

دانشگاه فرهنگیان

فصلنامه علمی - مطالعات کارورزی در تربیت معلم

دوره اول - شماره ۴ - تاریخ چاپ: زمستان ۱۴۰۰

کارورزی در تربیت معلم انگلستان و ایران

مریم نادری^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۰

چکیده

هدف مقاله، بررسی کارورزی در تربیت معلم انگلستان و ایران است. در این مطالعه از شیوه اسنادی و از مدارک علمی استفاده شده است. مروری بر این منابع نشان می‌دهد که مقصود کارورزی در انگلستان، آماده‌سازی روانی معلمان برای استفاده از روش‌های آموزشی، تقویت مهارت‌های مواجهه با مشکلات و افزایش احساس همبستگی ملی است. یافته‌ها حاکی از آن است که دوره‌های تربیت معلم در انگلستان شامل یک دوره عمومی است و پس از آن هر یک از معلمان باید در دوره‌های خاصی (ابتدایی، دبیرستان، هنرستان‌های حرفه‌ای) تخصص کسب کنند. این آموزش‌ها به ترتیب دوره‌ها در زمان‌های سه، چهار و پنج ساله در کالج‌ها و دانشگاه‌ها ارائه می‌شوند و حداقل یک سال از این دوره‌ها به کارورزی اختصاص می‌یابد. مواد درسی کارورزان به موارد: مطالعات آکادمیک (آنچه که باید در مدارس تدریس شود)، مطالعات حرفه‌ای (شامل تاریخ آموزش، روان‌شناسی تربیتی و قواعد تدریس) و تمرین عملی (بخش عملی آموزش که

۱- علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. dr.naderi.m@gmail.com

معمولاً دوازده هفته تدریس زیر نظر افراد حرفه‌ای را شامل می‌شود) اختصاص دارد. نتایج نشان می‌دهد ضرورت برگزاری دوره‌های آموزشی و کارورزی برای معلمان در قوانین مربوطه آموزشی انگلستان از قبیل قانون آموزشی ۱۹۹۴ تأکید شده است. آنچه در کارورزی این کشور قابل توجه است، این است که موفقیت در دوره کارورزی یک معلم، شرط ورود به حرفه معلمی اوست؛ یعنی آموزش عملی و مهارت معلمی بر دانش آکادمیک معلم ارجحیت دارد.

کلیدواژه: تربیت معلم، کارورزی، انگلستان، ایران

مقدمه

در نظام آموزشی اکثر کشورها از جمله انگلستان، کارورزی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. در کارورزی این امکان فراهم می‌آید که فرصتهای یادگیری تدارک دیده شده از سوی اساتید و بازخوردهای ارائه شده از سوی آنان، امکان تلفیق نظر و عمل تربیتی را در موقعیت‌های واقعی، برای یافتن راه‌حل‌های قابل دفاع و پاسخ به مسئله‌های آموزشی/تربیتی تدارک ببیند. بهره‌گیری از مبانی نظری/تکنیک‌ها و فنون در برنامه کارورزی به منظور دستیابی دانشجویان به یک نگاه همه جانبه و غنا بخشیدن به تصمیمات اتخاذ شده در ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان ضروری است. مقصود کارورزی نه تنها به تمرین گذاشتن شیوه‌ها و شگردهاست، بلکه کشف مشکلات و مجهولات و تلاشی برای رفع آنها از اصول عمده «عمل و اجرا» است که درگیری‌های فعال و طولانی و درازمدت را می‌طلبد. کارورزی یکی از ارکان اصلی تربیت معلم است. برنامه درسی کارورزی برنامه یادگیری تجربی بر مبنای صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای دانشجویان معلمی در صحنه عمل است.

کارورزی در انگلستان حداقل شامل یک دوره یکساله است که معلمان این کشور پس از گذراندن این دوره کارورزی و پشت سرگذاردن اولین سال تدریس خویش، گواهینامه

تدریس جهت شغل معلمی را دریافت می‌کنند. پس از ورود به تدریس، معلمان در طول سابقه کاری خویش ملزم به ارزیابی برنامه کاری و روشهای تدریس خود هستند و چنانچه نیاز به دوره آموزشی جهت به روز کردن دانش و مهارت خویش باشند، در دوره‌های حرفه‌ای معلمان حضور می‌یابند. از آنجایی که برنامه کارورزی فرصت برقرار ساختن پیوند میان آموخته‌های نظری با محیط‌های واقعی آموزشی-تربیتی و عمق بخشیدن به تجربه‌های پیشین در جهت توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و دستیابی به ظرفیت غایی کنش عملی در کلاس درس را فراهم می‌کند، لذا در طول برنامه کارورزی، دانشجو فرصت کسب تجربه برای درک عمل اثربخش، تأمل بر روی آن، به منظور پذیرش مسئولیت حرفه‌ای را کسب خواهد نمود. لذا در این نوشتار سعی بر آن است شیوه کارورزی در نظام تربیت معلم کشور انگلستان مطالعه و بررسی گردد.

مبانی نظری و تجربی

الف) چشم‌انداز تاریخی به دوره تربیت معلم
عصر قدیم تربیت معلم: شامل سه روش؛ نظارتی یا مبصر، معلم- شاگردی و روش بایگان (خزانه دار) و معلم شاگردی بوده است.
عصر جدید تربیت معلم: شرط ورود به تربیت معلم داشتن گواهینامه پایان دوره تعلیمات متوسطه در سطح عالی و حداقل سن ۱۸ سال است و شرط استخدام داوطلب معلمی، دریافت گواهینامه معلمی و گذراندن یک دوره آزمایشی تربیت معلم دو ساله است (آقازاده، ۱۳۹۶). در این قسمت دو گزارش مهم کمیته مک نیر و کمیته جیمز اشاره می‌گردد:

-گزارش کمیته مک نیر^۱(۱۹۴۴): در گزارش آنها تحت عنوان "معلمان و رهبران جوان" موارد مهم زیر در ارتباط با آموزش معلم در نظر گرفته شده است:

1 -Professional teacher courses

2 -General Certificate of Secondary Education

3 -MC Nair Committee Report

شورای آموزشی مرکزی: شورای آموزشی مرکزی برای انگلستان و ولز با این وظیفه شکل داده شد که به هیات امناء آموزشی توصیه‌هایی در خصوص دوره‌های آموزشی، حیطه‌ها و خدمات آموزشی بنماید. هیات امنای آموزشی آزاد هستند خودشان تصمیم بگیرند که از توصیه‌های آموزشی شورای مرکزی پیروی کنند یا خیر.

