، ۱۳۸۸؛ شاه‌پسند، ۱۳۸۷؛ باچینسکی و هانسن^۳، ۲۰۱۰؛ فیلدر^۴، ۲۰۱۰؛ گارت و همکاران^۵، ۲۰۱۰؛ نیر و باگلر^۶، ۲۰۰۸ و ریشر و همکاران^۷، ۲۰۱۱) بر روی توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق برنامه درسی تربیت معلم تأکید دارند.

رشته‌های مختلف دانشگاهی همچون دانشگاه فرهنگیان با توجه به اهداف بلندمدت و رسالت دانشگاه در تربیت نیروی توانمند و کارآمد، دروس مختلفی را در دو بخش عمومی و تخصصی ارائه کرده که از جمله این دروس کارورزی^۸ می‌باشد. کریمی (۱۳۸۷) اظهار می‌دارد، برنامه‌های آموزشی تربیت معلم باید طوری طراحی شوند که عملکردهای فکورانه را تشویق کنند، توانایی‌های حرفه‌ای معلمان را بالا ببرند، نظریه و عمل را توأم سازند، زمان قابل توجهی را به کارورزی اختصاص دهند و به مدرسان مراکز تربیت معلم اجازه دهند عملکردهای فکورانه را نمونه‌سازی کنند، مشارکت بین دانشگاه‌ها، مدارس و معلمان

1. Newteacher
2. Mitri
3. Buczynskils & Hansen
4. Fielder
5. Garet et al.
6. Nir & Bogler
7. Richter et al.
8. Practitioner

را آسان و ممکن سازند. در برنامه درسی تربیت معلمان آنچه مصداق تجارب کلینیکی و بالینی به حساب می‌آید همان درس کارورزی می‌باشد (ملائی‌نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷).

فرآیند کارورزی در مراکز تربیت معلم آمریکا از قرن نوزدهم تا به امروز فرآیندهای متفاوتی را سپری کرده است. در قرن نوزدهم دوره‌های کارورزی معلمان در مدارس عادی صورت می‌گرفت. در سراسر قرن نوزدهم بسیاری از معلمین و والدین معتقد بودند که یادگیری یک فعالیت غیرفعال بوده و معلمان بیشتر وقت خود را صرف سخنرانی و ارائه مطالب، نظارت بر انجام تکالیف و روخوانی و قرائت دانش‌آموزان می‌کردند. برحسب همین دیدگاه دانشجومعلمان نیز، به مشاهده نحوه فعالیت معلم و الگوبرداری بر آن اساس می‌پرداختند (کوبان^۱، ۱۹۹۳). پس از این دوره شیوه کارورزی به صورت عمل‌گرایی درآمد تدوین شد، که در آن، دانشجومعلمان، معلمان درگیر در عمل و تمرین را مشاهده می‌نمودند (بارومن^۲، ۱۹۶۵).

بعد از این دوران، نظریه شون^۳ (۱۹۸۷، ۱۹۸۳) در مورد عمل فکورانه و تدریس فکورانه در حوزه تعلیم و تربیت حجم وسیعی از تحقیقات تربیتی را به خود اختصاص داد، به همین دلیل، دهه ۹۰ را دهه «تأمل در تربیت معلم» نامیده‌اند. شون برای تربیت حرفه‌ای، «عمل فکورانه^۴» یا «تأمل در عمل^۵» را توصیه می‌کند. پیشنهاد شون در مباحث تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان جایگاه ویژه‌ای یافت. او سه نوع کارورزی را مطرح می‌کند: از نظر وی اگر دانش حرفه‌ای را به صورت حقایق، قوانین و دستورالعمل‌هایی ببینیم که به صورت غیرمسأله‌ای^۶ برای «مسائل ابزاری^۷» به کار گرفته می‌شوند، کارورزی را به طور کامل به شکل یک «مهارت‌آموزی فنی^۸» خواهیم دید. وظیفه آموزش دهنده، انتقال و بیان کاربرد قوانین و به‌کارگیری حقایق برای عمل می‌باشد. مربی‌گری باید بر مشاهده عمل‌کرد کارورزان و یافتن خطا و اشتباهات در اجرا و نیز اشاره به پاسخ‌های صحیح، مبتنی باشد. اگر دانش حرفه‌ای را به عنوان «فکر کردن» نظیر یک مدیر، حقوقدان و یا معلم ببینیم، در این دیدگاه گرچه کارورزان هنوز هم حقایق مربوط و کاربرد آن‌ها را می‌آموزند، ولی آن‌ها همچنین گونه‌ای از تحقیق را فرا می‌گیرند که بوسیله آن کارگزاران متبحر و با صلاحیت، درباره روش‌های خودشان در موقعیت‌های مسأله‌دار^۹ به نحوی استدلال می‌کنند تا ارتباط بین دانش عمومی^{۱۰} و مسأله خاص را واضح و آشکار سازند. آموزش‌های استاندارد کلاس‌های دانشکده حقوق و کلینیک‌های پزشکی، مثال‌هایی از این دیدگاه هستند. در این نوع کارورزی چنین فرض شده که برای هر موقعیت یک پاسخ صحیح وجود دارد و در مجموعه دانش حرفه‌ای مواردی دیده می‌شود که بالاخره برای موضوع در دست اقدام مناسب است.

1. Cuban
2. Borrowman
3. Schon
4. Reflective Practice
5. Reflection in action
6. Nonproblematically
7. Instrumental Problems
8. Technical training
9. Problematic Situation
10. General Knowledge

براساس دیدگاهی دیگر از «فکر کردن» نظیر یک حقوقدان، پزشک یا معلم مربیان ممکن است بر «تأمل در عمل» تأکید نمایند که طی آن کارورزان باید نوعی از تأمل در عمل را بیاموزند که نه تنها با خلق روش‌های جدید استدلال، بلکه به وسیله ساخت و آزمایش مقوله‌های جدید ادراکات، راهبردهای عمل و چارچوب‌بندی‌های جدید از مسائل، فراتر از قوانین ثابت بروند؛ بنابراین مربیان باید بر موقعیت‌های نامعین عمل و برگفتگوهای فکورانه با مواد موقعیت، تأکید کنند. در مرحله اول کارورزی، فرد با حقایق، قوانین و دستورالعمل‌ها آشنا شده و آن‌ها را برای حل مسائل از پیش تعیین شده به کار می‌گیرد. در این مرحله کسب دانش بیشتر از طریق خواندن، شنیدن و دیدن است و با رویکردهای رفتارگرایانه تناسب بیشتری دارد. در مرحله بعد، فرد، دانش عام حرفه‌ای را با تفکر و تأمل به موارد خاص ارتباط می‌دهد. تناسب این مرحله با رویکردهای شناخت‌گرایانه بیشتر است و مرحله سوم که فرد به ساخت دانش حرفه‌ای خود مبادرت می‌ورزد، با رویکردهای ساخت و سازگرایی تناسب بیشتری دارد (شون، ۱۹۸۷، به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵).

بنابراین مشاهده می‌شود که هر چه فرد با دانش مربوط به حوزه کاری خویش آشنا تر می‌شود و تجارب بیشتری پیدا می‌کند، رویکردهای یاددهی-یادگیری حاکم بر نظام تربیت معلم هم می‌تواند از رویکردهای رفتارگرایانه به سمت رویکردهای شناخت‌گرایانه و در نهایت ساخت و سازگرایانه حرکت کند. آن چه در کارورزی جدید دنبال خواهد شد به طور کلی با کارورزی در سنت گذشته تربیت معلم، متفاوت خواهد بود. این تفاوت‌ها هم از حیث مقاصد و منطبق کار، هم از حیث نظریه‌های پیشینیان و هم از حیث روش‌ها و فرصت‌های یادگیری و تجربه‌آموزی مطرح هستند.

این نگاه به کارورزی، حاکی از آن است که برنامه‌های عملی (کارورزی) کارآمد موجب حمایت از مهارت‌های عملی دانشجویان می‌گردد (جونز، ۲۰۰۶ و پیووار و همکاران^۱، ۲۰۱۳). در این صورت کارورزی، برنامه پیشرفت فردی و حرفه‌ای کارورز، بر پایه نظریه یادگیری تجربی است که تحت نظارت یک گروه دانشگاهی، با تکالیف برنامه‌ریزی شده صورت می‌گیرد. بنابراین، کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت‌های تربیتی برای دانشجویان برای مطالعه و تجربه علایق شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب یک برنامه عملی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی می‌شود (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳). نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته‌های نظری را در محیطی واقعی فراهم می‌آورد. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می‌آورند و استعدادها و توانائی‌های خود را مورد سنجش قرار می‌دهند. همچنین، کارورزی دارای تکالیف برنامه‌ریزی شده برای کارورزان است که تحت نظارت اساتید راهنما صورت می‌گیرد و باید مورد تأیید گروه عملی مربوط قرار بگیرد. به طور خلاصه کارورزی فرصتی برای توسعه فردی و

1. Jones
2. Piwowar et al.

حرفه‌ای دانشجویان از طریق تعامل با فعالیت‌های شغلی است (بوکالیا^۱، ۲۰۱۲).

تحقیقات نشان داده بین توسعه حرفه ای معلم و حل مشکلات دانش‌آموزان در کلاس درس ارتباط وجود دارد (آترهالتر و هسلوپ^۲، ۲۰۱۱). از شایستگی‌های مهم معلمی، توانمندبودن معلم در دانش موضوعی و دانش حرفه‌ای است. دانش حرفه‌ای بر مدیریت کلاس درس که یکی از چالش‌های مهم معلمان می‌باشد، تأثیرگذار است (الیور و همکاران^۳، ۲۰۱۱؛ ون دیل و بری^۴، ۲۰۱۲). ناموفق بودن معلم در مدیریت کلاس درس موجب فرسایش شغلی و نارضایتی می‌گردد (پیووار و همکاران، ۲۰۱۳؛ ملنیک و میستر^۵، ۲۰۰۸). از طرفی، مدیریت خوب کلاس درس موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد (هاتی^۶، ۲۰۰۹).

