

تجربه زیسته دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم

ایران^۱

The Students' Experience of the New Program of Internship on the Teacher Education in the Farhangian University of Iran

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۷/۱/۲۰، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۲/۲۵

Dr. Maryam Safarnavadeh, Dr.
Nematollah Mousapour, Mahboubeh
Azhari, Abdolsayad Mohammad Shafiy

دکتر مریم صفرنواده،^۱ دکتر نعمت‌الله موسی‌پور^۲،

محبوبه اظهري^۳ و عبدالسعید محمدشافیعی^۴

Abstract: The internship curriculum of the Farhangian University has been implemented since 2014. The program employs more than 12% of the training time and seeks to provide the opportunity to experience the application of theoretical knowledge in practical situations. The question is: "what experience has the student covered under this two-year program?" In this article, we seek to review the experience of the students, the first turn of the program, through an interview with 11 students, and a picture of the effects of the internship program. The experience of this group shows that the new program of internship has been "effective" and has been able to satisfy the students' expectations, increase their competence and help shape and improve their teacher's identity. However, the implementation of the internship program is faced with a number of problems, including the lack of training of the brokers which could be purposefully improved.

Keywords: new internship program, student, teacher education, Farhangian University

چکیده: برنامه درسی کارورزی رشته‌های دانشگاه فرهنگیان، از سال ۱۳۹۳ به اجرا درآمده است. این برنامه بیش از دوازده درصد زمان آموزش را به خود اختصاص داده و درصدد است تا فرصت لازم برای تجربه به‌کارگیری دانش نظری در موقعیت عملی را فراهم کند. پرسش این است که «دانشجو معلمان» تحت پوشش این برنامه دوساله، چه تجربه‌ای کسب کرده‌اند؟ در این مقاله تلاش می‌شود تا تجربه زیسته دانشجویان معلمان اولین نوبت اجرای این برنامه با به‌کارگیری روش پدیدارشناسی و از طریق مصاحبه با یازده نفر از آنان، بازخوانی و بر اساس آن، تصویری از آثار برنامه‌های کارورزی ترسیم گردد. تجربه این گروه نشان می‌دهد که برنامه جدید کارورزی دارای «اثربخشی» بوده و توانسته است رضایت دانشجویان معلمان را کسب کند، شایستگی آنان را افزایش دهد و به شکل‌گیری هویت معلمی آنان، کمک نماید. باوجوداین، اجرای برنامه کارورزی با مسائلی از جمله ضعف آموزش کارگزاران مواجه است ولی می‌تواند اعتلا یابد.

کلمات کلیدی: دانشجویان معلمان، برنامه جدید کارورزی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

^۱ این مقاله یکی از مقالات برگرفته از نتایج پژوهشی با عنوان «مطالعه تجربیات حاصل از اولین دوره اجرای برنامه کارورزی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف برای بازنگری برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان» است که با حمایت مالی دانشگاه فرهنگیان به انجام رسید. به همین سبب در مقالات مستخرج، برخی مطالب نظری دارای همپوشانی خواهند بود.

^۲ استادیار دبیرخانه دندانپزشکی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی dr.safarnavadeh@gmail.com

^۳ نویسنده مسئول، دانشیار گروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، n_mosapour@yahoo.com

^۴ کارشناس تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، mahbubeh.azhari@gmail.com

^۵ مربی گروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، s.m.shafiee@hotmail.com

«معلمی‌کردن» اصلی‌ترین فعالیت کارگزاران مدرسه است. با آنکه مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی دارای هویت خاص و پیچیدگی‌های بسیار است؛ اما در میان کسانی که در مدرسه حضور دارند، هیچ‌یک از آنان به اندازه معلم دارای آثار ماندگار و گسترده نیست. این آثار گسترده، نیازمند عمل حرفه‌ای است؛ که جز از طریق کسب شایستگی‌های مربوط، حاصل نمی‌آید. به همین علت، معلم‌شدن یکی از حرفه‌هایی است که چگونگی کسب آمادگی برای ورود به آن، دارای زمینه‌کوشش‌های علمی و عملی فراوانی در جوامع متعدد بر بسترهای فرهنگی است. تدارک شرایط برای تربیت معلمان در هر کشوری دارای تفاوت‌هایی است که در بستر فرهنگی - تاریخی آن شکل گرفته و البته به تناسب شرایط خاص موقعیت عمل، تحقق می‌یابند. این موضوع البته بدان معنا نیست که تبادل تجربه بین فرهنگ‌های آموزشی را مسدود بداند، اما بر این نکته تمرکز دارد که تجربه‌های جهانی از مجرای توان فرهنگی و مدیریتی کشورهای دیگر می‌گذرند.

به طور معمول، معلمان اثربخش، برخوردار از شایستگی‌هایی در زمینه برقراری ارتباط مثبت با شاگردان، ایجاد فضای کلاسی مثبت از طریق مدیریت کلاس درس و تدریس محتوا با استفاده از روش‌ها و راهبردهای آموزشی متعدد قلمداد شده اند (شولمن، ۱۹۸۶). تمرکز نظام‌های آموزشی بر «قابل دفاع بودن عمل مدرسه» طی قرن بیستم، بنیادهای اصلی تربیت و توسعه حرفه‌ای معلمان را پدید آورد. تلاش برای بهبود تعلیم و تربیت از طریق بهبود شایستگی‌های عمل حرفه‌ای معلمان در موقعیت مدرسه، موضوعی است که طی دو دهه اول قرن بیست و یک، «تردیدناپذیر» است. باوجوداین، بر سر این موضوع که چگونه می‌توان به تربیت معلمان واجد شایستگی‌های حرفه‌ای اقدام کرد، اختلاف نظر وجود دارد.

صاحب‌نظران عرصه «شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی» در این موضوع به طرح نظریه‌های متفاوتی اقدام کرده‌اند (شون^۲، ۱۹۸۳؛ شولمن، ۱۹۸۷؛ کوچران، اسمیت و ذیختر^۳، ۲۰۰۵ و مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

در اینکه دانش‌های معلمی شامل چه انواعی است، اختلاف نظرهای جدی وجود دارد. در یک طبقه‌بندی، این دانش‌ها را تحت عناوین دانش نظری، دانش عملی و دانش تولیدی طبقه‌بندی کرده‌اند (موسی‌پور، ۱۳۹۷). در این دیدگاه، دانش نظری به دانش تبیینی پیرامون پدیده‌های کلاس درس، دانش عملی به دانش فرایندی درون کلاس درس و دانش تولیدی به دانش موقعیتی - مخاطبی یک معلم در واقعیت‌های کلاس درس، اطلاق می‌شود. دانش نظری از یافته‌های علمی حاصل می‌شود، دانش عملی از اعمال مشترک معلمان به دست می‌آید و دانش

¹ . Shulman

² Schon, Donald Alan.

³ Cochran-Smith and Zeichner

تولیدی از عمل خاص یک معلم در یک کلاس درس، نشات می‌گیرد.^۱ اینکه معلمان به ساخت دانش تولیدی بر اساس درک دانش نظری و آگاهی از دانش عملی، اقدام می‌کنند؛ مفروض است. با وجود این، آنچه به شدت بحث‌انگیز است، ایجاد زمینه برای کسب دانش‌های نظری و عملی در دوره‌های قبل از خدمت و زمینه‌سازی برای ارتباط این دانش‌ها در دل و جان معلم در موقعیت عمل است.