هیات امناء آموزشی: باید پیشنهادها و ارزیابی‌هایی را که به وسیله سازمان آموزشی منطقه‌ای انجام می‌شود، بررسی و تأیید کنند.

اولیای آموزشی منطقه: که باید عنوان هیات ارزیابی - بازرسی برای تمامی دوره‌های آموزشی شبانه‌روزی در قلمرو خود را داشته باشند.

طول دوره: طول دوره آموزشی باید تا سه سال ادامه یابد.

مقیاس اساسی: یک مقیاس اصلی باید برای معلمان حرفه‌ای در مدارس ابتدایی و دبیرستانی وجود داشته باشد و همچنین با یک تجربه و صلاحیت حرفه‌ای ویژه و اضافی، معرفی گردند.

عمل پیگیری: کمیته مک نیر یک برنامه پیشنهادی برای پیگیری عملکرد معلم‌ها و برنامه کارورزی آنها با مراحل زیر تأسیس کرده است:

سازمان آموزشی منطقه‌ای در ارتباط با همکاری با دانشگاه‌های گوناگون شکل داده شده است. بیشتر این مراکز آموزشی همان «مؤسسات آموزشی» بودند که بیشتر آنان تحت عنوان «گروه‌های آموزشی» باقی ماندند. این مؤسسات آموزشی مستقیماً تحت کنترل گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های مربوطه‌ی تحت نظارت وزارت آموزش و پرورش، عمل می‌کردند. در نتیجه افزایش سریع مؤسسات آموزشی، سازمان آموزشی منطقه‌ای باید مسئولیت‌های مهم ذیل را بر عهده می‌گرفت:

راهنمایی دوره‌های آموزشی در کالج‌های دانشگاهی مانند دانشکده علوم تربیتی.

انجام امتحانات و ارزیابی از کار دانشجویان.

نگهداری استانداردها.

پیشنهاد و معرفی دانشجویان موفق برای اعطای جایزه "گواهی شغلی معلمان".

برنامه‌ریزی برای توسعه دوره‌های آموزشی و تهیه دوره‌های آموزشی در تمامی سطوح و در تمامی زمینه‌ها.

تدارک فرصت‌ها برای مطالعات بیشتر و تشویق برای پژوهش در مطالعات حرفه‌ای معلمی.

تأسیس مراکز آموزشی برای ارائه خدمات آموزشی به معلمانی که در مدارس کار می‌کنند. شورای ملی مشورتی برای آموزش، تربیت و تأمین معلم‌ها: این شورا مرکب است از نمایندگان سازمان آموزشی منطقه‌ای، اداره آموزش و پرورش منطقه‌ای و انجمن ملی معلمان (کورتیس، ۱۹۸۵).

-گزارش کمیته جیمز (۱۹۷۲): در گزارش جیمز در وزارت آموزش و پرورش، برای تربیت معلم در دوره آموزش متوسطه از پیشنهادهای داده شده، موارد مهم ذیل اشاره می‌گردد:

آموزش معلم‌ها باید بخشی از آموزش عالی باشد و ورود به این دوره نیز همچون سایر رشته‌های دانشگاهی انجام گیرد.

به برنامه‌های فعلی آموزش معلمان یک سال اضافه گردد و در هر دوره‌ای باید حداقل یک سال تمام دوره کارورزی به‌طور اخص برای آموزش معلم‌ها در نظر گرفته شود.

آموزش حرفه‌ای معلم‌ها باید در سراسر زندگی کاری آنان ادامه پیدا کند.

آموزش تربیت معلم باید به سه دوره زیر تقسیم شود:

الف) دوره اول: آموزش توسط دانشگاه یا شورای کمیته ملی آراء تحصیلی انجام شود.

ب) دوره دوم: آموزش باید یک دوره مشترک آموزش حرفه‌ای معلمی به مدت دو سال باشد. اولین سال باید در دانشکده علوم تربیتی یا کالج آموزشی صورت گیرد و تاکید فقط بر آموزش در زمینه‌های نظری و آماده‌سازی معلمان برای آغاز شغل معلمی باشد.

دومین سال باید به دانشجوی تربیت معلم مجوز معلمی بدهد و او باید به طور عملی

تدریس نماید و در ازای کار خویش حقوق و دستمزد دریافت کند.

پ) سومین دوره: یک دوره طولانی مدت که منجر به دریافت مدرک پیشرفته «حرفه‌ای معلمی» شود و معلمان را برای کار تمام وقت معلمی در مدرسه آماده کند. این دوره آموزشی باید با ثبت نام در دوره شروع شود و تعداد زیادی از دوره‌های آموزشی و فعالیت‌های لازم را دربرگیرد.

گزارش «جیمز»، همچنین القای یک سیستم سازمان آموزشی را پیشنهاد کرد و کفایت آن را به شورای محلی یا دانشکده علوم تربیتی دانشگاه و شورای ملی برای آموزش و تربیت معلم در سطح ملی، واگذار کرده است (هاردین و اسکت، ۱۹۸۱).