پژوهش‌ها، همچنین نشان داده کیفیت برنامه کارورزی تربیت معلم بر یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است (مرکز منابع توسعه انسانی^۷، ۲۰۱۱) و بین برنامه‌های کارورزی در دانشگاه و مدیریت کلاس درس معلم رابطه مستقیم وجود دارد (جونز، ۲۰۰۶، پیووار و همکاران، ۲۰۱۳). بین معلمانی که دوره کارورزی را گذرانده‌اند با آن‌هایی که این دوره را نگذرانده‌اند در زمینه‌های دانش، صلاحیت و تأثیرگذاری بر رفتار دانش‌آموزان برای مشارکت و درگیر شدن با درس و نیز انجام تکالیف تفاوت معناداری وجود دارد (پیووار و همکاران، ۲۰۱۳).

با تمام مزایایی که برای کارورزی به شیوه جدید برشمرده شده، این فعالیت زمانی می‌تواند مؤثر واقع گردد که با دقت تمام طراحی شود و شرایط لازم برای معلمان به منظور به دست آوردن تجربیات گسترده‌ای که در عملکرد آنان منعکس باشد و روش‌های آموزش و حل مسئله را برای آنان فراهم آورد (دارلینگ-هاموند و همکاران^۸، ۱۹۹۰). در همین راستا، پژوهش‌ها مسائل و مشکلات و آسیب‌های ناشی از اجرای نامناسب برنامه کارورزی را نیز نشان داده‌اند. به‌طور مثال، به نظر چن نات^۹ (۲۰۱۴) از جمله آسیب‌های برنامه کارورزی در کشور هند، سه عنصر: الف) تقسیم کار در آموزش معلمان، ب) تفاوت فرهنگ‌های دانشگاه و مدارس با یکدیگر و ج) دیدگاه‌های متفاوت دانشگاه و مدارس در آماده‌سازی نومعلمان داوطلب معلمی می‌باشد، که او در کل آن‌ها را به عنوان مشکلات «عدم ارتباط/گسیختگی دوره‌های دانشگاه محور و برنامه‌های کارورزی مدرسه محور» نام می‌برد. این عدم تطابق بین دو سیستم در مورد تعریف یادگیری و نقش معلمان اصطکاک زیادی در طول برنامه کارورزی از نظر مشارکت معلمان مدارس ایجاد کرده است. همچنین، زمان کوتاه انجام کارورزی در مدرسه، چالش بزرگ دیگری برای کارورزان به وجود آورده

1. Bukaliya
 2. Unterhalter & Heslop
 3. Oliver et al.
 4. Van Driel & Berry
 5. Melnick & Meister
 6. Hattie
 7. Human Development Resource Center
 8. Darling- Hammond et al.
 9. Chennat

است. استادان راهنمای کارورزی نیز مشکل دیگری هستند؛ زیرا عموماً متخصص روش‌شناسی نیستند و در عین حال برای ارزیابی کار کارورزان بایستی تدریس‌های آنان را مشاهده و نمره‌دهی کنند.

در نمونه دیگر، یافته‌های پژوهش منظرعباس و لوی (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که چالش‌های فعلی تربیت معلم چین فراوان است. یکی از مشکلات شناخته شده، تأکید بیشتر بر تئوری و توجه کمتر به بخش عملی این دوره است. اکثر دانشگاه‌های عادی چین یک مدل منطقی تربیت معلم - «اول تئوری را بیاموزید بعد آن را در محیط مدرسه به کار ببرید» - را دنبال می‌کنند. علاوه بر این نوع کارورزی اتخاذ شده قدیمی بوده و به روز نیست، زیرا تربیت معلم چین عاری از کار عملی مشارکتی و فکورانه است. زمان برای تمرین عملی جهت آماده کردن معلمان برای کار در محیط مدرسه کافی نیست و منجر به تولید معلمان با تجربه تدریس کم می‌شود. تجربه کارورزی اکثراً در ترم هفتم یعنی آغاز سال چهارم ارائه می‌شود و طول دوره کارورزی از ۸ تا ۱۰ هفته است. زمان اختصاص یافته به تجربیات کارورزی، بسیار کوتاه است و زمان‌بندی هم، برای فرستادن دانشجوی معلمان به مدارس نامناسب بوده است.

نامداری و مولائی (۱۳۹۵) هم در آسیب‌شناسی برنامه جدید کارورزی ایران از دیدگاه استادان راهنمای این درس، دو دسته مشکل را شناسایی کرده‌اند. در بخش اول، به زمینه‌ها و بسترهای ایجاد تغییر پارادایم کارورزی که موجب کاستی‌های روش شناختی و ماهیتی کارورزی قدیم و ظهور بنیان‌های حرفه‌ای‌گری و رشد حرفه‌ای معلم شده، اشاره داشتند. در بخش دوم، به مشکلات در عرصه عمل و تسلط نداشتن استاد راهنما و معلم راهنما و مقاومت برخی از آنان در برابر تغییر، همکاری نکردن و تضاد در روش‌ها و ایجاد تناقض و تعارض بین آن‌ها، و مهیا نبودن برخی امکانات و زیرساخت‌ها، بالا بودن حجم کار و کمبود زمان و نبود منابع اطلاعاتی پی برده‌اند.

یافته‌های پژوهش زارع‌صفت و همکاران (۱۳۹۵) در رابطه با ادراکات دانشجوی معلمان از مسائل کارورزی نشان داد که کارورزان از یک سو با چهار دسته مسائل شامل: مسائل شناختی (مبتنی بر شناخت خود، محیط آموزشی و شرح وظایف خود)، مسائل عاطفی (شامل اعتماد به نفس)، مسائل انگیزشی (انگیزه‌های کاری، کم اهمیت دانستن این درس)، مسائل رفتاری (شامل وضع ظاهری و گویش دانشجوی معلم)، و از سویی دیگر با سه نوع مسائل تعاملاتی شامل: تعاملات درون آموزشی (مبتنی بر مدیریت مدرسه، معلمان راهنما و نیروی انسانی)، تعاملات با استاد راهنما، و تعاملات سازمانی (مبتنی بر مسائل دانشگاه فرهنگیان و مسائل ناحیه/منطقه آموزش و پرورش تحت پوشش) مواجه بوده‌اند.

این در حالی است که کارورزی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان ایران نیز، مبتنی بر الگوی فکورانه طراحی شده و به مثابه یک گفتمان یا به عرصه گذاشته است و مفاهیم، موضوعات و مبانی نوین را برای ادغام نظریه و عمل و کاربرد با توجه به دیدگاه‌های تربیتی پایه‌ریزی کرده است. گفتمان کارورزی در

رویکرد جدید نظام تربیت معلم ایران با رویکردی علمی- پژوهشی به دنبال ایجاد جریان نو در حوزه نظریه و عمل در تربیت معلم با دانش و بینش کارآمد است. در واقع، دانشگاه فرهنگیان کشور را به این گفتمان فراخوانده و فرصت تأمل درباره تربیت معلمان حرفه‌ای در بستر واقعی کلاس درس را فراهم ساخته است (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳ ص. ۹). کارورزی به شیوه جدید در دانشگاه فرهنگیان بر مشاهده تأملی، روایت نگاری و واکاوی تجربیات به عنوان عناصر شکل دهنده عمل فکورانه تأکید دارد و یادگیری دانشجو معلمان از طریق پژوهش روایتی، اقدام پژوهی و درس پژوهی صورت می‌گیرد. البته آنچه که بیش از همه مد نظر است پرورش معلمان فکور است تا در موقعیت‌های عملی و واقعی بتوانند تجارب و اندیشه‌های ارزشمندی را بروز دهند (لویین، ۲۰۰۶).

با توجه به یافته‌های پژوهش‌های فوق، حوزه طراحی برنامه درسی کارورزی با اجرای آن هنوز فاصله دارد و چه بسا که در زمان طراحی، برنامه مطلوب بوده ولی در زمان اجرا با مشکلات و مسائلی مواجه شده است. در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، کارورزی به شیوه جدید، همانند هر برنامه درسی که نخستین بار اجرا می‌گردد نیاز به آسیب‌شناسی دارد. این آسیب‌شناسی در برنامه درسی کارورزی، موجب باز اندیشی، بازنگری و اصلاح آن می‌گردد. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی مسائل درس کارورزی، سعی در شناسایی مشکلات و مسائل آن از نظر مدرسین درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان اصفهان داشته است. از این رو، سؤال پژوهش حاضر این است که مشکلات درس کارورزی به شیوه جدید در دانشگاه فرهنگیان از نظر اساتید این درس چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، توصیفی- تحلیلی است. در این پژوهش از رویکرد کیفی استفاده شده است. جامعه آماری شامل کلیه مدرسین دانشگاه فرهنگیان اصفهان شاغل در پردیس فاطمه زهرا (س) و مرکز آموزش عالی شهید رجایی بوده است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش از گروه‌های مختلف درسی اعم از اساتید علوم تربیتی، علوم پایه، علوم انسانی و تربیت بدنی بودند. توزیع فراوانی اساتید مصاحبه شونده در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی افراد مصاحبه‌شونده

مصاحبه شوندگان	پردیس حضرت فاطمه (س)	مرکز آموزش عالی شهید رجایی	جمع
مدرسین	۱۸	۷	۲۵

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: روش نمونه‌گیری اولیه اساتید به صورت هدفمند است. به عبارتی، اساتیدی انتخاب شده‌اند که درس کارورزی را تدریس کرده‌اند و در رابطه با موضوع این پژوهش از

اطلاعات ارزشمندی برخوردار هستند (گال و همکاران^۱، ۱۳۹۱/۱۹۹۶، ص. ۳۶۵). برای پژوهش کیفی نمونه بسیار بزرگ یا کوچک توصیه نشده، بلکه حصول معیارهایی مانند اشباع داده‌ها و تکرار اطلاعات کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد (گال و همکاران^۱، ۱۳۹۱/۱۹۹۶، ص. ۸۹۳). در این پژوهش با ۲۵ نفر مدرس کارورزی- مصاحبه شونده‌گان- به مدت ۳۰ تا ۴۰ دقیقه مصاحبه انجام شد.