بیان مسئله و سوابق آن

در اسناد بالادستی^۲ آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، معلم به عنوان «تسهیل‌کننده جریان تکوین و تعالی پیوسته هویت یکپارچه متربیان» در نقش «زمینه‌ساز و راهنما» مطرح است. تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات - که از ابتدای تاسیس تربیت معلم در ایران دنبال شده و مخصوصاً از دهه شصت به بعد به طور گسترده‌تر حاکمیت یافته است - به هدایت‌کننده جریان تربیت در راستای «تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) از سویی مستلزم تغییر در ساختارها و رویکرد تربیت معلم و از سوی دیگر تأثیرگذاری بر باورها و مفروضات داوطلبان حرفه معلمی است.

تحقق چنین هدفی مستلزم آن است که نظام تربیت معلم و برنامه‌های درسی آن، بر مدار دیگری تنظیم شوند. طراحی نظام تربیت معلم جزو سخت‌ترین فعالیت‌های آماده‌سازی حرفه‌ای در نظام‌های دانشگاهی است. به نظر مهرمحمدی (۱۳۹۲) تعیین ساختار یا اجزاء و اضلاع اصلی برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت با چالش بسیاری روبرو است. بنا به شواهد موجود در سطح جهان نیز پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت معلم و با کدام ساختار دارای اثربخشی بیشتری است و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس درس گسیل نماید (کوچران، اسمیت و ذیختر، ۲۰۰۵). برای تمرکز بر این موضوع است که اسکلیچر^۳ (۲۰۱۲) معتقد است «واقعیت‌های زندگی معاصر حکم می‌کند که مراکز تربیت معلم ارتباط بیشتری با کلاس‌های درس، مدارس و مراکز آموزشی داشته باشند» تا معلمی در موقعیتی ظهور پیدا کند که عرصه عمل بعدی متقاضیان حرفه معلمی است.

^۱ این دانش را ممکن است برخی متفکران معادل دانش عملی یا پرکتیکال قلمداد کنند که جوزف شوآب و برخی دیگر از اندیشمندان نحله پرکتیکال ذیل مفهوم Deliberation مطرح کرده‌اند. با وجود این، ما آن را متفاوت می‌دانیم.

^۲ - مبانی نظری تحول بنیادین تعلیم و تربیت رسمی و عمومی (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و برنامه درسی ملی (۱۳۹۱).

^۳ Schleicher, A.

در چنین بستری از فهم تربیت معلم، برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران با تمرکز بر چهار نوع «شایستگی»، با عناوین «دانش موضوعی»، «دانش تربیتی»، «عمل تربیتی موضوعی» و «دانش عمومی» (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵) طراحی شده و برای تحقق هر یک از شایستگی‌ها، مجموعه‌ای از دروس نظری، عملی و کارگاهی لحاظ گردیده است.^۲ در خدمت ترکیب شایستگی‌های متعدد برای تحقق شایستگی یکپارچه حرفه‌ای، «رویکرد تلفیقی» در طراحی و تدوین برنامه درسی استفاده شده و فرصت‌های گسترده‌تر عملی با محوریت «برنامه جدید کارورزی» متشکل از چهار درس برای ارائه در چهار نیمسال پایانی تحصیل دوره کارشناسی، تدارک گردیده است.

طراحی و تدوین برنامه‌های درسی جدید تربیت معلم ایران، که از سال ۱۳۹۳ به اجرا گذاشته شده‌اند، متکی بر پنج رویکرد است: شایستگی‌محوری، تربیت‌محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عملی‌گرایی (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵). در تعهد به این رویکردها، برنامه کارورزی به عنوان «نقطه کانونی» برنامه درسی هر رشته از رشته‌های شانزده‌گانه کنونی دوره کارشناسی، زمینه پیوند شایستگی‌های مورد نظر در عرصه عمل را تدارک می‌بیند.

کارورزی در نگاه برنامه‌ریزان تربیت معلم ایران، یک درس در کنار دروس دیگر نیست؛ بلکه کارورزی پیونددهنده آموزش‌های متنوع و متعدد و منفکی است که در دروس مختلف به دانشجو معلمان عرضه می‌شود. بنابراین، قلب برنامه درسی جدید، محور و مدار و ستون فقرات برنامه‌های درسی تربیت معلم، برنامه درسی کارورزی است. به همین علت، برنامه کارورزی به مثابه «تاروپود» قالی، عمل می‌کند و «شاه‌کلید» برنامه تربیت معلم ایران است (موسی‌پور، ۱۳۹۴).

¹ General knowledge

^۲ ممکن است برخی اعتقاد داشته باشند که حجم دروس عملی رشته آموزش ابتدایی بسیار زیاد است. اینکه دانشجو در طول هفته فقط ساعات متعددی را سر کلاس با انبوهی از تکالیف حاضر شود، نه تنها شایستگی آنها را بالا نمی‌برد بلکه ممکن است سبب بی‌انگیزه شدن دانشجومعلم و فرسودگی حرفه‌ای آنان شود. نمی‌خواهیم این تصور را موجه جلوه دهیم که هر چه تعداد واحدهای عملی و کارگاهی و نظری بیشتر باشد پس شایستگی‌های بیشتری حاصل می‌شود. برنامه باید به فراخور تاب‌آوری دانشجومعلم متعادل باشد (نه بیشتر و نه کمتر). اجرای موفق برنامه، زیرساخت انسانی و مادی و امکاناتی (مثلاً مدارس وابسته) می‌خواهد. برای دانشجومعلم تربیت معلم واقعا این زیرساخت‌ها فراهم نیست. به همین استناد برخی باور دارند که نمی‌توان در نبود این زمینه‌ها و بسترهای لازم، در پژوهشی به این نتیجه رسید که کارورزی، رضایت‌بخش و اثربخش ارزیابی شود! البته که این نویسندگان از کاستی‌ها بی‌اطلاع نیستند و در جمع‌بندی صادقانه نظرات هم تردید ندارند. ما امیدواریم که گزارش‌های دیگری در این زمینه منتشر شود و نشان دهد که واقعیت‌ها در عرصه میدانی چیست.

چالش اصلی در اولین نوبت اجرای برنامه کارورزی، چگونگی عملیاتی‌شدن انتظارات برنامه جدید در موقعیت‌هایی بود که از دو واقعیت، آکنده بودند: تعلق به برنامه قبلی و محدودیت در کسب آشنایی با چگونگی اجرای برنامه جدید. این موضوع را گروه‌های مختلفی تجربه کردند؛ که در میان آنان «دانشجو معلم‌ان» یکی از گروه‌های اصلی محسوب می‌شوند. براین اساس، این پرسش مطرح شد که تجربه زیسته دانشجو معلم‌ان از برنامه درسی کارورزی در اولین دوره اجرای آن چه بوده است؟ بر این اساس، هدف این مقاله تشریح تجربه‌های زیسته دانشجو معلم‌ان در شرف دانش‌آموختگی برنامه کارورزی در اولین دوره اجرای آن در دانشگاه فرهنگیان است. از این طریق، می‌توان تصویری از نقاط قوت و نقاط ضعف برنامه ارائه کرد؛ که می‌تواند به تدارک پشتیبانی‌های مورد نیاز و نیز بازنگری در برنامه کارورزی جدید تربیت معلم ایران منجر شود.

