Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN: 1235-1735

Journal of
Educational Innovations

Organization for Educational Research and Planning

Identifying Challenges in Developing Professional Teacher Identity among Reflective Student-Teachers through Practicum Programs

■ Fathollāh Kooshki (PhD), Assistant Professor, Department of Education and Psychology, Farhangian University, Tehran, Iran.
E-mail: koushki817@cfu.ac.ir
■ Vali Bahrāmi (PhD), Assistant Professor, Department of Social Sciences Education, Farhangian University, Tehran, Iran, (Corresponding Author).
E-mail: bahrami1171@cfu.ac.ir

Abstract

A key priority of Farhangian University is the effective implementation of the practicum program, which aims to cultivate reflective teaching and plays a pivotal role in the formation of professional teacher identity. In this regard, the present study was conducted to identify the challenges inherent in the development of professional teacher identity—particularly that of the reflective student teacher—within the practicum program. This qualitative study employed a purposive sampling method due to its exploratory nature. The sample size was determined based on data saturation, and semi structured interviews were conducted with 19 supervisors involved in the practicum program at Farhangian University of Lorestān province. Data were analyzed using thematic analysis. Following the coding and analysis process, 290 initial open codes were generated, which were further categorized into 37 sub themes and eventually synthesized into eight overarching integrative themes. Findings revealed that the key challenges in the development of professional teacher identity through the practicum program include: institutional inconsistency; deficiencies in pedagogical content knowledge among mentor teachers; ineffective supervision and assessment practices; lack of an operational and action oriented plan; poor collaboration among stakeholders; absence of critical discourse; insufficient narrative inquiry skills; and a subordinate understanding of the teaching profession. Furthermore, the findings suggest that by strengthening the connection between Farhangian University and its affiliated experimental schools, as well as reinforcing the triadic relationship among university supervisors, mentor teachers, and student teachers, it is possible to create the necessary conditions for educational continuity and successful implementation of the practicum program. This would support student teachers in acquiring essential competencies within a dialogic and reflective environment, enabling them to actively engage in the process of constructing their professional teacher identity.

Keywords Professional Teacher Identity, Reflective Practice, Student Teacher, Practicum Program

Serial No.98. 25(2): Summer 2026
Journal of Educational Innovations
Published by Organization for Educational Research and Planning

Copyright © The Authors.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

۲۰۷-۲۳۷

بررسی چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجو معلم فکور) از طریق برنامهٔ کارورزی

فتح‌اله کوشکی* ولی بهرامی**

چکیده:

از مهم‌ترین اولویت‌ها و برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان، اجرای مطلوب دورهٔ کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور است که در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان نقش اساسی دارد. از این منظر، پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجو معلم فکور) از طریق برنامهٔ کارورزی انجام شد. رویکرد تحقیق به‌صورت کیفی و نمونه‌گیری به دلیل ماهیت اکتشافی، به‌صورت هدفمند انجام شد. حجم نمونه نیز بر اساس معیار اشباع تعیین شد و بر این اساس، با ۱۹ نفر از استادان راهنمای درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان لرستان، مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته انجام شد. داده‌های گردآوری‌شده نیز به‌صورت مضمونی کدگذاری و تحلیل شدند. بدین منظور، پس از کدگذاری و تحلیلی که روی داده‌ها صورت گرفت، ۲۹۰ کد باز، ۳۷ مضمون فرعی و ۸ مضمون انسجام‌بخش استخراج شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که مهم‌ترین چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی از طریق برنامهٔ کارورزی عبارت‌اند از: ناهمگرایی درون‌نهادی، ضعف در دانش محتوای تربیتی راهبر آموزشی، ضعف در نظارت و ارزیابی، نبود برنامهٔ عملیاتی و اقدام‌محور، ضعف کار تیمی، شکل نگرفتن گفتمان انتقادی، ضعف مهارت روایت‌پژوهی و فهم فرودستی معلمی. همچنین، بر اساس یافته‌های پژوهش، می‌توان با فراهم کردن بسترهای مناسب در راستای تقویت تعامل بین دانشگاه فرهنگیان و مدارس تجربی وابستهٔ کارورزی و با تقویت جایگاه گروه‌های سه‌گانه (استاد راهنما، معلم راهنما، دانشجومعلمان)، شرایط را برای پیوستگی آموزشی و اجرای مطلوب برنامهٔ کارورزی فراهم کرد تا دانشجومعلمان با کسب مهارت‌های لازم در فضای گفتمانی و نقش‌آفرینی، در مسیر هویت حرفه‌ای قرار بگیرند.