ب) تاریخچه برنامه کارورزی در انگلستان

بررسی تاریخچه توسعه و پیشرفت برنامه تربیت معلم در کشور انگلستان در ۲۵ سال گذشته نشان می‌دهد که این برنامه به عنوان یک برنامه موفق بوده به طوری که توسعه برنامه تربیت معلم در قوانین دولتی مرکزی، قابل مشاهده است (آلیس و چیلدز، ۲۰۱۹؛ چیلدز، ۲۰۱۳؛ آلیس و مک نیکول، ۲۰۱۵). تغییرات در کارورزی و برنامه‌های تربیت معلم در کشور انگلستان غیر قابل انکار بوده و یکی از تغییرات اصلی و نوآوری‌ها در زمینه تربیت معلم و کارورزی، تهیه برنامه کارورزی آکسفورد یا برنامه (OIS) است. این برنامه یک برنامه یک ساله برای فارغ‌التحصیلان تربیت معلم بود که بعداً به دوره دو ساله تحصیلات تکمیلی در آموزش یا برنامه (PGCE) منجر شد (برن و موتون، ۲۰۱۵؛ آلیس و چیلدز، ۲۰۱۹). برنامه OIS بر اساس همکاری نزدیک دانشکده علوم تربیتی دانشگاه آکسفورد، اداره محلی آموزش و پرورش آکسفورد و مدارس محلی پیگیری شد (آلیس و چیلدز، ۲۰۱۹).

توسعه برنامه OIS به طور جدی با ادبیات و آثار نوشتاری پروفیسور دونالد مکین تایرز همراه بود که از سال ۱۹۸۶ تا سال ۱۹۹۶ در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه آکسفورد و متعاقباً به عنوان پروفیسور دانشگاه کمبریج فعالیت می‌کرد. برنامه OIS به طور عملی از سال ۱۹۸۷ به عنوان یک برنامه یک ساله کارورزی شروع شد و بعد از اجرا، به عنوان

1- Oxford Internship Scheme

2- Post Graduate Certificate of Education

3- Burn & Mutton

یک برنامه دو ساله کارورزی پذیرفته و اجرا شد. در راستای توسعه برنامه OIS در کشور انگلستان، تأثیر و همراهی آثار پژوهشی و مطالعات مکین تایرز را نمی‌توان نادیده گرفت و مدل OIS عملاً در طول ۱۳ سال در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه آکسفورد به اجرا درآمد. به موازات شروع برنامه OIS، پیشرفت و توسعه امور پژوهشی در زمینه کارورزی در تربیت معلم را می‌توان مشاهده کرد که با همکاری نزدیک اداره محلی آموزش و پرورش و مدارس محلی با دانشکده علوم تربیتی دانشگاه آکسفورد انجام گرفت.

شروع برنامه OIS در آن زمان عملاً یک تغییر اساسی در قوانین کارورزی برای تربیت معلم بود که به دنبال آن پیشنهادهای زیادی را برای تغییر و افزایش برنامه‌های تربیت معلم و کارورزی در کشور انگلستان به همراه داشت و باعث شد که در کمیته جیمز در وزارت آموزش و علوم انگلستان برنامه PGCE به عنوان یک استاندارد و معیار حرفه‌ای برای آموزش معلمان در سطح مدارس دبیرستانی اجرا شود (آلیس و چیلدز، ۲۰۱۹). ذکر این نکته ضروری است که تمامی افرادی که علاقمند به تدریس در مقطع دبیرستان هستند، با هر مدرک تحصیلی در کشور انگلستان موظف به گذراندن دوره PGCE می‌باشند و بدون داشتن این گواهی حق استخدام یا کار در مدارس دبیرستانی در کشور را ندارند. شایان ذکر است برای صدور مجوز رسمی در اجرای برنامه PGCE در مدارس، فشار زیادی از طرف شورای اعتبارسنجی تربیت معلم یا (CATE) و همچنین از طرف دولت مرکزی صورت گرفت تا بیشترین تأکید بر آموزش‌های نظری و عملی افراد کارورز در مدارس انجام گیرد. در حقیقت برنامه کارورزی به عنوان یک دیدگاه دگرگون شده از برنامه OIS بود که الزاماً باید در زمینه طراحی و اجرای برنامه از طریق مدارس محلی مستقیماً به طور قاطع و مشترک انجام می‌گرفت [به جای اجرای آن در مؤسسات شبانه‌روزی که در آمریکا از اوایل قرن بیست و یکم شروع شد] (تایلر و کلین، ۲۰۱۵). پس از آن این برنامه به عنوان یک مدل قراردادی برای فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم

در سرتاسر بخشنامه‌های ۹/۹۲ و ۱۴/۹۳ به اجرا درآمد (وزارت آموزش و پرورش انگلستان، ۱۹۹۲ و ۱۹۹۳).

ج) یافته‌ها: نوآوری در آموزش عملی معلمی

برنامه کارورزی آکسفورد یا OIS (بتون؛ ۱۹۹۰)