پیشینه پژوهش در ایران و خارج از آن

جانسون و گواچ^۱ (۱۹۹۲) نشان دادند «دانش قبلی و آموخته‌های تربیت معلم در کنار تجربه تدریس»، منبع مهمی در شکل‌دهی دانش محتوایی و لوین و هی^۲ (۲۰۰۸) سهم این عامل در شکل‌گیری دانش عملی معلم‌ان را حدود ۳۱ درصد اعلام کرده‌اند. بورگ^۳ (۲۰۰۳) نشان داد «تجربه و تعامل با دانش‌آموزان و محیط کلاس درس»، نقش مهمی در توسعه دانش پایه برای تدریس معلم‌ان دارد. لوین و هی (۲۰۰۸)، نقش تجربه کلاس درس در شکل‌گیری دانش عملی معلم‌ان را حدود ۳۵ درصد برآورد کرده‌اند. براون (۲۰۰۸)، در تحقیق خود برنامه کارورزی را فعالیتی می‌داند که دانشجو معلم‌ان طی آن بین نظریه و دانش خود اتصال و ارتباط ایجاد می‌کنند. داگلاس^۴ (۲۰۱۲)، با مقایسه آگاهی دانشجو معلم‌ان دوره ابتدایی قبل از آغاز دوره کارورزی و بعد از آن به این نتیجه دست یافت که «دانش تربیتی - موضوعی» در طی برنامه کارورزی در موقعیت کلاس درس به دست می‌آید. اکسلی^۵ (۲۰۱۲)، با مطالعه دوره کارورزی چهارماهه در مراکز تربیت معلم، به این نتایج دست یافت که دانشجو معلم‌ان با وجود اتمام دوره کارورزی، همچنان نگرانی زیادی برای تدریس مستقل در کلاس‌های درس دارند.

قنبری، نیکخواه و نیکبخت (۱۳۹۶) در آسیب‌شناسی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، نشان داده‌اند که از بین مؤلفه‌های اهداف، فعالیت‌های یادگیری، زمان، فضای آموزشی مدارس و ارزشیابی؛ مدرسان «مؤلفه زمان» و دو گروه دیگر یعنی معلم‌ان و دانشجو معلم‌ان، «زمان، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی» را نامطلوب دانسته‌اند. ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۶) در ارتباط با آثار روایت نگاری تاملی گزارش کرده‌اند «روایت نگاری تاملی برای دانشجو معلم‌ان، توسعه

¹ Johnston & Goettsch

² Levin, B.B., & He Ye

³ Borg

⁴ Douglas

⁵ Xiuli

دانش حرفه‌ای شخصی، نظم ذهنی، زمینه‌ای برای پیوند نظریه‌ها با دنیای عمل، توسعه تعامل حرفه‌ای با دیگران، خودآگاهی از فرایند توسعه خود و پیامدهای جانبی مانند توانمندی در نوشتن» را به همراه داشته است. زارع‌صفت (۱۳۹۶) به منظور واکاوی تجارب زیست شده برنامه‌دستی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نشان داده که مسائل برنامه‌دستی کارورزی در بخش اساتید راهنمای کارورزی در مجموع شامل مقوله شناختی، نگرشی، سازمانی و تعاملاتی است. جمشیدی، امام جمعه، عصاره و موسی‌پور (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که «کارورزی با مشارکت و تعامل فعال بین مدارس و دانشگاه، همکاری اساتید و معلمان راهنمای مجرب، فعالیت دانشجوی معلمان در مدرسه و کلاس درس، افزایش زمان حضور در کلاس درس، گذراندن پیش‌نیاز و واحدهای درسی مورد نیاز قبل از دوره کارورزی به تدریج دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی موضوعی دانشجوی معلمان را با بهره‌گیری از دانشگاه و مدرسه افزایش می‌دهد». خروشی (۱۳۹۵) نشان داده است که برنامه جدید کارورزی در مقایسه با برنامه قدیم آن، از حیث مقاصد و منطق کار، از حیث نظریه‌های پشتیبان، از حیث روش‌ها و فرصتهای یادگیری و تجربه‌آموزی دارای تفاوت‌های اساسی است. پژمان و علی‌آبادی (۱۳۹۵) نشان دادند مشکلات اجرایی پیش‌بینی نشده بر فضای اجرای کارورزی حاکم است. رستگاری (۱۳۹۵) به «شناسایی عوامل تاثیرگذار بر اجرای آموزش بالینی در آموزش دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان و ارائه الگویی جهت اجرای مؤثر این نوع آموزش اقدام کرده و نشان داد کارورزی بالینی می‌تواند به بهسازی و اعتلای برنامه جدید کارورزی دانشگاه فرهنگیان، کمک کند.

روش انجام تحقیق

این پژوهش به شیوه پدیدارشناسی با تمرکز بر این پرسش انجام شد که «تجربه زیسته دانشجوی معلمان در ارتباط با اجرای برنامه درسی جدید کارورزی چیست؟» ابزار این پژوهش مصاحبه عمیق با دانشجوی معلمان بود که تجربه دروس کارورزی را کسب کرده بودند. بهنگام مراجعه و انجام مصاحبه، محور گفتگوی حضوری این پرسش کلی بود که «در کارورزی‌ها بر شما چه می‌گذرد و تجربه شما از کارورز بودن، چیست؟» هدف دستیابی به اطلاعاتی بود که در موقعیت واقعی پدید آمده و مشارکت‌کنندگان تجربیاتی را در ارتباط با آن حاصل نموده بودند. به مصاحبه‌شونده اطمینان داده شد که اطلاع دادن از این پدیده، زبانی برای وی دربر ندارد. همه مشارکت‌کنندگان موافقت کردند که مصاحبه، ضبط شود.

الف. مشارکت‌کنندگان: تمامی دانشجوی معلمان برنامه جدید کارورزی ۱ تا ۴، که در

اولین دوره اجرای آن مشارکت کرده بودند، گروهی را تشکیل می‌دادند که می‌توانستند به عنوان اطلاع‌رسان شرکت کنند. این اشخاص در تمامی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در سراسر کشور پراکنده بودند. به سبب این پراکندگی، با به‌کارگیری شیوه «هدفمند» و مبتنی بر ملاک

«امکان‌پذیری حضور گروه مصاحبه»؛ ابتدا به انتخاب استانها و پردیس‌ها و بعد با ملاک تجربه هر چهار برنامه کارورزی به انتخاب دانشجو معلم اقدام شد. یعنی آن دسته از دانشجومعلمانی در بررسی شرکت کردند که در پایان سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تحصیل خود را به اتمام رسانده بودند و برای ورود به کار معلمی، روانه مدرسه بودند تا به عنوان نومعلم فعالیت کنند. از میان این گروه، تعداد یازده نفر در ده استان انتخاب شدند^۱ و در آن بر اساس دو ملاک، انتخاب انتخاب این گروه اطلاع‌رسان از شیوه هدفمند استفاده شد و در آن بر اساس دو ملاک، انتخاب اشخاص انجام گرفت: اینکه هر اطلاع‌رسان واجد تجربه کامل یک دوره کارورزی باشد، اولین ملاک انتخاب بود که به آن ملاک، «کامل‌بودن تجربه کارورزی» و اینکه تحصیلات شخص به اتمام رسیده باشد تا پاسخگویی او بدون نگرانی از آگاهی استادان به انجام رسد بود و به آن ملاک «آزادی در بیان واقعیت» گفته شد.