در این پژوهش، از مصاحبه نیمه ساختاریافته^۲، با هدف بررسی مسائل درس کارورزی، سعی در شناسایی مشکلات و مسائل آن از نظر مدرسین این درس در دانشگاه فرهنگیان اصفهان استفاده شده است. مصاحبه با هر فرد تا حد اشباع داده‌ها و تکرار آن‌ها پیش رفت. روایی محتوایی^۳ سوال‌های مصاحبه، توسط پنج نفر از اعضای هیأت علمی گروه علوم تربیتی تأیید شد. به منظور افزایش دقت تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش پرسش از همکاران^۴، کاوش به وسیله افراد مورد مطالعه^۵ (هالوی و ویلر^۶، ۲۰۰۹) و استفاده از مسیر ممیزی^۷ (گال و همکاران^۱، ۱۳۹۱/۱۹۹۶)، یعنی استفاده از یک ناظر خارجی مسلط به پژوهش کیفی، که به کلیه فایل‌های مصاحبه و کدگذاری‌ها و جزئیات مطالعه دسترسی داشت، استفاده شد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات: تحلیل داده‌ها به روش تحلیل محتوای مصاحبه یا تحلیل محتوای موضوعی مصاحبه انجام گرفته شد. مراحل فرایند تحلیل محتوای مصاحبه براساس نظر کریپ پندروف^۸ (۲۰۱۳) شامل جمع‌آوری داده‌ها (ضبط مطالب)، تقلیل داده‌ها، استنباط و تحلیل است. بدین منظور در مرحله اول پس از انجام دادن هر مصاحبه اقدام به پیاده‌سازی و بررسی خط به خط مصاحبه صورت گرفت و داده‌ها به صورت کدهای به دست آمده ثبت و ضبط و پالایش شدند، سپس در همان مرحله کدهای مشابه یا کدهایی را که ارتباط بیشتری با هم داشتند در قالب مفهوم، استخراج و مفاهیم حاصل را در مرحله بعد در طبقات مشابه گنجانده و با استفاده از تکنیک حذف، ادغام و تعمیم، به تعیین و نام‌گذاری مقولات پرداخته و در مرحله کدگذاری محوری، مقوله اصلی (نهایی) مشخص گردید. به عبارتی، تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، با استفاده از نرم افزار تحلیل کیفی مکس کیودی^۹ نسخه ۲۰۰۸، طی سه مرحله کدگذاری باز^{۱۰}، محوری^{۱۱} و انتخابی^{۱۲} صورت گرفت.

1. Gall et al.
2. Semi Structured Interview
3. Content Validity
4. Peer Debriefing
5. Member Check
6. Hallway & Wheeler
7. Audit trail
8. Krippendorff
9. MAXQDA.
10. Open Coding
11. Axial Coding
12. Selective Coding

یافته‌های پژوهش

۱- نتایج حاصل از سه مرحله کدگذاری و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها در بعد برنامه درسی، در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. مشکلات مربوط به «برنامه درسی» درس کارورزی از نظر مدرسین این درس

کدهای گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز	گزاره‌ها	تعداد	درصد	
۱- برنامه درسی	۱- اهداف	- نگاه آرمان‌گرایانه	- واقعی نبودن برخی انتظارات بیان شده از طرف سازمان مرکزی دانشگاه	۱۲	۴۸	
			- بومی نبودن بسیاری از انتظارات در اجرای عملی	۸	۳۲	
			- داشتن انتظارات وسیع از یک درس مانند: پرورش معلمین فکور و ...	۱۵	۶۰	
			- عدم مطابقت انتظارات درس کارورزی با توانایی دانشجویان با توجه به مدت زمان این درس	۲۱	۸۴	
	۱-۲- محتوا	- نوع محتوا	- وجود برداشت‌های شخصی فراوان از اجرای طرح	- ننگ‌اندانند دروس پیش‌نیاز توسط دانشجویان	۱۳	۵۲
				- تلفیق مباحث آموزشی تئوری با عملی در این دوره	۹	۳۶
				- عدم تناسب حجم محتوا با تعداد واحد این درس	۱۴	۵۶
				- ترجمه محض یک ایده در یک کشور دیگر و در نظر نگرفتن مقتضیات کشور و استان‌ها	۳	۱۲
	۱-۳- راهبردهای یاددهی یادگیری	- کمبود مهارت در پژوهش‌های کیفی	- استفاده از مشاهده گری مناسب در آموزش کارورزان	- نگاه پژوهش‌محوری به دانشجو معلمان به جای آموزش مهارت تدریس	۵	۲۰
				- اعتقاد برخی مدرسین با سابقه به مشاهده دقیق برای کشف مسأله توسط دانشجو معلم به جای تحلیل محتوا	۱۱	۴۴
				- عدم آشنایی بعضی از مدرسین کارورزی با شیوه پژوهش‌های کیفی	۱۵	۶۰
				- عدم هماهنگی لازم در شیوه ارزشیابی این درس	۱۳	۵۲
۱-۴- شیوه‌های ارزشیابی	- ضعف در ارزیابی و نظارت	- عدم هماهنگی ارزشیابی این درس	- عدم نظارت بر شیوه اجرایی کارورزی از طرف کارگروه کارورزی سازمان مرکزی	۱۱	۴۴	

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌گردد، مشکلات اساتید کارورزی در بعد «برنامه درسی» با چهار زیرمقوله «اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی- یادگیری و ارزشیابی» شناسایی شدند که به تفکیک توضیح داده می‌شوند:

۱-۱- اهداف: حاصل تحلیل این مؤلفه، مقوله‌های: نگاه آرمان‌گرایانه و هدف‌گذاری‌های سلیقه‌ای در اهداف برنامه بوده است. در نگاه آرمان‌گرایانه مدرسین کارورزی معتقد بودند بین اهداف واحد کارورزی و توانمندی دانشجویان برای درس کارورزی فاصله زیادی وجود دارد و در عمل، رسیدن به اهداف در این دوره زمانی محدود امکان‌پذیر نیست. در این رابطه مصاحبه شونده شماره سه که دارای سابقه تدریس کارورزی به شیوه قدیم نیز بود چنین اظهار داشتند: "برنامه درس کارورزی جدید دور از واقعیت است و از دیدگاه من این قبا متناسب با دانشجویان ما بریده و دوخته نشده و توقعات در این درس خیلی زیاد است".

۱-۲- محتوا: از تحلیل محتوای برنامه درسی کارورزی، مقوله‌های: توالی و نوع محتوای برنامه درسی حاصل شد. به عنوان مثال مصاحبه شونده شماره ۱۸ در رابطه با عدم رعایت توالی در برنامه درسی (رعایت پیش‌نیاز) دانشجویان چنین اظهار داشتند: "دانشجویان هنوز بر متن کتاب‌های درسی احاطه ندارند و باید درس کارورزی را بگذرانند. این یک مشکل جدی است. اول دانشجو باید بر مطالب کتاب‌های درسی احاطه داشته باشد تا با واحد کارورزی ضمن استفاده از تجربیات معلمان با تجربه بتواند توانمندی‌های خود را ارتقا دهد و خود را آماده تدریس در آینده نماید". مصاحبه شونده شماره ۱۴ در رابطه با نوع محتوای برنامه درسی کارورزی ۱ که تلفیق مباحث آموزشی تئوری با عملی است، چنین بیان نمودند: "در درس کارورزی ۱ جدید دانشجو هم باید اول درس تئوری یاد بگیرد مثل نوشتن گزارش روایتی در سطوح سه گانه و براساس مشاهدات خودش در مدرسه گزارش در این سطوح تهیه و کدگذاری نماید. بار کاری دانشجو در این درس خیلی زیاد است. در حالی که شیوه صحیح آن است که دانشجو در دروس دیگر روایت پژوهی و کدگذاری را بداند و بعد در درس کارورزی آن را عملاً و به صورت واقعی اجرا نماید".

۱-۳- راهبردهای یاددهی- یادگیری: در این بخش، تحلیل حاصل از مصاحبه‌ها، مقوله‌های: استفاده از مشاهده‌گری مناسب در آموزش کارورزان و کمبود مهارت در پژوهش‌های کیفی را مشخص نمود. در این رابطه مصاحبه شونده شماره پنج اظهار داشتند: "درس کارورزی باید فقط از طریق مشاهده معلمان با تجربه امکان داشته باشد، زیرا با مشاهده دقیق، دانشجو پی به مشکل در کلاس درس می‌برد. دانشجویان باید به جایی برسند که با مشاهده جستجوگرانه مشکل را در کلاس درس تشخیص دهند".

۱-۴- ارزشیابی: در بخش ارزشیابی از برنامه درسی کارورزی پس از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها مشخص گردید این حیطه در دو مقوله ارزشیابی واحد درسی و مقوله ارزیابی و نظارت دارای مشکل است. در مؤلفه ارزشیابی، به عدم هماهنگی لازم در شیوه ارزشیابی این درس با داشتن فرم‌های ارزشیابی مبهم و

زمان بر و در مؤلفه ارزیابی و نظارت به مشکل ضعف در نظارت بر شیوه اجرایی کارورزی از طرف کارگروه کارورزی سازمان مرکزی و بالطبع عدم بازخورد به مدرسین کارورزی اشاره شده است.