این برنامه طی سال‌های ۱۹۸۵ تا ۱۹۸۷ در راستای تلاش برای رفع برخی از مشکلات اساسی که پژوهش و تجربیات به‌طور بومی در زمینه الگوهای غالب و نمایان آموزش معلمی در بیشتر کشورهای انگلیسی زبان نشان داد، طراحی شد. (مک این تایر؛ ۱۹۹۷). توضیح این‌که OIS طی سال‌های ۱۹۸۵ تا ۱۹۸۷ طراحی و در سال ۱۹۸۷ به اجرا درآمد که این امر یکی از اتفاقات مهم در زمینه آموزش معلمی در کشور انگلستان است. پژوهش در زمینه OIS بعد از اجرای این برنامه، در سال ۱۹۸۷ انجام گرفت و این پژوهش در سه طبقه اصلی مورد سازمان‌دهی قرار گرفت: اول، نشریات متعددی وجود دارد که موجب پیشرفت و توسعه اصول نظری و مبانی نظری در زمینه برنامه OIS شد و این نشریات اساساً به وسیله دونالد مک این تایر و دانشجویان دوره دکترای او و همکارانش انجام شده است (مک این تایر، ۱۹۹۰، ۱۹۹۱، ۱۹۹۳ و ۱۹۹۷؛ برن و موتون، ۲۰۱۵؛ هاگر و مک این تایر؛ ۲۰۰۰). تعداد زیادی از مقاله‌ها تاکید بر عقاید کلیدی و مهم از نظریه‌های کاربردی است که باعث رشد و پیشرفت تفکرات حرفه‌ای معلم‌ها در زمینه روانشناسی، مهارت‌های آموزشی، تجربه و تخصص لازم که دانشجویان معلمی را در شروع کار حمایت می‌کند، است.

دومین طبقه‌بندی شامل گزارشاتی است که در زمینه‌های بررسی شده از برنامه OIS است که اغلب به وسیله معلم‌های مدرسه و کسانی که در دوره‌های دکترای، تحصیل خود را در دانشکده علوم تربیتی تکمیل کرده‌اند و به عنوان عضو هیات علمی در آمده‌اند، آشکار

1- Benton

2 - McIntyre

3 - Hagger & McIntyre

شده است (برن؛ ۱۹۹۷ و ۲۰۰۶). برای مثال دو مورد پژوهشی به وسیله کورنی^۱ (۱۹۹۳) و برن (۲۰۰۶) نشان داد که چگونه دانشگاه و دانشجویان آموزش دیدهٔ معلمی در مدرسه، به صورت متفاوت اما مکمل یکدیگر در تدوین و تهیه مقدمات آموزشی برای آغاز حرفه معلمی مؤثر بوده است. به تازگی در سایه تغییرات در زمینه مقررات آموزش معلم‌ها در سطح بین‌المللی، سومین طبقه از نوشته‌ها در مورد برنامه OIS به طور انتقادی به عنوان "کار ناتمام" در زمینه‌های نظری و کاربردی مورد ارزیابی مجدد، قرار گرفته است (آلیس؛ ۲۰۱۰)، بدین شکل که محتوا در زمینه فشارهای سیاسی برای اصلاح و ترمیم پژوهش‌های کاربردی و بالینی صورت گرفته است (برن و موتون، ۲۰۱۵).

برنامه آموزشی دیپلم سطح ۵ برای درس کارورزی

دوره آموزشی معلمی در دومین سال دانشگاه، به صورت برنامه آموزشی دیپلم سطح ۵ می‌باشد. این دوره آموزشی، دوره بسیار مفیدی است چه برای افرادی که در حال حاضر به شغل معلمی مشغولند و چه افرادی که بعد از اتمام آموزش به شغل معلمی مشغول می‌شوند. دیپلم سطح ۵ شامل ۱۲۰ واحد درسی است که توسط سازمان OFQUAL تأیید شده است. از طریق این دوره، دانشجویان تجربیات و دانش‌هایی شامل مطالعات نظری و فعالیت‌های عملی را که برای معلمی نیاز است، کسب می‌کنند. محتوای واحدهای نظری در قالب ۶ حوزه و فعالیت‌های عملی در قالب فعالیت مستقیم در مکان آموزشی و مدرسه انجام می‌گیرد.

برنامه دیپلم سطح ۵ به وسیله ترکیبی از ۵ ارزیابی گوناگون و ۹ گزارش تکلیف درسی که به صورت نوشتاری دانشجویان باید ارائه دهند، است.

1 -Burn

2 -Cortney

3 -Ellis

4 -The Office of Qualifications and Examinations Regulation (OFQUAL) regulates qualifications, examinations and assessments in England.

این تکالیف درسی شامل کارها و وظایف متعددی است که به دو قسمت مهم الف و ب تقسیم می‌شود. بخش «الف» براساس محتوای تحصیلی است که به صورت آن‌لاین بوده و قسمت «ب» بر اساس تجربیات شخصی و عملی دانشجویان در مکان‌های آموزشی و مدرسه است. این دوره آموزشی، دانشجویان را برای تدریس در سطوح مختلف آموزشی و برای محتواهای آموزشی متنوع آماده می‌کند.

با گذراندن موفقیت آمیز این دوره، دانشجویان قادر خواهند بود که برنامه کاری، پیشرفت درسی و همچنین راهبردهای تدریس و یادگیری خودشان را مشخص کنند و به طور موفق و مؤثری در مدارس عمومی و خصوصی، کالج و دانشگاه تدریس کنند. بعد از تکمیل این دوره، دانشجویان موفق به اخذ گواهی حرفه‌ای می‌شوند.

فعالیت‌های عملی تدریس برای دانشجویان تربیت معلم شامل موارد زیر است:

برنامه‌ریزی و رشد فعالیت‌های آموزشی

برنامه‌ریزی جهت پیشرفت فعالیت‌های آموزشی

تدریس موفق در جلسات آموزشی

تدریس و توسعه راهبردهای یادگیری و تدریس

ارزیابی فعالیت‌های کاربردی و علمی

شناسش حوزه تئوری و نظری دانشجویان تربیت معلم شامل مقدمات قوی نظری آموزشی است که برای پیشرفت و رشد مهارت‌های تدریس معلم‌ها نیاز است و این شناسش حوزه شامل موارد زیر می‌گردد:

نظریه‌ها، اصول و سیر تکاملی و پیشرفت در آموزش و پرورش.