به منظور تحلیل اطلاعات به دست آمده از روش کدگذاری «نظریه مبتنی بر داده» (اشتروس و کوربین، ۱۳۹۱) استفاده شد. در این فرایند عمل، ابتدا متن مصاحبه‌ها به طور کامل از نوار ضبط صوت پیاده‌سازی گردید و سپس سطر به سطر واکاوی و کدگذاری انجام گرفت (مرحله کدگذاری باز). بعد از آن، کدها بر اساس مولفه‌های مورد نظر پژوهش (یعنی تجربه زیسته، مسائل کارورزی و توصیه‌های اعتلا بخش)، طبقه‌بندی و متمایز گردید و طبقاتی از اطلاعات کدگذاری شده حاصل شد که متناسب با پرسش‌های تحقیق پدید آمده بودند (کدگذاری تاملی^۲). سپس مفاهیم و کدهای محوری با رعایت اصول مربوط استخراج شد

^۱ این ملاک، ممکن است تاحدی باورپذیری، اعتمادپذیری و انتقال‌پذیری نتایج را با اشکال مواجه کرده باشد. نتایجی که با اتکا بر این ملاک از این بررسی بدست آمده است، بهتر است بیش از آنکه نتایج نهایی قلمداد شود، مبنایی برای پژوهش‌های دیگر گردد.

^۲ در این بررسی موضوع تفکیک این اطلاع‌رسان‌ها مورد نظر نبوده است. همین امر ممکن است سبب شود تا برخی از اشخاص دارای تجربه به جنبه‌هایی مثل جنسیت و دوره تحصیلی و رشته تحصیلی به عنوان متغیرهای موثر اشاره کنند و یافته‌ها را با تردید مواجه سازند. واقعیت آن است که شیوه اجرای کارورزی در مدارس دخترانه و پسرانه و همچنین در رشته‌های مختلف، متفاوت است. مثلاً برنامه کارورزی در مدارس ابتدایی به مراتب بهتر از مدارس متوسطه است. همکاری مدارس ابتدایی خیلی بیشتر از متوسطه است. در مدارس متوسطه کارورزی واقعاً ممکن است خروجی قابل دفاعی نداشته باشد. مثلاً در رشته‌های زبان انگلیسی و زبان عربی، استادان راهنما صرفاً دغدغه‌شان این است که آیا در یک شهر به قدر کافی مدرسه می‌توان پیدا کرد که جمعیت زیاد دانشجومعلم‌ان را به آنها سپرد که به کارورزی بپردازند؟

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

(کدگذاری محوری) و در نهایت با استفاده از اصول کدگذاری، مفاهیم قابل استنتاج معطوف به تولید نظریه مستخرج گردید (کدگذاری انتخابی).

تجارب زیسته دانشجویان معلمان کارورزی از اجرای برنامه درسی جدید کارورزی چیست؟

برای کشف آنچه تجربه دانشجویان معلمان نامیده می‌شود، تحلیل مصاحبه با آنان درباره تجارب اجرای برنامه‌های کارورزی، انجام گرفت و نتایجی حاصل شد که تحت سه موضوع سازماندهی شده و به شرح زیر ارائه می‌گردد.

۱- تجربه زیسته دانشجویان معلمان از برنامه‌های کارورزی

کنکاش در تجربه دانشجویان معلمان از آنچه در برنامه‌های جدید کارورزی با آن مواجه شده‌اند حکایت از این دارد که در مجموع تجربه کارورزی، «خوشایند» بوده است. این خوشایندی شرکت در فعالیت‌های کارورزی دارای دو وجه اساسی است: اول «مواجهه با محیطی که محیط فعالیت حرفه‌ای آنان محسوب می‌شود» و دوم «آموختن و کسب شایستگی‌هایی که آنان را برای معلمی کردن آماده می‌کند». البته در بخش پنهان این خوشایندی، نوعی اعتمادبه‌نفس ناشی از آمادگی و آشنایی با روش‌ها و الگوهای جدید هم مطرح است که گویی به آن نوعی «احساس برتری» را می‌دهد. این احساس امیدبخش، فقط با حضور در مدرسه پدید می‌آید و این حضور به دانشجویان معلم کمک کرده تا خود را مسلط بر تجربه معلمان موجود هم بدانند. چنین قضاوتی درباره خود، با دو پدیده روانی - اجتماعی همراه می‌شود که هر دوی آنها دارای آثار مثبت بر «خودپنداره» شخص هستند: از آن خودکردن و فراتر رفتن.

^۱ برخی از متخصصان اعتقاد دارند که درس کارورزی نسبت به درس‌های دیگر برای دانشجویان معلمان، یادگیری‌های بیشتری به همراه می‌آورد. اما کسب شایستگی‌های حرفه‌ای در این فضای مدرسه‌ای که جریان دارد و با معلمان راهنمای کم‌انگیزه و گاه فاقد دانش لازم و جهت‌گیری مدرسه‌ای محافظه‌کارانه و بی‌بهره یا کم‌بهره از دانش معلمی، جای تأمل و تردید بسیار دارد. استاد راهنما و کارورز هر چه قدر هم فعال باشند، برنامه‌های کارورزی در این بستر، قابلیت اجرایی چندانی ندارد. مثلاً بستر کنونی مدارس عمدتاً رفتارگرایانه است و با کلاس‌های پرجمعیت و تفرکات بسته حاکم بر مدرسه اداره می‌شود؛ اما روح حاکم بر برنامه کارورزی، سازنده‌گرایی است. آنان اذعان دارند که موارد خاص و استثناهایی هم وجود دارد. ولی آنچه فراگیر است منجر به ارتقاء شایستگی‌های معلمی نمی‌شود. این گروه یادآور می‌شوند که در برخی از موارد خود استاد راهنما هم زبان و محتوای کارورزی را به درستی فهم نمی‌کند. این وضعیت است که نمی‌تواند دانشجویان معلمان و معلمان راهنما را که در یک زمینه ناآماده کار می‌کنند را برای پروژه کارورزی توجیه کند. توانمندسازی استادان در کارورزی بسیار مهم است. آنان باور دارند که مهم‌ترین اشکال برنامه جدید کارورزی، داشتن محتوای بسیار آرمانی و در نظر نگرفتن واقعیت‌های موجود در کف مدارس است.

در استنتاج از اطلاعات حاصل، می‌توان گفت که از منظر دانشجو معلم، برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان دارای چهار ویژگی اساسی است. این چهار ویژگی عبارتند از: «رضایت‌بخش بودن برنامه کارورزی حضور در مدرسه»، «ترکیب کارآمد به‌کارگیری استادراهنما و معلم راهنما برای کارورزی»، «موثر بودن برنامه در کسب شایستگی‌های مطرح در کارورزی» و «کمک کردن برنامه به شکل‌گیری هویت معلمی» (شکل ۱).



شرح چهار وصف مذکور از کارورزی توسط دانشجو معلمان در پایان تحصیلات خود بدان سبب که آنان پس از «تجربه کامل برنامه کارورزی» و «در شرایط آزادی از نگرانی‌های تحصیلی» بدان اقدام کرده‌اند، جای تامل بسیار دارد. همچنین، این اوصاف به‌هنگامی است که آنان با کوله‌بار تجربه حاصل از این برنامه‌های درسی، روانه مدرسه هستند و هر تجربه خود را درارتباط با فایده آن برای عمل در مدرسه به محک می‌زنند.^۱ به همین سبب شرح ویژگی‌های کارورزی با

^۱ برخی اعتقاد دارند که وضعیت کنونی مدارس، دانشجومعلمانی که واجد شایستگی هستند را هم استحاله می‌کند. آنان نگران هستند که وزرات آموزش و پرورش برنامه‌ای برای حمایت و هدایت نومعلمان به‌هنگام ورود به مدرسه

دکتر مریم صفرنواده، دکتر نعمت‌الله موسی‌پور*، محبوبه اظهري، عبدالسعید محمدشفيعی
 این میزان از قضاوت مثبت، به معنای آن است که برنامه درسی مذکور، دارای آثار مثبت فراوانی
 بوده است. اینکه در این وضعیت، این گروه از دانشجو معلمان «برنامه درسی کارورزی و آثار آن
 را، مفید و موثر ارزیابی کرده‌اند»، دارای ارزش بیشتری از سایر شرایط است (جدول ۱).