۲- نتایج حاصل از سه مرحله کدگذاری و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها با مدرسین درس کارورزی در بُعد اجرا، در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. مشکلات اجرایی درس کارورزی از نظر مدرسین این درس

کدهای گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز	گزاره‌ها	تعداد	درصد	
۲- مسائل اجرایی	۱- آموزش و پرورش	اجرا	- عدم همکاری کافی در ارسال مجوز ورود دانشجو به مدارس	۱۷	۶۸	
			- وجود فضای فیزیکی بسیار کم در دفتر برخی از مدارس/ عدم اختصاص فضا در دفتر به کارورز	۱۲	۴۸	
	۲- مدارس	فضای فیزیکی	- وجود فاصله زیاد بین مدارس تحت نظارت مدرس	۱۳	۵۲	
			- نبود وسیله نقلیه برای مدرس کارورزی	۱۴	۵۶	
			- رخ دادن اتفاقات ناگوار برای اساتید و دانشجویان در مسیر بازدیدها و رفت و آمد	۲		
	۲- مسائل اجرایی	۲- ۳- مدیران مدارس	- نگرش منفی	- عدم همکاری مناسب، کافی و ضروری مدیران مدارس	۷	۲۸
			- عدم آموزش	- عدم توجیه مدیران نسبت به درس کارورزی	۹	۳۶
			- عدم آموزش	- عدم همکاری مناسب و کافی بسیاری از معلمان	۸	۳۲
			- عدم انگیزه و آموزش معلمان راهنما	- عدم انگیزه و توجیه برخی از معلمان راهنما نسبت به درس کارورزی	۱۵	۶۰
	۲- ۴- معلمان راهنما	۲- ۴- معلمان راهنما	- کمبود معلم راهنمای خوب به عنوان الگو برای دانشجو معلمان	- کمبود معلم راهنمای خوب به عنوان الگو برای دانشجو معلمان	۱۷	۶۸

۲- مسائل اجرایی	۲- ۵- اساتید راهنما	- نگرش منفی	- نارضایتی و بی میلی برخی از مدرسین با سابقه نسبت به اجرای این طرح - مقاومت در برابر تغییر توسط برخی از مدرسین با سابقه	۱۱	۴۴
		- سختی کار	- فرسایشی بودن کل فرایند اجرای کارورزی	۱۷	۶۸
		- کمبود منابع علمی	- در اختیار نبودن نمونه کار مناسب به عنوان الگوی مشترک دانشجویان و مدرسین - کمبود کتاب درسی مناسب این درس	۱۹	۷۶
			۲۲	۸۸	
		- عدم هماهنگی	- عدم هماهنگی اجرای یکسان در پردیس های پسرانه و دخترانه	۱۷	۶۸
		- عدم آگاهی از کل برنامه درسی کارورزی	- عدم آگاهی کافی برخی از مدرسین از کل برنامه درسی کارورزی	۱۹	۷۶
	۲- ۶- دانشجو معلمان	- کمبود آگاهی از محتوای کتب درسی	- پایین بودن سطح آگاهی دانشجومعلمین در زمینه محتوای کتب درسی	۱۳	۵۲
		- عدم کسب اهداف درسی کارورزی	- عدم دستیابی دانشجویان به اهداف واقعی درس کارورزی	۹	۳۶
		- ضعف مهارت کار با رسانه های آموزشی	- ضعف شدید مهارت دانشجومعلمین در زمینه هایی مانند کار با رسانه های آموزشی	۱۱	۴۴
	۲- ۷- دوره های ضمن خدمت	- تفاوت دانش و نگرش مدرسین	- اختلاف نظر مدرسین دوره ضمن خدمت در آموزش درس کارورزی	۱۸	۷۲
		- نگذردن پیش نیاز	- نگذردن ضمن خدمت دروس پیش نیاز توسط مدرسین بخصوص مدرسین علوم پایه	۸	۳۲

۲- مسائل اجرایی	نداشتن ضمن خدمت برخی رشته‌ها	- عدم اجرای دوره ضمن خدمت برای مدرسین برخی رشته‌ها مانند هنر و کودکان استثنائی	۱۷	۶۶
	عدم ثبات	- تغییر مداوم برنامه‌ها و انتظارات در درس کارورزی	۱۶	۶۴
	کمبود زمان	- کم بودن ساعات ضمن خدمت	۵	۲۰
	عدم توجه به تفاوت دانش گروه‌های درسی	- تخصصی نبودن ضمن خدمت با توجه به گروه‌های درسی متفاوت	۹	۳۶
	۲-۸- دانشگاه فرهنگیان	- کمبود نیروی انسانی آگاه به درس کارورزی در دانشگاه جهت رفع مشکلات و ابهامات اجرایی- اداری	۱۵	۶۰

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد، از نظر اساتید درس کارورزی، مشکلات در بعد «اجرا» با هشت زیرمقوله «آموزش و پرورش، مدارس، مدیران، معلمان راهنما، استادان راهنما، دانشجومعلم، دوره‌های ضمن خدمت و دانشگاه فرهنگیان» شناسایی شدند که به تفکیک توضیح داده می‌شوند:

۱-۲- **آموزش و پرورش:** این مؤلفه اشاره به همکاری نامناسب در ارسال مجوز ورود به مدارس دارد. مدرسین کارورزی در این مصاحبه، به اتلاف وقت دانشجومعلم در طی انجام سریع این فرآیند اشاره نمودند. بسیاری از مسائل با هماهنگی‌های بخشنامه‌ای در مدارس صورت می‌پذیرد و بسیار پیش آمده که کارشناس مسئولان نواحی، ساز و کار مناسبی جهت بهبود فرآیند پذیرش کارورزان در ناحیه و مدرسه تحت پوشش تدارک می‌بینند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ اظهار نمودند: "عملاً ساعات مناسب آموزشی در نواحی تحت پوشش بسیار کم به چشم می‌خورد... در بین لیست‌های ارسالی به دانشگاه، انتخاب مدرسه‌ای که برنامه اش با روز کارورزی دانشجویان مطابقت داشته باشد به ندرت یافت می‌شود... ابلاغ‌نامه‌ها و فرم‌های دانشجویان با تأخیر صورت پذیرفته و پذیرش آنان را در مدارس دچار اختلال می‌کنند..."

۲-۲- **مدارس:** پس از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، این مؤلفه به مقوله‌های مشکل فضاهای فیزیکی و مشکل در رفت و آمد تقسیم گردید. مشکل فضاهای فیزیکی، به کمبود فضا در دفاتر مدارس و نیز فاصله زیاد بین مدارس و مشکل رفت و آمد به نبود وسیله نقلیه اداری و نیز رخ دادن وقایع ناگوار در طی بازدیدهای اساتید و رفت و آمد کارورزان اشاره دارد.

۲-۳- **مدیران:** پس از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، این مؤلفه به مقوله: نگرش منفی و عدم آموزش مدیران تقسیم شد. در نگرش منفی، به عدم همکاری مناسب و در مؤلفه عدم آموزش به عدم توجه مدیران

نسبت به درس کارورزی اشاره شده است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ اظهار نمودند: "در برخی مدارس، مدیران از حضور دانشجومعلم‌ان احساس خوبی ندارند... این امر باعث بی‌توجهی به ساعات ورود و خروج دانشجویان و تشویق آنان به دیرآمدن و زود رفتن از مدرسه می‌شود... از طرفی چون دوره ضمن خدمت در رابطه با کارورزی جدید را نگذرانده‌اند و یا حتی المقدور؛ شرح وظایف دانشجومعلم‌ان (کارورزان) به مدارس آنان ابلاغ نشده، باعث می‌شود که برخی مدیران از دانشجومعلم‌ان در کلاس‌های بدون معلم و یا امور دفتری استفاده می‌کنند... اغلب سعی می‌کنند که مسیر کارورزان را به سمت تمرین معلمی سابق سوق دهند و آنان را به انجام امور دفتری و کار در آزمایشگاه و کتابخانه وادار کنند و به خیال خود به دانشجومعلم لطف کرده و آنان را با کارهای مدرسه بیشتر آشنا می‌نمایند...".

۴-۲ - **معلم‌ان راهنما:** پس از تحلیل محتوای مصاحبه با مدرسین کارورزی، مؤلفه معلم‌ان به مقوله‌های: عدم انگیزه و آموزش معلم‌ان و کمبود معلم خوب به عنوان الگو برای دانشجو معلم تقسیم شد. مقوله عدم آموزش، به عدم توجه بسیاری از معلم‌ان راهنما نسبت به واحد کارورزی اشاره دارد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ اظهار نمودند: "برخی از معلم‌ان گمان می‌کنند که دانشجومعلم‌ان جاسوسانی هستند که فرآیند تدریس آن‌ها را به دانشگاه و مدیر گزارش می‌دهند و این باعث از بین رفتن اعتماد بین آن‌ها می‌شوند... اطلاع داشتن برخی از معلم‌ان از حضور دانشجومعلم‌ان در ساعات تفریح جهت آشنایی دانشجویان با فضای دفتر نیز بسیار به چشم می‌خورد... اما نارضایتی برخی از معلم‌ان از این شغل در حضور دانشجویان و از بین بردن انگیزه آنان، برای مثال در جمع عده‌ای از معلم‌ان صحبت‌هایی از قبیل کمبود حقوق و مزایا و نبود امکانات رفاهی برای آنان می‌کنند...". مصاحبه‌شونده ۹ در زمینه کمبود معلم خوب اظهار کرد: "ما به دانشجویان توصیه می‌کنیم و می‌خواهیم تا مشاهده‌گر تأملی باشند. اما اصلاً دقت نکرده ایم، پیشاپیش جستجو نکرده‌ایم تا بهترین معلم را انتخاب کنیم. دانشجو سرکلاس می‌رود اما هنوز معلم از روش سنتی سخنرانی استفاده می‌کند، یا معلم با ارزشیابی عملکردی بیگانه است".