ارزیابی برنامه‌های یادگیری

تدریس، یادگیری و ارزیابی آموزشی

فهم و مدیریت رفتارها در محیط یادگیری

تمرین حرفه‌ای گسترده و پیشرفت در آموزش و پرورش

توسعه تدریس، یادگیری و ارزیابی آموزشی دوره آموزشی

دوره آموزشی دیپلم سطح ۵ همچنین شامل ۹ تکلیف درسی به صورت نوشتاری است که اشاره به تمامی موضوعات اعم از نظری و علمی کرده است. تمامی دانشجویان نیاز دارند که برای تدریس مؤثر با این موضوعات آشنا باشند.

نه تکلیف درسی به صورت نوشتاری و گزارش شامل موارد زیر است:

تدریس، یادگیری و ارزیابی مواد آموزشی

توسعه تدریس، یادگیری و ارزیابی آموزشی

نظریه‌ها، اصول و توسعه در آموزش و پرورش

فعالیت‌های گسترده تدریس و توسعه آموزشی

فهم و مدیریت رفتار در محیط یادگیر و آموزشی

توسعه، استفاده و سازماندهی منابع و حوزه‌های تخصصی آموزشی

ارزیابی برنامه‌های یادگیری

مدیریت یادگیری و توسعه گروه‌های آموزشی

تمرین فراگیر (مچین و دیگران، ۲۰۲۰).

برنامه کارورزی در ایران

برنامه کارورزی برای دانشجویان تربیت معلم در کشور ایران از طریق دانشگاه فرهنگیان انجام می‌شود. این دانشگاه با تأکید بر مشاهده تأملی، روایت‌نگاری و واکاوی تجربیات به عنوان عناصر سازنده/شکل‌دهنده عمل فکورانه و نیز ابزارهای سه‌گانه اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و پژوهش روایتی به عنوان روشهای مورد تأکید در برنامه تربیت معلم فکور این هدف را تعقیب می‌نماید. مطالعه مسئله‌های آموزشی/تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه زمینه‌ساز عمل مستقل حرفه‌ای معتبر و کسب تجربیات دست اول است. فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده از سوی استادان و بازخوردهای ارائه شده از سوی آنان باید امکان تلفیق نظر و عمل تربیتی را در موقعیت‌های واقعی، برای یافتن راه‌حل‌های قابل دفاع و پاسخ به مسئله‌های آموزشی/تربیتی تدارک ببیند. بهره‌گیری از مبانی نظری/تکنیک‌ها و فنون در برنامه کارورزی به منظور دستیابی دانشجویان به یک نگاه

همه جانبه و غنا بخشیدن به تصمیمات اتخاذ شده در ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان ضروری است.

نفس کارورزی نه تنها به تمرین گذاشتن شیوه‌ها و شگردهاست، بلکه کشف مشکلات و مجهولات و تلاشی برای رفع آنها از اصول عمده «عمل و اجرا» است که درگیری‌های فعال و طولانی و درازمدت را می‌طلبد. کارورزی یکی از مهم‌ترین دروس تربیت معلم است. برنامه درسی کارورزی برنامه یادگیری فکورانه و تجربی بر مبنای صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای دانشجومعلمان در صحنه عمل است.

کارورزی به میزان چهار نیمسال تحصیلی پیوسته تنظیم شده است که از نیمسال پنجم این واحد درسی به دانشجومعلمان ارائه می‌شود برای هر نیمسال، دو واحد درس کارورزی به صورت کارگاهی اختصاص یافته است، به طوری که دانشجویان در دوره کارشناسی خود هشت واحد کارورزی در هفته خواهند داشت که عنوان هر یک از مراحل کارورزی به شرح ذیل است:

کارورزی ۱: دوره مشاهده تأملی، مطالعه موقعیت و مسأله‌شناسی

کارورزی ۲: مشارکت در تدریس و فعالیت‌های یادگیری

کارورزی ۳: تدریس آزمایشی و کنش پژوهی فردی

کارورزی ۴: درس پژوهی و تدریس مستقل

از آنجا که برای هر واحد درس کارگاهی کارورزی، ۴ ساعت کار آموزشی در نظر گرفته شده است، بنابراین در هر چهار نیمسال تحصیلی یا دو سال تحصیلی، ۸ ساعت در هفته کارورزی برنامه‌ریزی می‌شود (مشفق آرانی، ۱۳۸۴). در ذیل دروس کارورزی یک تا چهار به همراه منطق آنها بیان شده است:

در کارورزی یک دانشجو با کسب مهارت در به کارگیری روش‌ها و فنون مشاهده تأملی، موقعیت‌های آموزشی و تربیتی در سطح مدرسه و کلاس درس را مورد مطالعه قرار داده و دریافتهای خود را در قالب روایت‌ها، روزنگارها، تجربیات شخصی ارائه می‌نماید. این یافته‌ها از موقعیت مدرسه و کلاس درس می‌تواند همراه با عکس و فیلم / گزارش گفتگو با کادر مدرسه / معلم راهنما / اولیاء / دانش‌آموزان (با هماهنگی مدرسه) تکمیل شود.

روایت‌های دانشجویان از موقعیت‌های مختلف مورد واکاوی قرار گرفته و مسئله‌های شناسایی شده با استفاده از شواهد و مستندات علمی گزارش می‌گردد.