جدول ۱. تجارب دانشجو معلمان از اجرای کارورزی

مفهوم	مقوله	زیرمقوله	
رضایت از کارورزی و حضور در مدرسه	رضایت کلی کارورز	خوشحالی اولین روز ورود به مدرسه	
	رفتار مناسب مدیر و معلم در مدرسه	خوشحالی از پذیرفته شدن و برخورد خوب مدیر و معلمان	
	خوشحالی از ورود به کلاس و مدرسه	آشنایی با فضای مدرسه و دانش آموزان و رابطه معلمان	
	درک فضای مدرسه	آشنایی با فضای مدرسه و دانش آموزان و روابط همکاران	
ترکیب کارآمد به‌کارگیری استاد راهنما و معلم راهنما برای کارورزی	تعامل با شاگردان	لذت بخش بودن ارتباط دوستانه با دانش آموزان	
	وجود استاد راهنما	مفیدبودن توضیحات و راهنمایی استاد راهنما درباره جایگاه کارورزی و ارزش آن برای کار معلمی	
	استاد راهنما و معلم	وجود معلم راهنما	استفاده از بازخوردهای استاد راهنما و بهبود کار
			تأثیر دید مثبت استاد به کارورزی بر دانشجویها
	راهنما برای کارورزی	وجود معلم راهنما	تأثیر استاد راهنما در نوشتن گزارش های مکتوب و منظم
			احساس پشت‌گرمی حاصل از وجود معلم راهنما
			فرصت یادگیری از معلم راهنمای باتجربه با وجود مشکلات ارتباطی
			ارتباط با معلم راهنما و استفاده از تجربیاتش
	کسب شایستگی های کارورزی	همکاری استاد و معلم	جلسات مستقل استاد راهنما و معلم راهنما با دانشجو
		مشاهده تأملی	مطالعه موقعیت (روابط انسانی و فضای فیزیکی) و تأمل بر نقاط ضعف و قوت
روایت نگاری		مشاهده و روایت نگاری با راهنمایی استاد راهنما	
کنش پژوهی		کنش پژوهی و تمرکز روی خود و تحلیل خویشتن	
خوشایندی حل مسئله		خوشحالی ناشی از یافتن راه حل مسئله	احساس لذت از به نتیجه رسیدن کار شناسایی مسئله

نداشته باشد و بی‌انگیزه شدن به عنوان پدیده مهم دوره آغاز، در همان سال های ابتدایی شروع معلمی، نومعلمان را فرا بگیرد.

مفهوم	مقاله	زیرمقاله
	طراحی فعالیت یادگیری	تمرکز بر فعالیت و طراحی فعالیت یادگیری و خرده فعالیت در سطح فردی و گروهی
	اقدام پژوهی	سنجش آموخته‌ها برای فعالیت خاص
	درس پژوهی	تجربه درس پژوهی و تدریس مستقل و تأمل بر تدریس و تبادل ایده با معلمان
	تدریس خرد	فایده کمک معلم بودن و تدریس خرد
		یادگیری و تمرین نوشتن طرح درس کلی
		طراحی فعالیت یادگیری
شکل‌گیری هویت معلمی	آموزش مبتنی بر تفاوت‌ها	آشنایی با سازوکار آموزشی متنوع براساس تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان
		تأثیر مشاهده تأملی بر شناخت دانش آموز، استعدادها و اختلال‌ها و توان او
		تجارب متفاوت در مدارس با بافت‌های متفاوت
	مهارت شناسایی و حل مسئله در کلاس	مهارت مطالعه موقعیت / شناسایی و حل مسئله آشنایی با محیط واقعی مدارس و نیازهای آن
	عمل دقیق‌تر	تأثیر مشاهده تأملی بر پرهیز از نگاه سطحی و قضاوت سریع فایده گزارش‌نویسی در دقیق شدن و عمل حرفه‌ای
	تغییرات منشی	تأثیر کارورزی بر شخصیت و عمل حرفه‌ای نقش کارورزی در ساخت هویت حرفه‌ای
	فهم رابطه نظر و عمل	تأثیر مثبت روش عملی (پروکتیکال) در برنامه کارورزی درک و فهم رابطه میان نظر و عمل در کارورزی

مسائل برنامه کارورزی از منظر دانشجو معلم‌ان

گرچه دانشجو معلم‌ان به ارائه تصویر مثبتی از برنامه‌های کارورزی اقدام کرده‌اند، اما این قضاوت بدان معنا نیست که این برنامه فارغ از مسائل و مشکلاتی است. از نگاه دانشجو معلم‌ان برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان دارای شش مسئله اساسی است (جدول ۲)؛ بدین شرح:

محدودیت آموزش دست‌اندرکاران و ضعف آنان

فاصله گرفتن اجرا با برنامه مصوب کارورزی

^۱ در این بخش ممکن است در بررسی عمیق‌تر آشکار شود که نوشتن با چالش‌ها و آسیب‌های جدی مواجه است. نوشتن‌ها ممکن است مبتنی بر تفکر نباشد و در سطح نازلی تحقق یابد؛ زیرا دانشجومعلم فرصت تفکر ندارد. از شنبه تا چهارشنبه سرکلاس است..

توجیه نبودن گروه‌های ذی‌ربط با کارورزی
رعایت نشدن پیش‌نیازهای کارورزی
محدودیت زمان کارورزی
رهاشدگی اجرایی

جدول ۲. مسائل برنامه های کارورزی از نظر دانشجو معلمان

مفهوم	مقوله	زیرمقوله
محدودیت در ارتقاء دانش کارورزی دست اندرکاران	توجیه استاد راهنما	ناآشنایی استاد راهنما با کنش پژوهی و گزارش نویسی
		عدم توجیه استاد راهنما و مقاومت در برابر دانشجو
		ناتوانی استاد راهنما در راهنمایی برای گزارش نویسی
		ناتوانی استاد راهنما برای توجیه برنامه و گزارش نویسی و سلیقه ای عمل کردن
		تسلط نداشتن اساتید بر روش های نوین تدریس
		سن بالای اساتید و مقاومت در برابر تغییر
		ناآشنایی معلم راهنما با گزارش نویسی
توجیه معلم راهنما	توجیه نبودن معلم راهنما و انتظار اجرای خلاف برنامه از کارورز	ناشایستگی معلم راهنما و نپذیرفتن کارورز و نگاه گزارش دهنده به کارورز
		عدم انتقال تجربیات و استفاده از کارورزان در کارهای اجرایی توسط معلم راهنما
		تعمیم تجربیات قبلی به برنامه جدید توسط دبیران
		دلسرد کردن کارورزان توسط معلمان
		رعایت نشدن دروس پیش‌نیاز کارورزی
		هم‌زمانی دروس پیش‌نیاز با کارورزی و ناکارآمدی آن
		انجام نشدن فعالیت مقرر در هر کارورزی
فاصله گرفتن اجرا با برنامه مصوب کارورزی	دروس پیش‌نیاز	فقدان شرایط و لوازم
		نبود شرایط حل مسئله در محیط حرفه ای به دلیل نبود فضای یادگیری در مدرسه
		محدودیت های مالی برای حل مسئله در محیط حرفه ای
		نظارت محدود بر گزارش نویسی
		ضعف نظارت و بازخورد دادن به گزارش ها توسط استاد و رونویسی کردن دانشجویان
محدودیت زمان کارورزی	زمان کم کارورزی	کمبود زمان کارورزی برای اجرای تدریس رسمی
		حجم گزارش ها
		سختی نوشتن تکالیف براساس چارچوب و قالب خاص
محدودیت زمان کارورزی	حجم گزارش ها	کمبود زمان تکالیف
		حجم زیاد گزارش نویسی
		سختی نوشتن تکالیف براساس چارچوب و قالب خاص