۵-۲ - **اساتید راهنما:** پس از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها با اساتید راهنما، مقوله‌های: نگرش منفی، سختی کار، کمبود منابع علمی، عدم هماهنگی در اجرا و عدم آگاهی از کل برنامه درسی کارورزی حاصل شد. در این قسمت، مشکلات مدرسین درس کارورزی در مقوله نگرش منفی، به نارضایتی و بی‌میلی برخی از مدرسین از اجرای این طرح و مقاومت در برابر تغییر توسط برخی از مدرسین با سابقه اشاره دارد. در مقوله سختی کار، به فرسایشی بودن کل فرآیند اجرای کارورزی؛ در مقوله کمبود منابع علمی، به نبود نمونه کار مناسب به عنوان الگوی مشترک برای همه مدرسین و دانشجویان و کمبود کتاب درسی مناسب این درس؛ و در مقوله عدم هماهنگی، به عدم هماهنگی در اجرای یکسان واحد کارورزی در پردیس‌های دخترانه و پسرانه اشاره شده است. در مقوله عدم آگاهی، به عدم اطلاع‌رسانی از کل واحد عملی در شروع هر ترم و جدید بودن مطالب برای اساتید اشاره شده است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ در ارتباط با موارد بالا اظهار نموده است: "اساتید با هزینه‌های شخصی خود به مدارس تحت پوشش مراجعه و دانشجومعلم‌ان

را هدایت می‌کنند... نحوه اجرای دوره میان اساتید دوره یکسان نبوده و روند اجرا، بیشتر رنگ رویه‌های فردی و علایق شخصی به خود می‌گیرد و همین عامل سبب شده است که برخی اساتید، دوره را بسیار مناسب و جدی برگزار نکنند و حتی عده ای هم فرصت حضور در مدرسه را نداشته باشند... نظارت‌های سازمانی اندکی هم در این میان به چشم می‌خورد...".

در رابطه با سختی‌های واحد کارورزی و فرسایشی بودن آن، مصاحبه‌شونده شماره ۸ چنین اظهار داشتند: "من کارورزی ۱ تا ۳ را تدریس نموده ام. این درس بسیار چالش دارد. هر روز که درس کارورزی دارم چند مشکل وجود دارد که باید آن‌ها را حل کنم. گاهی مشکل دانشجو در مدرسه، گاهی مشکل تغییر برنامه از طرف سازمان، گاهی نبود یک کتاب یا یک گزارش عالی که پاسخگوی سؤالات و ابهامات من و کارورزم باشد. خلاصه هر روز یک مشکل وجود دارد که درکل واحد کارورزی را برای من فرسایشی کرده. اصلاً در تدریس این سه درس کارورزی آرامش نداشتم. تازه دانشجویان هم که از این وضعیت مثل ما ناراضی هستند، این جوری ما خسته‌تر هم می‌شویم".

۲-۶- **دانشجومعلم‌ان:** پس از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، این مؤلفه به مقوله‌های: کمبود آگاهی از محتوای کتب درسی، عدم کسب اهداف کارورزی، ضعف مهارت کار با رسانه‌های آموزشی تقسیم شد. مصاحبه‌شونده شماره ۲۳ در زمینه مقوله ضعف برخی دانشجومعلم‌ان در استفاده از رسانه‌های جدید در تدریس اظهار نمودند: "در کارورزی سه ما دانشجو را به شیوه جدید آماده تدریس می‌کنیم، اما برخی از دانشجویان در عمل نمی‌توانند به خوبی از وسایل آموزشی در تدریس خود استفاده کنند. این دانشجویان باید قبل از گذراندن واحدهای کارورزی کار با رسانه‌های آموزشی را یاد بگیرند... بسیاری از آنان از اعتماد به نفس کافی برخوردار نیستند و دچار ترس و اضطراب می‌شوند... این مشکل در دانشجویان رشته‌های دبیری به دلیل نزدیک بودن سن آن‌ها به سن دانش‌آموزان بیشتر به چشم می‌خورد... بسیاری از آنان هم می‌گویند با این همه سختی انجام مشاهدات و نوشتن گزارشها، باز هم اساتید ارزشیابی‌های ما را کم می‌دهند".

مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ هم در رابطه با دانشجومعلم‌هایی که با آن‌ها درس کارورزی داشته اند چنین بیان نمودند: "من به شخصه محصولات این کارورزی‌ها (۱ تا ۳) را دانشجویانی می‌بینم که نه دانش محتوایی کافی دارند(البته نه همه، ولی بسیاری از آن‌ها) و نه دانش روش تدریس. چگونه می‌توان در قالب چنین کارورزی‌هایی که فرض آن بر یک دانشجوی بسیار ایده‌آل است مشکلات واقعی کشور را حل کرد!؟"

۲-۷- **دوره‌های ضمن خدمت:** این مؤلفه دارای مقوله‌های: تفاوت دانش و نگرش اساتید، دوره ضمن خدمت در آموزش کارورزی، نگذرداندن دروس پیش نیاز به خصوص اساتید علوم پایه، نگذرداندن ضمن خدمت خاص برای برخی رشته‌ها مانند رشته هنر و کودکان استثنائی، تغییر مدام برنامه‌ها و انتظارات در کارورزی، کم بودن زمان ضمن خدمت و تخصصی نبودن ضمن خدمت با توجه به تفاوت

دانش گروه‌های درسی می باشد. مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ در رابطه با نیاز برخی مدرسین به گذراندن ضمن خدمت برخی دیگر دروس قبل از ضمن خدمت کارورزی چنین اظهار نمودند: «برخی از ما مدرسین کارورزی چون تا کنون برخی از دروس که پیش نیاز واحد کارورزی می باشد را تدریس نکرده‌ایم و یا ضمن خدمت آن را نگذرانده‌ایم، دچار مشکل شده‌ایم. اول از همه ما باید فهم درستی از برنامه کارورزی بدست بیاوریم تا بتوانیم آن را صحیح اجرا و نظارت کنیم».

۸-۲- **دانشگاه فرهنگیان:** که پس از تحلیل محتوای مصاحبه با مدرسین کارورزی، مقوله کمبود نیروی انسانی آگاه به درس کارورزی در دانشگاه جهت رفع مشکلات و ابهامات اجرایی- اداری حاصل شد. چند نفر از مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند: «عدم برگزاری همایش‌های کافی کارورزی به منظور تبادل تجربیات بین دانشجو معلمان و استادان با دیگر دانشگاه‌ها و حل و فصل مشکلات کارورزی، ندادن امکانات اولیه رفاهی مانند سرویس رفت و آمد از جانب دانشگاه به دانشجو معلمان، عدم نظارت کافی که خود باعث تغییر در پیشبرد اهداف کارورزی می شود و بسیاری مسائل دیگر...» موجب مشکلات اجرایی می شود.

بحث و نتیجه گیری

تحلیل محتوای مصاحبه با مدرسین درس کارورزی در دو پردیس حضرت فاطمه زهرا (س) و شهید رجایی اصفهان، مشکلات این درس را در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در دو بعد «برنامه درسی» و «اجرای آن» نشان داد:

الف- برنامه درسی: از مهمترین مشکلات موجود در این بعد: برنامه ریزی نامناسب و نگذراندن دروس پیش نیاز با درس کارورزی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بود. دروسی همچون روش‌های تدریس کتب درسی دوره ابتدائی و متوسطه، شیوه‌های ارزشیابی از یادگیری، ارزشیابی کیفی توصیفی، کلیات روش‌ها و فنون تدریس که بعضاً پس از شروع کارورزی در ترم چهارم و غالباً در ترم‌های بالاتر ارائه می شوند و کارورزان بدون برخورداری از شایستگی‌های پیش‌نیاز و لازم تدریس و آموزش، به مشاهده کلاس درس معلمان راهنما می پردازند. همچنین دروس پژوهش و توسعه حرفه‌ای یک تا سه که پیش نیاز کارورزی‌های یک تا چهار هستند، معمولاً به استاد دیگری غیر از کارورزی واگذار می شود که اجرای آن، یا به صورت نظری صرف در دانشگاه برگزار می شود یا از دانشجویان خواسته می شود که همانند کارورزی در مدرسه انجام دهید و همان گزارشی که به استاد کارورزی ارائه می گردد به ایشان هم داده می شود. این موارد، موجب دلزدگی و خستگی روحی و جسمی کارورزان می شود. با توجه به گفته دارلینگ- هاموند و همکاران^۱ (۲۰۰۶)، برنامه‌های پیش از خدمتی که دانشجو را به شکلی سطحی در مجموعه گسترده‌ای از ایده‌ها و شیوه‌های غیرمنسجم درگیر می کند، نیاز به انسجام دارند. مسلماً انسجام در برنامه‌ها، تأثیرات

مثبتی بر فرآیند آموزش خواهد داشت اما به تنهایی جوابگو نخواهد بود. همه چیز به کیفیت ایده‌هایی بستگی دارد که به برنامه، هدف و جهت می‌دهند و این مهم، در برنامه درسی کارورزی هم وجود دارد که باید به آن دامن زده شود. زیرا، برنامه درسی کارورزی سعی دارد در طی فرآیندی تکاملی، موقعیت و شرایط مناسبی را برای مشاهده و تمرین تدریس دانشجومعلم فراهم کند تا از نقش مشاهده‌کننده به سمت طراح فعالیت‌های آموزشی در سطح محدود کلاس درس حرکت کند و در نهایت بتواند به کسب شایستگی برنامه‌ریزی فرآیند یاددهی- یادگیری به عنوان یک برنامه‌ریز سطح خرد نائل آید.

محور تمرکز مشکلات فوق در برنامه کارورزی در این پژوهش، فاصله معنی دار نظریه و عمل شناخته شد. در حالی که توفیق کارورزی زمانی کامل می‌گردد که پیوند عرصه عمل و نظر فراهم گردیده و اساتید درس کارورزی با دانش‌های جدید و تجارب جهانی آشنا شده و توانایی نزدیک نمودن عرصه نظر و عمل را کسب نمایند. دست یافتن به نگاهی کل‌نگرانه در پیوند عرصه عمل و نظر، ضامن اجرای کارورزی به سبک جدید است. همان‌طور که تانجالا^۱ (۲۰۰۸) نشان داده یادگیری دانشگاهی و آموزشگاهی باید ترکیبی مشخص از یادگیری عملی به منظور تلفیق کردن نظریه و عمل باشد. تلفیق این دو عرصه هم می‌تواند از طریق ابزارها و روش‌های واسطه‌ای مانند کارورزی عملی صورت گیرد.