اگر تدریس را فرایندی سازمان‌یافته، اخلاقی و متعهدانه بدانیم که نیازمند بهره‌گیری از یافته‌های علمی، شهود خلاقیت در موقعیت‌های بی‌بیل و منحصر به فرد است، در آن صورت برنامه کارورزی به جای تمرکز انحصاری بر آموزش فنون، نیازمند آن است که دانشجویان معلم فعالانه با موقعیت‌های واقعی در سطح کلاس درس روبرو شود و به آنان کمک کند تا با به کارگیری روش‌های استدلالی/منطقی به بررسی موقعیت‌های یادگیرنده‌پیداخته و با آگاهی انتقادی نسبت به تجربیات اندوخته شده به آفرینش الگوهای ذهنی و طرح‌واره‌هایی بپردازند که به آنان در اتخاذ تصمیمات اثربخش و ارزیابی نتایج حاصل از تصمیمات جهت برنامه‌ریزی کمک کند. تدریس عملی وابسته به موقعیت است و با ویژگی‌های شخصی معلم و آنچه او در یک مکان و زمان خاص انجام می‌دهد، مرتبط است. از این رو فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده در کارورزی ۲، به دنبال آن است تا دانشجویان معلم را در معرض دانش کاربردی که ترکیبی از انواع مختلف دانش (بیانی، رویه‌ای، موقعیتی، فراشناختی) است، قرار داده به آنان کمک کند تا به تأمل درباره موقعیت‌های تربیتی بپردازند. در این برنامه از طریق طراحی فعالیت‌های یادگیری امکان کسب تجربیات مستقیم، بررسی نتایج و بازاندیشی در خصوص دیدگاه‌های مختلف و دریافته‌های خود را به دست آورند. در برنامه کارورزی ۲ دانشجویان با قرار گرفتن در معرض تکالیف اصیل، توانایی تأمل در عمل را به طور مقدماتی از طریق مشارکت در فرآیند آموزش (فردی، گروه‌های کوچک/گروه‌های بزرگ) و نهایتاً اجرای مستقل فعالیت‌های یادگیری در سطح کلاس درس کسب خواهد نمود و به درک صحیحی نسبت به آنچه در کلاس جریان دارد، دست می‌یابد. آگاهی نسبت به تصمیمات ناظر به برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی، به عنوان یک فرآیند تأملی به شناخت جهت‌گیری حرفه‌ای، نوع تفکر و سبک تدریس دانشجویان کمک خواهد کرد.

در کارورزی ۳، دانشجویان معلم مستقیماً مسئولیت تدریس و اداره کلاس درس را بر عهده می‌گیرند و با مطالعه بافت و زمینه‌های که آموزش در آن جاری است، طرح یادگیری را

برای آموزش مفاهیم / مهارت‌های علمی ارائه‌شده در برنامه درسی تدوین می‌نماید. چنین طرحی باید دربرگیرنده‌ی فرصتهایی باشد که نسبت به یادگیری دانش آموزان حساس بوده و عمیقا با بافت و بستر واقعی زندگی آنها ارتباط برقرار می‌نماید. ماهیت تکالیف یادگیری و عملکردی پیشبینی شده در طرح یادگیری نیز باید بتواند میان تجربیات و دانستههای پیشین و جدید دانش آموزان ارتباط برقرار کند و امکان یکپارچه سازی یادگیری فراهم نماید.

برنامهریزی دانشجو با طرح پرسشهایی در خصوص ظرفیتهایی که در بافت و زمینه یادگیری وجود دارد و می‌تواند به دانش آموزان در به کارگیری دانش و تجربه پیشین و علایق شخصی آنان کمک نماید، آغاز شده و با تدارک دیدن فرصت‌هایی برای به تجربه گذاشتن دریافتها، طرح پرسشها / فرضیه‌ها از سوی دانش‌آموزان، ادامه می‌یابد. یافته‌های حاصل از این تجربه برای درک عمیقتر / رفع بدفهمیها، در موقعیت واقعی / شبیهسازی شده به کارگرفته می‌شود و نتایج / آموخته‌ها - با توجه به این که یادگیرندگان امکان طرح پرسش / فرضیه‌های متفاوتی را دارا هستند - برای استحکام بیشتر یادگیری به اشتراک گذاشته می‌شود. در این فرآیند دانش‌آموزان فرصت خواهند داشت تا دانش کسب‌شده را با استفاده از راهبردهای یادگیری در شرایط جدید به کار بگیرند و به علایق / پرسش‌هایی که در فرآیند یادگیری طرح‌شده پاسخ دهند. در طی این مراحل (گام‌ها) دانشجو از طریق ثبت و واکاوی روایتها با طرح پرسشهای تأملی و پاسخ به آنها بصیرت بیشتری نسبت به اثربخشی طرح یادگیری و هدایت این فرآیند، درک واقعیتهای محیط آموزشی، تأثیر آن بر عملکرد خود، ویژگیها و توانمندی های شخصی و نحوه سازگارنمودن توانایی‌های خود با موقعیتهای پیچیده و منحصر به فرد آموزش، به دست می‌آورد. این پرسشها باید بتوانند حس کنجکاوی دانشجو را برای مطالعه موقعیت های مسئلهای در کلاس، ارزیابی اثربخشی یک نظریه در عمل، آزمون مجدد یافته های تجربی / علمی و ... را در قالب کنشپژوهی محدود فردی برانگیزد. علاوه بر این پاسخ به پرسشهایی که در فرآیند تصمیمگیری و پس از آن مطرح می‌شود، زمینه‌ساز عمل جدید بوده و دانشجو را در فرآیند توسعه حرفهای و بافت و زمینهای که در آن دست به عمل خواهد زد، یاری می‌کند. در این مرحله شیوه مطالعه کنش پژوهی فردی است و هدف

از عمل فکورانه دانشجو معلم به سازی عمل، بهسازی درک و فهم و اصلاح عملکرد حرفهای خود در موقعیتی است که در آن دست به عمل زده است.