مفهوم	مقوله	زیرمقوله
	زمان‌بری حل مسئله	محدودیت زمان در حل و اجرای راه حل مسئله
	گزارش‌نویسی	نبود ساختار مشخص مکتوب گزارش‌نویسی برای دانشجویان رشته تخصصی
توجیه نبودن گروه‌های ذی‌ربط با کارروزی	ناآگاهی دانشجویان	توجیه نشدن دانشجو معلم نسبت به برنامه و گزارش‌نویسی
	ناآشنایی والدین	توجیه نبودن والدین دانش آموزان نسبت به روش‌های جدید و مقاومت آنان
رهاشدگی اجرایی کارروزی	ناآشنایی دانش آموزان	توجیه نشدن دانش آموزان نسبت به حضور کارروزان
	بی‌تعهدی به برنامه	بی‌اهمیت جلوه دادن گزارش‌ها توسط دانشگاه رهاکردن نگارش طرح درس در اجرای تدریس
	عدم نظارت و بازخورد مناسب استاد راهنما به گزارش کارروزان	عدم نظارت و بازخورد مناسب استاد راهنما به گزارش کارروزان
	بازخورد سنتی و عدم بازخورد درست معلم راهنما	بازخورد سنتی و عدم بازخورد درست معلم راهنما
	عدم برگزاری کلاس‌های بحث کارروزی	عدم برگزاری کلاس‌های بحث کارروزی
	غلبه تجربیات قبلی طرح درس نویسی بر اجرای برنامه	غلبه تجربیات قبلی طرح درس نویسی بر اجرای برنامه
	اجرای نشدن طرح درس در کارروزی به بهانه مسائل مالی و عدم پذیرش	اجرای نشدن طرح درس در کارروزی به بهانه مسائل مالی و عدم پذیرش
	گسست بین استاد راهنما و معلم راهنما	عدم حضور و نظارت مداوم استاد راهنما در مدارس ارتباط ضعیف بین معلم راهنما، استاد راهنما، دانشجو
	سازمان دهی نادرست برنامه - عدم تدارک استلزامات اجرایی	چالش پیدا کردن مدرسه برای کارروزی سازماندهی نادرست در فرستادن دانشجو معلمان به مدارس
		بی‌برنامگی اجرای برنامه کارروزی

در میان مسائل ذکرشده برای برنامه کارروزی، یکی را می‌توان دارای نقش بنیادین دانست که برای سایر موارد هم علت محسوب می‌شود. این مسئله، «محدودیت آموزش دست اندرکاران و ضعف آنان» است. به عبارت دیگر، در اجرای هر برنامه درسی جدید، «منابع انسانی» دارای نقش کلیدی هستند. این نقش کلیدی دارای سه بعد است:

فهم برنامه: وقتی منابع انسانی یک برنامه جدید یا نوآوری، دارای قابلیت‌ها و شایستگی‌های سطح آن نباشند، اصولاً به طور ناخودآگاه به تغییر آن برنامه در هاضمه ادراکی خود اقدام می‌کنند. این «تغییر واکنشی» از سویی باعث «احساس بی‌نیازی» می‌شود که به شخص نوعی اعتماد به نفس را می‌دهد تا با اطمینان آنچه را دنبال می‌کنند، برنامه بپندارد و از

سوی دیگر دارای یک «دستگاه تولیدگر» است که وقتی بکار می‌افتد، به طور مداوم به تولیدات مورد نیاز می‌پردازد و در طی زمان یک بنای دیگر را پدید می‌آورد که حتی وقتی ماهیتاً با برنامه یا نوآوری اصلی متفاوت است، بازهم اصل قلمداد می‌شود.

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

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

به‌کارگیری برنامه: منابع انسانی دارای فهم معیوب مستدل، روشن است که چنان برنامه‌ای را با چه همت و جسارت و تعهدی بکار می‌بندند. در نگاه شخص بیرونی ناآگاه، این‌گونه به‌کارگیری برنامه نشانه‌ای از تعهد بی‌مانند است. در چنین شرایطی، فقط اشخاصی که از اصل و کنه برنامه مطلع هستند، می‌توانند میزان فاجعه را بدانند.

اینکه دانشجو معلمان در تحلیل خود از مسائل برنامه درسی کارورزی به «محدودیت دانش دست‌اندرکاران و ضعف آنان» اشاره کرده‌اند، با استناد به تحلیلی که ارائه شد، در کانون مسئله‌های کارورزی قرار می‌گیرد و به تبع آن «فاصله گرفتن اجرا با برنامه مصوب کارورزی»، «توجیه نبودن گروه‌های ذی‌ربط با کارورزی»، «رعایت نشدن پیش‌نیازهای کارورزی» و «محدودیت زمان کارورزی» - البته در بخش‌هایی که به سبب فاصله گرفتن با برنامه مصوب پدید آمده‌اند - شکل می‌گیرند. وقتی موقعیت اجرای کارورزی با مسئله‌های مذکور تبلور می‌یابد،

^۱ شاعری ایرانی در این بیت، به درستی همین واقعیت را گزارش می‌کند:

خوش عالمی ست عالم دیوانگی اگر / موی دماغ ما نشود شخص عاقلی

^۲ به تعبیر حافظ: عالمی دیگر نباید ساخت وز نو آدمی

این قضاوت از سوی دانشجو معلمان قابل درک است که روح حاکم بر کارورزی را «رهاشنگی اجرایی» معرفی نمایند.^۱

توصیه‌های دانشجو معلمان برای اعتلای برنامه کارورزی

دانشجو معلمان مورد بررسی برای بهبود و اعتلای برنامه کارورزی، ایده‌هایی مطرح کرده‌اند. این پیشنهادها یا توصیه‌ها تحت چهار عنوان طبقه‌بندی شده‌اند (جدول ۳):

تغییر و بهسازی زمان کارورزی: ایده اصلی دانشجو معلمان آن است که از ابتدای تحصیل در دانشگاه، با مدرسه درارتباط قرار گیرند. برای تحقق این هدف، آنان کارورزی را ظرف مناسبی دانسته‌اند و پیشنهاد کرده‌اند که کارورزی از نیمسال اول در برنامه‌های دانشجویان قرار گیرد و در تمام طول تحصیل، استمرار یابد. این بدان معناست که کارورزی از وضعیت کنونی که در دو سال ارائه می‌شود، به چهار سال گسترش یابد. در این وضعیت، زمان کارورزی اقتضای برخی دیگر از خواسته‌های آنان را خواهد داشت. این موضوع اصولاً مربوط به آثار مثبت کارورزی است. آنان به سبب چنین اعتقادی در پی گسترش آثار مثبت کارورزی هستند. باوجوداین، بحث بهسازی زمان کارورزی، محدود به این موضوع نیست. از نظر دانشجو معلمان، زمان فعلی به درستی استفاده نمی‌شود و مخصوصاً آنان را از تجربه روزهای اول سال تحصیلی مدرسه محروم می‌کند.