بررسی تجارب سایر کشورها هم نشان می‌دهد که با الهام از آموزش‌های عملی و استخراج مؤلفه‌های کلیدی این نوع آموزش، می‌توان تغییرات اساسی را در سیستم تربیت معلم ایجاد و اشکالات موجود در این نوع آموزش را برطرف نمود. زیرا این نوع آموزش، چیزی بیشتر از انتقال دانش و اطلاعات به دانشجومعلمان و مدیریت رفتار آن‌ها است. در این نوع آموزش، تمرکز اصلی بر توانمندسازی دانشجومعلم در کمک به رشد یادگیری فردی دانش‌آموزان است و آن‌ها را قادر می‌سازد تا آموزش‌های خود را با نیازهای فردی دانش‌آموزان تطبیق داده و با استفاده از شواهدی که در مورد هر دانش‌آموز به دست می‌آورند، مداخلات آموزشی خود را تنظیم نمایند و با ارزیابی شیوه‌های تدریس خود و به حداکثر رساندن اطلاعاتی که در مورد تأثیر این شیوه‌ها بر یادگیری دانش‌آموزان به دست می‌آورند، به رشد حرفه‌ای خود کمک نمایند (گراسمن^۲، ۲۰۱۰).

با چنین رویکردی، برنامه کارورزی باید بتواند دانشجویان را برای رویارویی با موقعیت‌های بی‌بدیل تدریس آماده نماید، به نحوی که به عنوان یک معلم فکور و نه یک مجری صرف، به طور مداوم در خصوص موقعیت خود بیندیشد و تصمیمات مختلف را با توجه به ابعاد مسأله پیش روی خود، مورد واکاوی قرار دهند، دست به انتخاب بهترین گزینه بزنند و بالاخره اثرات مثبت و منفی تصمیم خود را مورد ارزیابی قرار دهند. تحقق این امر، در گرو ارزیابی راه‌حل‌های اتخاذ شده یا تصمیمی درخور در موقعیت‌های واقعی است (خروشی، ۱۳۹۶). براین اساس؛ باید شیوه‌های آماده‌سازی معلمی مؤثر را،

1. Tynjala
2. Grossman

مطالعه و بومی‌سازی نمود و شیوه‌هایی که از کارآیی لازم برخوردار نیستند را اصلاح کرده یا کنار گذاشت. در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان که متمرکز بر «تربیت معلم فکور» است، ایجاد «تجربه واقعی کلاس درس و مدرسه» برای دانشجومعلم لازم است. زیرا در این شیوه، دانشجومعلم در کلاس درس واقعی که با آن زیست می‌کند، می‌تواند تمام اتفاقات را تجربه نماید. او باید مدرسه را به شکل طبیعی خودش تجربه کند، و در همین محیط واقعی، همان‌گونه که معلم آینده در مدرسه آن را خواهد دید، بتواند آن را فهم کند. دانشجومعلم لازم است در طی کارورزی‌اش دو تجربه واقعی؛ «تجربه درباره کلاس درس» و «تجربه در کلاس درس» را کسب کند و در این جریان، بازخورد گرفتن از طرف معلم راهنما، استاد راهنما و حتی سایر دانشجومعلمان ضروری است. کارورزی تدریس، انتقال از مبتدی بودن به سوی حرفه‌ای بودن را فراهم می‌کند (مورا، ۲۰۱۳) و از این روست که برنامه کارورزی فرصت مناسبی است تا دانشجومعلمان با حضور در میدان عمل و تجربه، ضمن ارزیابی عینی، و کاربردی نمودن آموخته‌های نظری کلاس‌های درس، با دنیای واقعی کار آشنا گردند (گاولت و همکاران^۲، ۲۰۱۰). کارورزان تدریس خودشان را در بین دو نقش همزمان دانشجویی و معلمی می‌یابند. بنابراین، فرآیند تربیت معلمان فکور و فعال در دانشگاه فرهنگیان نباید صرفاً در آموزش‌های نظری خلاصه شود.

معلم راهنما هم، دارای نقش بنیادین و بی‌بدیل است. او نماینده عرصه عمل و دارنده تجربه‌های نادر معلمی کردن است که دانش نظری را با تجربه عملی در موقعیت‌های واقعی نظام آموزشی، در هم تنیده و دانش ویژه خود را تولید کرده است. او هدایتگر تجربه اندوزی دانشجومعلم در میدان عمل مدرسه است. نقش اساسی معلمان مدارس یا «معلمان میزبان»، به خصوص نقش مشاوره‌ای آنان در راه انداختن و آمادہسازی کارورزان است. معلم راهنما، آموزش میدانی کارورزی را در مدرسه به انجام می‌رساند، بنابراین در تمام امور مربوط به کارورزی در مدرسه، مشارکت مؤثر دارد. این یک امر محتوایی در اجرای برنامه کارورزی است و به همین علت، انتخاب معلم راهنما دارای بیشترین حساسیت است. موفقیت معلمان در زمینه وظایف محوله، تنها با ارائه دانش و معلومات نظری - آن هم در برخی موارد با دانش ناقص نظری یا دانش نظری قدیمی - محقق نخواهد شد، بلکه باید در کنار آن و حتی در جایگاهی برتر به تربیت و نهادینه‌سازی مهارت‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای و اجرایی لازم در بستر کارورزی پرداخته شود. معلمان راهنما باید به سمت فرایند مشاهده، راهنمایی و ارزیابی درست دانشجومعلمان هدایت شوند (چن‌نات، ۲۰۱۴).

استاد راهنما نیز، نماینده عرصه نظر است و دارای دو مسئولیت انتخاب و آموزش معلمان راهنما، و مراقبت از اجرای کارورزی به نحو مطلوب می‌باشد. او باید طی دوره‌هایی با معلم راهنما به تبادل تجربه بپردازد و آنان را با دانش‌های جدید و تجارب جهانی آشنا نماید و از طرفی خودش هم با واقعیات مدرسه

1. Moore
2. Gault et al.

آشنا شود. بنابراین ضرورت دارد مثلث انسانی «دانشجومعلم، معلم راهنما و استاد راهنما» در خدمت نزدیکی عرصه عمل و نظر قرار گیرند تا بتوانند در جهت تحقق اهداف برنامه درسی کارورزی عمل کنند. همه این متغیرها شامل ابعاد مختلفی همچون «مسئولیت پذیری مشارکتی»، «مشارکت فعالانه دانشجو در مدارس»، «بهبود روابط استادراهنما- دانشجومعلم و معلم راهنما» و «شکل دهی به یک تیم آموزش دهنده» می باشد، همانطور که ایوانز- آندریز و همکاران^۱ (۲۰۱۴) بر حضور مداوم پرسنل دانشگاهی در محیط مدرسه و شکل دهی به یک محیط آموزشی تعاملی تأکید دارند (رستگاری و همکاران، ۱۳۹۶).

توصیه پژوهش حاضر برای رفع مشکلات حوزه برنامه درسی کارورزی، برنامه ریزی مداوم جهت «انسجام در برنامه درسی»، «توسعه حرفه‌ای منابع انسانی این درس»، «برنامه ریزی مشارکتی دانشگاه و مدرسه»، «گفتگوی حرفه‌ای استاد راهنما- دانشجومعلم و معلم راهنما»، و «ارائه بازخورد فرآیندی و پایانی» است. نتایج پژوهش‌های دارلینگ هاموند و برانسفورد^۲ (۲۰۰۷)، کریوالدت و تورندینگ^۳ (۲۰۱۳) و ایوانز- آندریز و همکاران (۲۰۱۴) هم بر این تأکید دارند که مریبان باید دارای صلاحیت‌های تخصصی، شامل اطلاعات لازم در زمینه دانش تخصصی، توسعه و به‌روز نگه داشتن آن، برقراری ارتباط با دانشجویان، هدایت آنان در انجام وظایف خود و تحلیل و ارزیابی عملکرد آن‌ها و ارائه بازخوردهای آنی و به هنگام باشند.

همچنین، در برنامه کارورزی باید «تمرکز بر فرآیند» آن باشد، زیرا این شیوه کارورزی، فرآیند معلم شدن است. آنچه در عمل رخ می‌دهد، زمینه‌ساز نوعی از شدن است. بهتر است برای رفع فاصله نظریه از عمل، دروس پژوهش و توسعه حرفه‌ای با درس کارورزی ادغام گردند تا همزمان دانشجومعلم مطالب نظری را در قالب عمل تجربه کند و از دوباره کاری و یا دوجور کاری اساتید مختلف جلوگیری شود. علاوه بر آن؛ درس کارورزی یک و دو به سال دوم، کارورزی سه به سال سوم و کارورزی چهار به سال چهارم منتقل گردد تا دانشجو کارورز به طور همزمان، فرصت کافی برای یادگیری مبانی نظری و اجرای بهینه در مدرسه داشته باشد. سایر دروس مورد نیاز دانشجو در برنامه درسی، به گونه‌ای ارائه شود که با شناخت از فرآیند تدریس به مشاهده گری تأملی پردازد و هنگام مشاهده کلاسی متوجه شود که معلم راهنمایش از چه شیوه‌های ارزشیابی، روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری، تکلیف‌های کلاسی و خارج از کلاس استفاده می‌کند. از جهتی هیچ اقدامی از جانب کارورز نباید از چشم معلم راهنما و استاد راهنما دور بماند و در همه امور، بایستی بازخورد به اقدامات در همان زمان عمل، ارائه شود. این بدین معناست که در کارورزی، مراقبت مستمر لازم است و این مراقبت با ارائه بازخورد در طول فرآیند کارورزی تبلور می‌یابد و معلم راهنما و استاد راهنما مسئولیت دارند به گونه‌ای عمل کنند که کارورز همواره خود را در معرض ارزیابی آنان ببیند و بتواند بنای هویت معلمی خود را به طور مطلوب بسازد.