درترم چهارم کارورزی انتظار می‌رود دانشجو با تجربیات کسب شده، بتواند در نقش معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی (مجری فعال) حاضر شده و ضمن تحلیل برنامه درسی تجویزی، واحد یادگیری را برای پاسخ به نیازها/ حل مسائل یادگیری دانش‌آموزان طراحی، تولید، اجرا و نتایج آن را در کسب شایستگی‌های پیش‌بینی شده در برنامه درسی، مورد ارزیابی قرار دهد. با توجه به ویژگی نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران، تطبیق آن با موقعیت‌های تربیتی / آموزشی و به منظور حفظ استانداردهای برنامه درسی این فرایند با استفاده از رویکرد طراحی معکوس تدوین می‌شود. طراحی معکوس مبتنی بر درک اصیل و استفاده عقلانی و مؤثر از آموخته‌های نظری و نحوه بکارگیری آن در عرصه عمل است، به گونه‌ای که دانشجو را به آن سوی آنچه می‌بیند و استفاده از آموخته‌ها برای ساخت معنا هدایت کند. این فرایند با تحلیل برنامه درسی (تحلیل کتاب درسی) آغاز شده و با تعیین شایستگی‌های مورد انتظار، ملاک‌ها و سطوح عملکرد، طراحی تکالیف یادگیری و عملکردی برای هدایت فرآیند یادگیری و کمک به یادگیرندگان در بسط قابلیت‌ها و ظرفیت‌های وجودی ادامه می‌یابد. تعیین شایستگی‌ها در آغاز روشن شدن تصمیمات معلم برای تعیین مسیری است که یادگیرنده باید طی کند و موجب می‌شود تا نگاه معلم را همواره بر شایستگی‌های مورد انتظار برنامه درسی متمرکز نگاه دارد. محتوا در چارچوب "ایده کلیدی / مفاهیم و مهارت‌های" مطرح می‌شود و باعث می‌گردد تا در طراحی واحد یادگیری امکان تلفیق درون و بیرون از حوزه یادگیری فراهم شود. در چنین شرایطی فرایند یاددهی-یادگیری از محدوده‌ی توجه به حافظه و به عبارتی "آموزش برای به خاطر سپردن" کاملاً خارج شده و همواره آموزش بر دستیابی به شایستگی‌ها متمرکز می‌ماند. در طی این مسیر، یادگیرندگان قادر خواهند بود، بین اطلاعات جدید و دانش و آموخته‌های پیشین خود ارتباط برقرار کنند، واقعیت‌ها و حقایق را به «مسائل کلی» و روزمره‌ای که با آن برخورد می‌کنند، پیوند دهند و آن را در زمینه‌های جدید به کار گیرند. از آنجایی که این شیوه از طراحی نیازمند درهم نوردیدن

مرزهای دانش و تلفیق موضوعات در برنامه درسی در سطح پایه یا دوره تحصیلی است، لذا اتخاذ تصمیمات باید با مشارکت معلمان در سطح مدرسه صورت بگیرد و در طراحی فرصت‌های یادگیری از راهبردهای مختلف (راهبردهای مستقیم، غیر مستقیم، تعاملی، رشد فردی) برای طراحی تکالیف یادگیری و عملکردی استفاده شود. عمل فکورانه در این مرحله ناظر به کاویدن منظم رخدادهای فرآیند طراحی، تدوین، اجرا و ارزیابی واحد یادگیری، یافتن روابط علت و معلولی میان شیوه کار و کارکردها، نتایج و علل آن در سطح مدرسه به شیوه مشارکتی و در قالب درس پژوهی است (برنامه درسی مصوب دوره کارشناسی، ۱۳۹۴).

نتیجه‌گیری

آموزش اثربخش نیازمند آن است که معلمان در طول دوره آموزشی در معرض تجربیات متنوع و غنی قرار گرفته و قادر به مطالعه، تصمیم‌گیری و ارزیابی نتایج تصمیمات در موقعیت‌های پیچیده آموزشی و تربیتی مبتنی بر یافته‌های علمی و پژوهشی باشند. بررسی برنامه کارورزی برای دانشجویان تربیت معلم در کشور انگلستان نشان می‌دهد که وجود برنامه‌هایی مثل PGCE و اجباری بودن آن برای تمامی افرادی که علاقمند به معلمی هستند، مفید است. همان‌طوری که اشاره شد، برنامه PGCE یک برنامه دوساله کارورزی است که اساساً دانشجویان معلمی باید به طور عملی در مدارس و مراکز آموزش عالی به کارورزی دو ساله ادامه دهند تا مهارت‌های لازم برای آغاز شغل معلمی را کسب کنند. اگر شخصی دارای مدرک دکترا در رشته‌ای از علوم باشد و علاقمند به شغل معلمی در دانشگاه باشد، قبل از این که تدریس خود را در سطح دانشگاه شروع کند، باید در برنامه کارورزی دوساله PGCE شرکت کند و بعد از گذراندن دوره‌های خاص آموزشی و دوره کارورزی، مهارت‌های لازم را برای شروع معلمی در سطح دانشگاه کسب کند. در حقیقت بدون گذراندن دوره PGCE در کشور انگلستان شخصی علی‌رغم داشتن مدرک دکترای تخصصی در رشته مربوطه شرایط لازم برای ورود به شغل معلمی در دانشگاه را ندارد. این روند بر خلاف کشور ایران است که هر شخصی که دارای مدرک دکترای تخصصی بوده بدون داشتن حداقل مهارت‌های معلمی به راحتی می‌تواند فقط

با صرف داشتن مدرک دکترا به عضویت هیأت علمی دانشگاه درآمده و بیش از سی سال به شغل معلمی در آموزش عالی مشغول گردد. برخی از فعالیت‌های درس کارورزی برای دانشجویان تربیت معلم انگلستان شامل مواردی از جمله؛ برنامه‌ریزی فعالیت‌های آموزشی و توسعه آنها، تدریس عملی موفقیت‌آمیز در کلاس‌های آموزشی، استفاده از راهبردهای آموزشی تدریس و یادگیری و توسعه و ارتقا آنها و در نهایت ارزیابی از فعالیت‌های عملی است. اجرای برنامه‌های مناسب کارورزی PGCE در انگلستان، در کشور ایران برای افراد معلمی که به در مقطع دبیرستان و دانشگاه می‌خواهند مشغول به کار شوند، می‌تواند اثرات مفید و ارزنده‌ای را به همراه داشته باشد. به عنوان مثال، برنامه دوساله PGCE می‌تواند استادان دانشگاه و معلم‌هایی را که در مقطع دبیرستان مشغول هستند به کسب مهارت‌های لازم تدریس مهیا کند تا دانشجویان ضمن پیشرفت تحصیلی لازم، خیلی از مشکلات تحصیلی، اجتماعی، روحی و روانی خود را با داشتن استادان و معلم‌های ماهر پیشگیری کنند.