بهبود گزارش‌نویسی در کارورزی: گزارش‌نویسی فعلی کارورزی از نگاه دانشجو معلمان دارای شرایط و ضوابطی است که زمان زیادی از آنان می‌ستاند و آنان را در جزئیات محدود می‌کند. به همین سبب آنان از به‌کارگیری روش‌های کل‌نگر و ترکیبی به عنوان جایگزین یاد کرده‌اند. آنان منطق گزارش‌های مستمر مبتنی بر راهنمایی خاص همراه با بازخورد استادان را مورد سؤال قرار داده و توصیه کرده‌اند به گزارش‌های پایانی و آزاد دانشجو معلمان بسنده شود.

به‌کارگیری استادان راهنمای توانا: از نگاه دانشجو معلمان، استادان تواناتری برای به‌کارگیری در کارورزی حضور دارند. گرچه آنان بر سطح تحصیلات به عنوان یک شاخص تأکید

^۱ این سؤال قابل طرح است که آیا برنامه جدید کارورزی برای مواجهه با این محدودیت‌ها، تدابیری اندیشیده است؟ اگر بله چه مکانیسم‌هایی در برنامه برای از میان برداشتن این محدودیت‌ها در نظر گرفته شده است؟ طراحان این برنامه چه مکانیسمی برای تغییر این وضعیت لحاظ کرده‌اند؟ اجرای موفق برنامه نیازمند زمینه آماده و توجه شده است. در طراحی یک برنامه باید پیچیدگی‌های این چنینی لحاظ شود. آنچه لازم است، جدی گرفتن انجام پژوهش‌ها در این ارتباط و لحاظ کردن نتایج آنها در بازنگری برنامه است.

دکتر مریم صفرنواده، دکتر نعمت‌الله موسی‌پور^{*}، محبوبه اظهري، عبدالسعید محمدشفيعی
 Archive of SID
 نهاده‌اند، اما همچنین از هماهنگی استادان با یکدیگر به طور کلی و به طور خاص در مواردی که
 ارائه مشترک درس مطرح است، یاد شده است.

تدارک استلزامات اجرایی کارورزی: دانشجو معلمان بر «توجیه معلم راهنمای
 کارورزی»، «تدوین کتاب راهنمای کارورزی»، «باز خورد دادن استاد راهنما به دانشجو معلم»،
 «برگزاری کلاس بحث» و «به‌کارگیری نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان به عنوان معلم
 راهنما» به عنوان طرق اعتلای کارورزی تأکید کرده‌اند.

جدول ۳. توصیه‌های دانشجو معلمان برای اعتلای برنامه‌های کارورزی

مفهوم	مقوله	زیرمقوله
تغییر و بهسازی زمان کارورزی	افزایش زمان کارورزی	افزایش واحد کارورزی
		افزایش زمان کارورزی به چهار دوره یک‌ساله
		افزایش زمان کارورزی در مدارس
شروع کارورزی از نیمسال اول تحصیل	شروع کارورزی از نیمسال اول تحصیل	آشنایی با فضا و ساختار و مدرسه از ترم اول دانشگاه
		شروع کارورزی از ترم‌های پایین‌تر
		حضور کارورز در کلاس از اولین روزهای مدرسه
		تجربه کارورزی در موقعیت‌های مختلف ^۱
تجربه کارورزی در موقعیت‌های مختلف ^۱	تجربه کارورزی در موقعیت‌های مختلف ^۱	تجربه کارورزی در همه پایه‌های تحصیلی
		تجربه کارورزی در مدارس با فرهنگ‌های متفاوت
		تجربه کارورزی در محل خدمت
بهبود گزارش‌نویسی در کارورزی	تغییر در سبک گزارش‌نویسی	کم کردن حجم گزارش‌نویسی
		حذف چیزهای تکراری و حاشیه‌ای از گزارش روزانه
		توجه به محتوای دروس و تدریس فعال و افزایش دادن خلاقیت معلمان به جای تأکید بر فرم‌ها
		دامنه زمانی بیشتر در گزارش‌ها و محدود نکردن آن به یک جلسه تدریس
گزارش‌نویسی ترکیبی	گزارش‌نویسی ترکیبی	نوشتن گزارش کلی به جای مجزا به دلیل ارتباط تنگاتنگ عوامل انسانی و محیط فیزیکی مدرسه در کارورزی
		ارائه نمونه گزارش به دانشجویان و راهنمای نگارش
		حذف گزارش مکتوب و کافی بودن یادگیری شفاهی
		در نظر گرفتن تمرین‌های بهتر در کارورزی
به‌کارگیری استادان راهنمای توانا	هماهنگی استادان راهنما وقت گذاشتن استاد راهنما	هم‌سویی استاد علوم تربیتی و استاد تخصصی
		مشارکت استاد تربیتی در کنار کارورز
		حضور بیشتر اساتید در مدارس

^۱ تجربه کارورزی در کلاس‌های چندپایه یا چندسنی در اینجا قابل طرح است. با آنکه در برنامه جدید درس
 «آموزش در کلاسهای چندپایه» وارد شده، اما در برنامه کارورزی به طور روشن به این موضوع اشاره نشده است.
 این موضوع از آن جهت که تعداد قابل توجهی از دانش‌آموختگان تربیت معلم چند سال اول معلمی‌شان در مدارس
 چندپایه خدمت می‌کنند، حائز اهمیت ویژه است.

هماهنگی بیشتر استاد راهنما با معلم راهنما		
استفاده از اساتید راهنمای خیره و باتجربه	استفاده از استادان خیره	
به‌کارگیری استادان دارای مدرک تحصیلی بالاتر		
دعوت از معلمان خیره و استفاده از تجربیاتشان در دانشگاه		
برگزاری کلاس بحث کارورزی در مدرسه	برگزاری کلاس بحث	تدارک استلزامات اجرایی کارورزی
کافی بودن دو ساعت کلاس بحث کارورزی		
تألیف کتاب کارورزی	تألیف کتاب کارورزی	
ارزیابی و دریافت بازخورد از دانش آموز پس از تدریس دانشجو	بازخورد دادن به دانشجو	
استفاده از توانمندی نومعلمان جهت معلم راهنما شدن	به‌کارگیری نومعلمان	
شرح دقیق تر فعالیت های معلم راهنما و درخواست همکاری	توجه معلم راهنما	

جمع‌بندی، بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی کارورزی به عنوان یکی از عرصه‌های مهم مواجهه دانشجو معلمان با واقعیت‌های اجرا در موقعیت مدرسه طراحی و جهت تربیت معلمان به اجرا گذاشته شده است. این برنامه با زمان ۵۱۲ ساعت بیش از ۱۲ درصد زمان آموزش دانشجو معلمان را به خود اختصاص داده است. منظور اصلی این برنامه، فراهم کردن فرصت برای عمل بر اساس نظریه در موقعیت واقعی به عنوان معلم فکور است. به همین علت، برنامه کارورزی شامل فعالیت‌های متعددی است که دانشجو معلم برای اقدام به آنها نیازمند گذراندن دروس نظری یا عملی مربوط است. همچنین، این برنامه به گونه‌ای طراحی شده است که انجام آن بدون راهنمایانی که بر نظریه‌ها تسلط داشته باشند و با موقعیت‌های اجرا آشنا باشند، ممکن نیست.