1. Evans- Andris et al.

2. Darling-Hammo & Bransford

3. Kriewaldt & Dagmar Turnidge

ب- بعد اجرا: از دیگر مسائل کارورزی در این پژوهش، مشکلات اجرایی آن در ارتباط با «آموزش و پرورش، مدارس، مدیر، معلم، مدرسین، دانشجو معلم و ضمن خدمت» بود. بیشترین آسیب‌ها در تعاملات درون مدرسه (عوامل مربوط به مدیریت مدرسه، معلمان راهنما و دانشجومعلم)، تعاملات سازمانی و با استاد راهنما (مسائل دانشگاه فرهنگیان و مسائل ناحیه‌ای/ منطقه‌ای تحت پوشش) و سایر مسائل، در حوزه اجرای برنامه درس کارورزی شناخته شد. متغیر «هماهنگی و انسجام دانشگاه و مدرسه» هم با مؤلفه‌های فرعی از قبیل «هماهنگی بین سازمانی»، «هماهنگی آموزش‌ها» و «ساختارسازی برای عمل» از جمله شرایط علی تأثیرگذار در اجرای آموزش کارورزی محسوب می‌شوند. این یافته‌ها با یافته‌های چن‌نات، ۲۰۱۴؛ منظرعباس و لو، ۲۰۱۳؛ نامداری و مولائی، ۱۳۹۵ و زارع صفت و همکاران، ۱۳۹۵ همپوشی دارند. کارنر و رویین‌وایت^۱ (۲۰۱۵) هم همکاری بین مدارس و دانشگاه را جهت پاسخگویی به نیازهای بلادرنگ یکدیگر ضروری می‌دانند. البته باید گفت کاربرد «واژه عملی»، به معنی پذیرش غیرمنتقدانه در تربیت و آماده‌سازی حرفه‌ای دانشجومعلمان نبوده (دارلینگ- هاموند، ۲۰۱۴)، و همچنین قصد برتری دادن دانش عملی بر سایر انواع دانش‌ها را ندارد بلکه تأکید بیشتر، بر توسعه دانش مهارت‌های حرفه‌ای و تفکر مبتنی بر تحقیق و پژوهش است که از طریق تحقیقات مشترک دانشگاه و مدرسه، پیرامون مشکلات آموزشی برجسته قابل دسترسی است (بورن و تریور^۲، ۲۰۱۵).

نداشتن احساس خودکارآمدی و اعتماد به نفس در کارورزان، از دیگر مشکلات پژوهش حاضر بود. این در حالی است که یکی از مهم‌ترین مسائل اجرایی کارورزی، درک عمیق مسائل تعاملاتی و ارتباطی است. در این راستا، پژوهش‌ها نشان داده که آموزش کارورزی قبل از فارغ‌التحصیلی می‌تواند به شکل معناداری احساس خودکارآمدی دانشجومعلمان را از طریق رویکردهای نوین آموزشی در کلاس درس افزایش دهد (باچلر و همکاران^۳، ۲۰۰۴؛ استیوارت و همکاران^۴، ۲۰۱۰؛ استیوارت و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین دانشجویان می‌توانند از طریق کارورزی، عادات کاری و دیگر فرآیندهای زندگی کاری خود را با پیگیری یک کارورزی مناسب توسعه دهند. نتایج پژوهش‌ها موید آن است که اعتماد به نفس دانشجویان در راستای افزایش تجارب کاری آن‌ها، از طریق کارورزی افزایش می‌یابد (بیرچ و همکاران^۵، ۲۰۱۰؛ کانن و آرنولد^۶، ۱۹۹۸؛ داباته و همکاران^۷، ۲۰۰۹؛ گاولت و همکاران^۸، ۲۰۰۰؛ مک کالوم و اسچونینگ^۹، ۲۰۰۴؛ سپ و ژانگ^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ تیلور^{۱۱}، ۱۹۹۸).

1. Harner & Robin White
2. Burn & Trevor
3. Butcher et al.
4. Stewart et al.
5. Birch et al.
6. Cannon & Arnold
7. Dabate et al.
8. Gault et al.
9. Mccollum & Schoening
10. Sapp & Zhang
11. Taylor

به این ترتیب، ضرورت دارد که برنامه‌های تربیت معلم در راستای تغییر و تحول و تقویت درس کارورزی، اقدامات، اصلاحات و نیز بازنگری‌هایی را به عمل آورند. کارورزی به شیوه کنونی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، با مشاهده هدایت نشده و آزاد همراه با طراحی فعالیتهای کلاس درس و مدرسه شروع می‌شود و به دنبال آن، مشاهده نظارت شده انجام می‌گیرد. این مشاهدات و بحثها باید با تدریس در کلاس درس توسط دانشجومعلمان همراه شوند تا زمان کافی برای بدست آوردن اعتماد به نفس جهت انجام تدریس زیر نظر معلمین موضوعی مدرسه و اساتید تربیت معلم به آن‌ها داده شود.

همچنین، انتخاب معلمان راهنمای با سابقه برای کارورزی هم باید بر اساس معیارهای تعیین شده‌ای صورت گیرد که برای آشنایی و آماده‌سازی کارآمد دانشجومعلمان مؤثر باشد. آماده‌سازی این معلمان میزبان و مشاور باید به شکلی انجام شود که آن‌ها را برای اجرای نقش بسیار فعال خود آماده کند. علاوه بر این، مشوقهایی مثل مزایا/ ارتقای شغلی نیز باید به تدریج در تدوین خط مشی، اجرایی شود تا انجام مؤثر این نقش توسط معلمان مدارس تضمین گردد.

دانشجومعلمان نیز، باید در گروه‌های موضوعی مربوطه خود به همراه معلم میزبان با همان تخصص به عنوان مربی در مدرسه تحت پوشش کارورزی شان ساماندهی شوند تا از حمایت معنیدار برخوردار گردند. دانشجومعلمان باید در تدریس خود توسط معلم میزبان حمایت شوند. این پشتیبانی باید از طریق مشاهده کلاس‌هایشان، راهنمایی و پشتیبانی همه جانبه از جمله مدیریت منابع، مدیریت کلاس، غنی‌سازی محتوی و بهبود استراتژی آموزشی صورت بگیرد.

شناخت تجربی اکثر اساتید تربیت معلم نیز گویای آن است که یک همکاری معنادارتر و دو طرفه با مدارس برای اجرای کارورزی کارآمد امری اجتناب ناپذیر است. به همین دلیل گفتگوهای هماهنگ بین سکائداران دو سیستم دانشگاه و مدرسه، باید حتماً اتفاق بیفتد و نیاز است که هر ساله انجام شود.

مسلماً هیچ طرحی بدون نظارت و ارزیابی مؤثر و مداوم، به نتیجه نمی‌رسد. اگر مسئولین به همه مدارس سرکشی کرده و نظارت درستی بر اجرای کارورزی داشته باشند و عملکرد معلمان و استادان را در قبال دانشجویان ارزیابی کنند، مطمئناً کار بهتر صورت می‌گیرد. از طرفی نتایج ارزیابی مداوم از تمامی مراحل، باید به رفع نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت منجر شود تا به بهسازی مداوم زنجیره یادگیری حرفه‌ای بیانجامد. در این زمینه داوینس و همکاران^۱ (۲۰۱۳) بیان می‌کنند که لازم است دانشگاه، جلسات تأمل و ارزیابی منظم و هدفمندی را برای اساتید و معلمان راهنما برگزار نماید، زیرا این گونه فعالیت‌ها، زمینه بهسازی فرآیند توسعه حرفه‌ای و یادگیری توأم با همکاری را تضمین می‌نماید.

دانشگاه فرهنگیان با طراحی برنامه‌ی جدید کارورزی، کنشگران تربیت معلم کشور را به گفتمان کارورزی با رویکردی علمی پژوهشی فرا خوانده و فرصت تأمل درباره‌ی تربیت معلمان حرفه‌ای در بستر

واقعی کلاس درس را فراهم ساخته است. «تمرکز بر تربیت معلم فکور» در کارورزی جدید از جمله ویژگی‌های این برنامه است و معلمی کردن در آن با کسب قابلیت‌های لازم برای تصمیم‌گیری صحیح در موقعیت‌های متحول و متنوع تربیتی همراه است، به عبارتی؛ معلم بایستی به مانند فقیه تربیتی عمل کند که با ارجاع به اصول، احکام خاص مسأله‌های مطرح در موقعیت‌های گوناگون را استنتاج نماید. بنابراین، مقصد تربیت معلم در این برنامه، باید تربیت معلمانی آگاه باشد که به این باور آمیخته اند که همواره به دانش تازه ای نیاز دارند که با به کارگیری روش‌های مناسب از موقعیت‌های عملی حاصل می‌آیند.

نگارندگان پژوهش حاضر معتقدند، اجرای برنامه کارورزی نیازمند جدیت است، زیرا به همان میزان که می‌تواند زمینه‌ساز تحول در تربیت معلم باشد، در معرض خطر سهل انگاری هم قرار دارد. اگر این برنامه درسی از سوی عاملان آن جدی تلقی نشود، همه آنچه که باید از آن حاصل شود، بر باد خواهد رفت. اجرای برنامه درسی کارورزی، مخصوصاً در شرایط کنونی که با بنیان‌گذاری گونه خاصی از عمل همراه است، جهدی فراتر از انجام وظیفه مقرر لازم دارد. کسانی که در این راه قدم می‌گذارند، جز با عمل جدی و پایبندی به «کیش جدیت» توفیق نمی‌یابند. بنابراین دانشگاه فرهنگیان به واسطه رسالت عظیمی که در تربیت نیروی انسانی متبحر و متخصص دارد، می‌تواند همواره با برنامه‌ریزی دقیق و بازمهندسی سیاست‌ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطوح ملی و فراملی اقدام نماید. همچنین، ثروت عظیمی از تجربه‌های حرفه‌ای در حوزه تربیت معلم سایر کشورها وجود دارد که بایستی از آن‌ها یاد گرفت و به کار بست.