برنامه کارورزی در کشور ایران از طریق دانشگاه فرهنگیان و به مدت چهار نیمسال تحصیلی انجام می‌شود. از نیمسال پنجم این واحد درسی به دانشجو معلمان ارائه می‌شود و برای هر نیمسال، دو واحد درس کارورزی به صورت کارگاهی اختصاص می‌یابد به طوری که دانشجویان در دوره کارشناسی خود هشت واحد کارورزی در هفته خواهند داشت.

منابع

آقازاده، احمد (۱۳۹۶). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: سمت.

- Benton, P (1990). The Oxford internship scheme: Integration and partnership in initial teacher education. London: Calouste Gulbenkium Foundation.
- Burn, K. (1997). Learning to teach: the value of collaborative teaching. *Teacher education research in a new context: The Oxford internship scheme*, 145-161.
- Burn, K. (2006). Promoting critical conversations: the distinctive contribution of higher education as a partner in the professional preparation of new teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(3), 243-258.
- Burn, K. & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217-233.
- Childs, A. (2013). The work of teacher educators: an English policy perspective. *Journal of Education for Teaching*, 39(3), 314-328.
- Corney, G. (1993). Collaboration in teacher education: A British example of shared school-university support for teacher interns. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 719-733.
- Cortis, G. (1985). The closure and re-organization of institutions of teacher education in England and Wales, 1972-1981. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 19(1), 13-23.
- Department for Education. (1992). Initial teacher training (secondary phase), circular 9/92. London: Department for Education.
- Department for Education. (1993). The initial training of primary school teachers: New criteria for course approval, draft circular. London: Department for Education.
- Department of Education and Science. (1972). Teacher education and training. Report by a Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and science, under the Chairmanship of lord James of rusholme [the James report]. London: HMSO.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 105-120.
- Ellis, V. & Childs, A. (2019). Innovation in teacher education: Collective creativity in the development of a teacher education internship. *Teaching and Teacher Education*, 77, 277-286.

- Ellis, V. & McNicholl, J. (2015). *Transforming teacher education: Reconfiguring the academic work*. Bloomsbury Publishing.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2000). What can research tell us about teacher education? *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 483-494.
- Harding, P. & Scott, G. (1981). Staff Development in Colleges of Further Education: some organizational considerations. *Educational Administration*, 9(2), 66-70.
- Machin, L. Hindmarch, D. Murray, S. & Richardson, T. (2020). *A complete guide to the level 5 diploma in education and training*. Critical Publishing.
- McIntyre, D. (1990). Ideas and principles guiding the internship scheme. *The Oxford Internship Scheme: Integration plus partnership in initial teacher education*, 17-33.
- McIntyre, D. (1991). The Oxford University model of teacher education. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(2), 117-129.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection. In J. Calderhead, & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 39-52). London: Falmer Press.
- McIntyre, D. (Ed). (1997). *Teacher education research in a new context. The Oxford internship scheme*. London: Paul Chapman.
- Taylor, M. & Klein, E. J. (2015). *A year in the life of a third space urban teacher residency: Using inquiry to reinvent teacher education*. Springer. More Info/ bibliography.
- Hagger, H. (1997). Enabling student teachers to gain access to the professional craft knowledge of experienced teachers. *Teacher Education Research in a New Context: The Oxford Internship Scheme*. London: Paul Chapman.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- McIntyre, D. (1980). The contribution of research to quality in teacher education. In E. Hoyle, & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of education, 1980, professional development of teachers* (pp. 293-307). London: Kogan Page.
- McIntyre, D. I. (1980). The contribution of research to quality in teacher education. *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 8(1-2), 4-19.

McIntyre, D. & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford internship model. *British Journal of Educational Studies*, 3, 264-283.

McIntyre, D. & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford internship model. *British Journal of Educational Studies*, 40(3), 264-283.

Thompson, P. (2000). *The voice of the past oral history* (3rd ed). Oxford: Oxford University Press.

[https://www.onlinebusinessschool.com/training/?keyword=teacher education](https://www.onlinebusinessschool.com/training/?keyword=teacher%20education)



An introduction to internship in teacher training in England and Iran

Maryam Naderi¹

Abstract:

The aim of this paper is the internship of teacher training in the England is discussed. In this study, documentary method and scientific documents have been used. A review of these sources shows that the purpose of the internship in the England is the psychological preparation of teachers to use teaching methods, strengthen problem-solving skills, and increase feelings of national solidarity. These goals are pursued in their own way in the England. The findings suggest that Teacher training education in Britain constitutes a general course and after that all teachers should be trained specifically to specialize in special courses (primary, high school and vocational). These trainings are provided in various lengths of time including 3, 4- and 5-years courses in various colleges and universities. The results show that the need to hold training and internship courses for teachers is emphasized in the relevant educational laws of the United Kingdom, such as the 1994 Education Act. What is remarkable about the internship in this country is that success in a teacher's internship is a prerequisite for entering the teaching profession. That is, the teacher's practical training and skills take precedence over the teacher's academic knowledge.

Keywords: teacher training, Internship, Engl

1 -Educational Sciences, Farhangyan University, Tehran, Iran