این اقتضانات اجرایی برنامه کارورزی جدید دانشگاه فرهنگیان، منجر به آن شد تا راهبری فعالیت‌های هر دانشجو معلم به گروهی متشکل از معلم راهنما (که اصولاً دارای تجربه آموزش موضوعی است)، استاد راهنمای آموزشی (که اصولاً دارای تخصص در دانش تربیتی است) و استاد راهنمای رشته‌ای (که اصولاً دارای تخصص در دانش رشته‌ای است) سپرده شود. همکاری این گروه به گونه‌ای تعریف شد که معلم راهنما در عرصه عمل با دانشجو معلم مواجه شود و استاد راهنما در عرصه نظر به راهبری اقدام کند.

در اولین دوره اجرا، چنین گروهی بدون تجربه عمل مشترک به اجرای برنامه اقدام کردند و علاوه بر مشکلات مربوط به هماهنگی، با مشکل مربوط به زبان مشترک هم مواجه بودند. با وجود این، آنچه در قضاوت دانشجو معلمان تبلور یافته، نشان‌دهنده «رضایت‌بخش بودن برنامه کارورزی و حضور در مدرسه»، «ترکیب کارآمد به‌کارگیری استادراهنما و معلم راهنما برای کارورزی»، «موثر بودن برنامه در کسب شایستگی‌های مطرح در کارورزی» و «کمک کردن برنامه به شکل‌گیری هویت معلمی» است. این توصیف از برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان توسط گروهی که روانه مدرسه برای پذیرش مسئولیت معلمی هستند، نشان می‌دهد که برنامه مذکور،

اثر بخش بوده است. این نتیجه پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش جمشیدی، امام جمعه، عصاره و موسی‌پور (۱۳۹۷) که نشان داده‌اند «کارورزی به تدریج دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی موضوعی دانشجوی معلمان را با بهره‌گیری از دانشگاه و مدرسه افزایش می‌دهد»، سازگار است. همچنین، خروشی (۱۳۹۵) نشان داده است که برنامه جدید کارورزی در مقایسه با برنامه قدیم آن، از حیث مقاصد و منطق کار، از حیث نظریه‌های پشتیبان، از حیث روش‌ها و فرصتهای یادگیری و تجربه‌آموزی دارای تفاوت‌های اساسی است.

باوجوداین، از نگاه دانشجوی معلمان برنامه کارورزی دارای مسئله‌هایی است که اثرگذاری آن را متأثر کرده‌اند. در میان این مسئله‌ها، «فقر شایستگی کارگزاران برنامه» قرار گرفته است. اینکه گروه کارگزار برنامه، آموزش‌های لازم را تجربه نکرده بودند، موضوعی است که ممکن است علل مختلفی داشته باشد اما اینکه این موضوع چنان مشهود بوده که استفاده‌کنندگان از برنامه هم آن را تشخیص داده‌اند نشان می‌دهد که از چه مؤلفه مهمی در فرایند اجرا، غفلت شده است. ارائه تصویری از کارورزی توسط دانشجوی معلمان که آن را «رهاشدگی اجرایی کارورزی» نامیدیم، یکی از واقعیت‌هایی است که پژمان و علی‌آبادی (۱۳۹۵) به آن اشاره کرده‌اند و البته با زبانی دیگر، از «مشکلات اجرایی پیش بینی نشده» یاد کرده‌اند که بر فضای اجرای کارورزی حاکم است.

دانشجو معلمان در شرف دانش‌آموختگی برای اعتلای برنامه کارورزی به ارائه توصیه‌هایی اقدام کرده‌اند. در میان این توصیه‌ها، بهره‌گیری درست از زمان کارورزی و استفاده از توان نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان دارای ارزش بسیار هستند. به نظر می‌رسد که زمان اختصاص یافته به فعالیت‌های کارورزی به درستی مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. این موضوع با آنچه قنبری، نیکخواه و نیکبخت (۱۳۹۶) در آسیب‌شناسی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، نشان داده‌اند، نیز همراهی دارد. آنان گزارش کرده‌اند که «مؤلفه زمان» یکی از دغدغه‌های دانشجوی معلمان بوده است. این توضیح لازم است که بهره‌گیری درست از زمان موجود، بیش از افزایش زمان درس، حائز توجه است. همچنین، به‌کارگیری دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان به عنوان معلم راهنما، موضوع بسیار مهمی است که می‌تواند به افزایش کیفیت و اعتلای برنامه کارورزی کمک کند.

منابع:

- احمدی، آمنه و دیگران. (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور*. تهران، دانشگاه فرهنگیان.
- اشتراوس، آنسلم و جولیت، کوربین. (۱۳۹۰). *اصول روش تحقیق کیفی، نظریه‌مبنایی رویه‌ها و شیوه‌ها*، ترجمه بیوک محمدی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

- استیگلر جیمز، هیبرت جیمز (۱۳۹۰). شکاف آموزشی: بهترین ایده ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس، ترجمه محمد رضا سرکار آرانی و علی رضا مقدم، چاپ ششم، تهران: مدرسه.
- جمشیدی توانا، اعظم (۱۳۹۵). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی کارورزی پژوهش محور در نظام تربیت معلم ایران، رساله دکتری: دانشگاه شهید رجایی.
- چهارباشلو، حسین. (۱۳۹۵). شناسایی مولفه‌های دانش عملی معلمان و تأثیر آن بر اجرای برنامه درسی، رساله دکتری: دانشگاه خوارزمی.
- رستگاری، نوگس. (۱۳۸۵). شناسایی عوامل تأثیرگذار بر اجرای آموزش بالینی در آموزش دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان و ارائه الگویی جهت اجرای موثر این نوع آموزش. رساله دکترا، اراک: دانشگاه آزاد اسلامی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمد حسن؛ قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۲(۵۴): ۱۷۶-۱۴۶.
- عابدی، لطفعلی (۱۳۷۷). بررسی و تحلیل توانایی‌های عمومی تدریس در برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم دو ساله ایران، رساله دکترا، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- مشفق آرانی، بهمن. (۱۳۷۶). بررسی وضعیت موجود کارورزی در مراکز و دانشسراهای تربیت معلم کشور. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۷). مطالعه تجربیات حاصل از اولین دوره اجرای برنامه کارورزی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف برای بازنگری برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. گزارش پژوهشی، تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- موسی پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه. (۱۳۹۵). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرای مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱، ۵-۲۶.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

- Britzman, Deborah (1997). Practice makes practice: A critical study of learnin to teach. (2nd Ed.) Albany, NY: State University of New York Press.
- Brown, N. (2008). Assessment in the Professional area Context. Center for the Advancement of Learning and Teaching. University of Tasmania.
- Cochran- Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. Review of Research in Education, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education, ERIC: ERIC Number: ED493809.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. The Teachers College Record, 99(3), 453-477.
- Douglas Adler James (2012). From campuz to class room: astudy of elementry Tteacher canadeans' pedagogical content knowlege, THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA, doctor of philosophy.
- Hiebert, J. & Gallimore, R. & Stigler, W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one. Educational Researcher, 31(5), 3-15.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. Journal of Reading Behavior, 24(1), 83-108.
- Levin, B.B., & He Ye (2008). Investigating the content and sources of preservice teachers' personal practical theories (PPTs). Journal of Teacher Education, 59(1), 55-68.
- Salerni, a (2014). Narrative: a critical linguistic introduction. London: Routledge.
- Schleicher, A. (2012), Ed., Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing.
- Schon, D. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schwab, J. J. (1978). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.). Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Troudi, S. (2005). Critical content and cultural knowledge for teachers of English to speakers of other languages. *Teacher Development*, 9, 115-129.