منابع

- امام‌جمعه‌زاده، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۳)، ۶۶-۳۰.
- امراه، امید و حکیم زاده، رضوان. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۵(۹)، ۲۹-۷.
- بیات، محمدمراد. (۱۳۸۲). جهانی شدن و فرصت تعامل و گفتگوی فرهنگی. مجموعه مقالات جهانی شدن: جهانی شدن و ضرورت تعامل و گفتگوی فرهنگی، پژوهشکده مطالعات راهبردی سازمان آموزش و پرورش شهر تهران.
- تلخابی، محمود و فقیری، محمد. (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی، آموزش‌نامه دانشگاه فرهنگیان، ۱(۵): ۱۳-۸.
- چاکر، آرتور دونالد؛ هاینز، ریچارد. (۱۳۷۶). مدارس برتر جهان، استانداردهای جدید آموزش و پرورش. ترجمه: مرجان مرندی. دفتر همکاری‌های بین‌المللی، وزارت آموزش و پرورش.
- خروشی، پوران. (۱۳۹۶). روایت پژوهی؛ راهنمای عمل ویژه استادان، معلمان و دانشجویان معلمان در پژوهش‌های روایی. اصفهان: نشر نوشته.

- رحیمی‌مند، مریم و عباس‌پور، عباس. (۱۳۹۴). تأثیر شیوه‌های جدید آموزش بر خلاقیت و پیشرفت دانشجویان. *فصلنامه ابتکار در علوم انسانی*، ۴(۴)، ۱۴۲-۱۱۹.
- رستگاری، نرجس؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ ناطقی، فائزه. (۱۳۹۶). تحلیل ساختاری مؤلفه‌های آموزش بالینی در تربیت و آماده‌سازی دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۳(۵۰): ۱۹۶-۱۶۷.
- زارع‌صفت، صادق؛ تن‌زن، رامین؛ جباری کهجه‌ای، وحید. (۱۳۹۵). ادراکات دانشجویان معلمان از مسائل کارورزی: یک بررسی پدیدارشناسانه. *خلاصه مقالات نخستین همایش کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی مشهد مقدس*.
- سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۸۲). *اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی (با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن)*، تهران: انتشارات روزنگار.
- شاه‌پسند، محمدرضا. (۱۳۸۷). تعیین مؤلفه‌های فرایند توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز آموزش وزارت جهاد کشاورزی، *پژوهش و سازندگی در زراعت و باغبانی*، ۴(۸۱)، ۱۳۹-۱۳۰.
- عارفی، محبوبه؛ فتحی‌واجارگاه، کورش و نادری، رحیم. (۱۳۸۸). معلمان دوره ابتدایی شهر همدان: دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظر یادگیری. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۸(۳۰)، ۵۱-۳۱.
- کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۴(۲)، ۱۶۶-۱۵۱.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول)*، ترجمه: احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت.
- ملایی‌نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی، و ایران. *فصلنامه نوآوری آموزشی*، ۲۶(۷)، ۶۱-۳۵.
- نامداری، مهدی؛ مولاثی، حسین. (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی برنامه کارورزی از دیدگاه استادان راهنمای آن: مطالعه‌ای کیفی. *مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم*. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.
- Birch, C., Allen, J., McDonald, J., & Tomaszczyk, E. (2010). *Graduate Internships bridging the academic and vocational divide*. In S. Halley, C. Birch, D. T. Tempelaar, M. McCuddy, N.
- Borrowman, M. (1965). *Teacher education in America: A documentary study*. Chicago, H.: The University of Chicago Press.
- Buczynskils, S., & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice. *Uncovering connection. Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.
- Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programs in an ODL institution a case for the Zimbabwe Open University. *International journal on new trends in education an their implications*, 3(1), 118-133.
- Butcher, J., Hogan, G., M., & Ryan, M. (2004). *Whose focus? The case for new forms of partneng Edrships which enhance community and university capacity, pa-*

- per presented at the Australian Universities Community Engagement Alliance national conference, Charles Sturt University, Bathurst, New South Wales, Australia.
- Cannon, J. A., & Arnold, M. J. (1998). Student expectations of collegiate internship programs in business: A 10year update. *Journal of Education for Business*, 73(4), 202.
- Charner, & Robin, W. (2015). *Partnering to Prepare Tomorrow's Teachers*.
- Chennat, S. (2014). Internship in Pre-Service Teacher Education Programme: A Global Perspective. *International Journal of Research in Applied*, 2(11). 79-94.
- Cuban, L. (1993). *How teachers are taught: Counstancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2nd Ed). New York: Teachers College Press, 359 pp.
- Đabate, C. P., Youndt, M. A., & Wenzel, K. E. (2009). Making the most of an internship: An empirical study of internship satisfy action. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 527-539.
- Darling, Hammond, L. & Gendler, T., Wise, A. E. (1990). *The teaching internship: Practical preparation for a licensed profession*. Santa Monica: RAND publication.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2007). *Preparing teacher for a changing world: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2006). *The design of teacher education programs*.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. Darling-Hammond, Linda. *Peabody Journal of Education*. 89(4): 547-561.
- Davies, L. , Anderson,M. , Deans,J. , Dinham,S. , Griffin,P. , Kameniar,B. ,... Tyler, D. (2013). Masterly preparation: embedding clinical practice in a graduate pre-service teacher education programme, *Journal of Education for Teaching*, 39(1): 93-106
- Evans-Andris, M., Kyle, Diane. W., Larson, Ann E., Buecker, H., Haselton, W B., Howell, P., Weiland, I. (2014). Clinical Preparation of Teachers in the Context of a University-Wide Community Engagement Emphasis. *Peabody Journal of Education: Issues of Leadership, Policy, and Organizations*, 89(4): 466-481.
- Fielder, A.(2010)). *Elementary school teachers' attitudes toward professional development: A grounded theory study*. United States. Arizona.
- Jones, R.L. (2006). How can educational concepts inform sports coaching? In: *R.L. Jones, The sports coach as educator: reconceptualising sports coaching* (London, Routledge), 3-13.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S.(2010)). What makes professional development effectives? Results from a national sample of researcher. *American Educational Research Journal*. 38(4), 915-945.

- Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. *Education & Training*, 52(1), 76-88.
- Gault, J., Redington, J., & Schlager, T. (2000). Undergraduate business internships and career success: Are they related? *Journal of Marketing Education*, 22:45-53.
- Grossman, P. (2010). *Learning to practice: The design of clinical experience in teacher preparation*. Policy Brief, May 1010. American Association of Colleges for Teacher Education and National Education Association: Washington, DC
- Halloway, I. Wheeler, S. (2009). *Qualitative research in nursing and healthcare*. Wiley-Blackwell.
- Hattie, J. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York.
- Human Development Resource Center. (2011). *Impact of teacher training on students' learning outcomes*. Department for International Development.
- Kriewaldt, J. & Turnidge, D. (2013). Conceptualising an Approach to Clinical Reasoning in the Education Profession. *Australian Journal of Teacher Education*. 38(6), 103.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology (3rd Ed)*. California, CA: Sage Publications.
- Levine, N. D. (2006). *Powers of the mind: the reinvention of liberal learning in America*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Katharine, B. & Trevor, M. (2015). A review of "research-informed clinical practice" in *Initial Teacher Education*, *Oxford Review of Education*, 41(2), 217-233.
- Manzar-Abbas, S., & Lu, L. (2013). Keeping the Practicum of Chinese Preservice Teacher Education in World's Perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(4), 172- 186.
- McCollum, J. K., & Schoening, N. C. (2004). Case study of management internship: Eastern Europeans in America. *International Journal of Public Administration*, 27(11-12), 905- 915.
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Mitri, T. (2001). Interreligious and intercultural dialogue in the Mediterranean Area During a period of globalization, *Prospects* 27, 123-127 (1997). <https://doi.org/10.1007/BF02755359>
- Moore, L. (2013). *Starting the Conversation: Using the Currenre Process to Make the Teaching Internship Experience More Positive and Encourage Collaborative Reflection in Internship Site Schools*. Simposio internacional. Barcelona, 21 – 22 de noviembre.
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional developmental programs. *Teaching and Teacher Education*. 24: (2), 337-386.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). *Teacher classroom management*

- practices: effects on disruptive or aggressive student behavior.* Campbell Systematic Reviews.
- Piwowar, V., Thiel, F., & Ophard, D. (2013) Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education* 30(1):1-12 .
- Richter, d., Kunter, M., Klusmann, U., Ludrke, O., & Baumert, j.(2011)). Professional development across the teaching career. Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 116-126.
- Sapp, D. A. & Zhang, Q. (2009). Trends in industry supervisors' feedback on business communication internships. *Business Communication Quarterly*, 72(3), 274-288.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: basic Books.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions*, Sanfrancisco: Jossey bass.
- Stewart, T., Allen, K., & Bai, H. (2010). *Service- learning and pre- internship teacher efficacy: A comparison of two designs*. In J. Keshen, B. Moely, & B. Holland (Eds.), *Research for what? Advances in service- learning* (pp. 121- 145). Charlotte, NC: Information Age.
- Stewart, T., Allen, K., & Bai, H. (2011). The Effects of Service- learning Participants on pre- internship Educators' Teachers' Sense of Efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(3): 298- 316.
- Taylor, M. S. (1998). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73(3): 393-401.
- Tynjala, P. (2008). Perspectives into Learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2): 130-154.
- Unterhalter, E., & Heslop, J. (2011) *Transforming education for girls in Nigeria and Tanzania a cross-country analysis of baseline research*. Institute of Education, University of London.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1): 22-28.