کلیدواژه‌ها: هویت حرفه‌ای، عمل فکورانه، دانشجو معلم، کارورزی

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۶/۱ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۷/۸ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۱/۱۸

* استادیار آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. **E-mail:** koushki817@cfu.ac.ir

** **(نویسنده مسئول)** استادیار آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. **E-mail:** Bahrami1171@cfu.ac.ir

مقدمه

نظـــام آموزش‌وپـــرورش یکی از مهم‌ترین نهادهای هر جامعه اســـت و پرورش‌دهنـــدۀ روح، مغز و اندیشـــه‌هایی است که آیندۀ جامعه را تضمین می‌کند؛ از این‌رو، ارتقای کیفیت و توسعۀ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، عنصر اصلی در پیشرفت نظام آموزش و پرورش هر کشوری است. در نظام‌های آموزشی موفق، ارتقای کیفیت و توســـعۀ صلاحیت حرفه‌ای معلمان مســـتلزم سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برای شکل‌گیری مطلوب هویت حرفه‌ای معلمان است؛ بنابراین تقویت هویت حرفه‌ای معلمان از ارکان اساسی دستیابی به اهداف کلان نظام آموزشی تعریف شده است (هریس و ساس[1]، ۲۰۱۱). هویت حرفه‌ای یکی از اشکال هویت اجتماعی و بخشی از هویت کلی فرد است که با موقعیت فرد در جامعه، تعامل با دیگران و تفسیر تجارب خود ارتباط دارد (مک‌کری[2] و همکاران، ۲۰۱۴). هویت حرفه‌ای به تصور منحصربه‌فردی اشـــاره دارد که افراد از خود به‌عنوان یک فرد متخصص و کارکشته در حرفه‌شان دارند. این تصور شامل درک آن‌ها از جایگاه، نقش و ویژگی‌های منحصربه‌فردی است که آن‌ها را در جایگاه یک حرفه‌ای تعریف می‌کند (اسلی و اسمیت[3]، ۲۰۱۱).

هویت حرفه‌ای، چارچوب تفســـیری معلمان از خود اســـت که از طریق تعاملات مختلف با شرایط متفاوت کار و زمینه‌های شغلی آنان به وجود می‌آید (دی[4] و همکاران، ۲۰۰۶).

محققان مختلف، عمدتاً از دیدگاه‌های متفاوت جامعه‌شناســـی، روان‌شناسی و پست‌مدرن به مفهوم هویت معلمی پرداخته‌اند (کارائولیس و فیلیپو[5]، ۲۰۱۹). از دیدگاه جامعه‌شناسی، هویت حرفه‌ای معلم توســـط عوامل اجتماعی (روجاس[6] و همکاران ، ۲۰۲۱) و محیطی (بیجارد[7]، ۲۰۱۷) شـــکل می‌گیرد. در زمینۀ روان‌شناســـی، هویت معلم مفهومی شخصی و ذهنی است؛ زیرا معلمان دائماً تلاش می‌کنند بفهمند چه کسی هستند و دوست دارند چه کسی باشند یا نباشند (بوشامپ و توماس[8]، ۲۰۰۹). دیدگاه پست‌مدرن، هویت حرفه‌ای معلم را پویا (زمبیلاس و چاباک[9]، ۲۰۱۸)، وابسته، منعطف و ازهم‌گسیخته می‌پنـــدارد (آورامیـــدو[10]، ۲۰۱۶). ازاین‌رو، هویت حرفه‌ای معلمی مفهومی چندبُعدی و متغیر اســـت و شکل‌گیری آن به روشی بستگی دارد که معلم وظایف حرفه‌ای خود را ترسیم می‌کند و آن را براساس تجربیـــات پیش و پس از دورۀ تربیت‌معلم خود، در فرایند تدریس بـــه کار می‌بَرَد (جلالی و همکاران، ۱۴۰۲). هویت حرفه‌ای معلمی، درک از شـــخصیت حرفه‌ای فرد مبتنی بر شـــناخت، معلومات، نگرش، عقاید، ارزش‌ها، انگیزه‌ها و تجارب وی اســـت (مقیمی و همـــکاران، ۱۴۰۲). اَکرمان و میجر[11] (۲۰۱۱) در بررسی فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم تأکید می‌کنند که هویت معلم از زیرهویت‌های متعدد و متنوعی تشکیل شده است و باید آن را به‌منزلۀ فرایندی پویا، پیوسته و در حال تکامل در نظر گرفت که به‌شدت تحت تأثیر زمینه‌های اجتماعی و روابط بین‌فردی قرار دارد. هویت حرفه‌ای معلمان، هستۀ اصلی فعالیت‌های آموزشی و تعهدات حرفه‌ای آنان محسوب می‌شود و کشف و درک این هویت، نقشی محوری در بهبود برنامه‌های درسی و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند (عارف‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱).

درمجموع، در سیر تکاملی مفهوم هویت حرفه‌ای می‌توان دو نگرش متفاوت را از یکدیگر متمایز کرد: در نگرش نوع اوّل، تعریف و برساخت هویت حرفه‌ای، امری برون‌زا و خارج از دایرهٔ حرفهٔ تدریس معلم تلقی می‌شود که برای تحقق آن، سیاست‌ها و خط‌مشی‌هایی با جنبهٔ تجویزی و دستوری اتخاذ می‌شود و در نگرش نوع دوم، هویت حرفه‌ای معلم از درون و به‌واسطهٔ فعالیت در حرفهٔ تدریس تعریف می‌شود (عطاران و همکاران، ۱۳۹۲). هونگ[۱۲] (۲۰۱۰) بر این باور است که در نگرش نوع اوّل، زمینه‌ها و بسترها در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان نقشی تعیین‌کننده دارند. هویت حرفه‌ای معلم طبیعتی پویا و خاستگاهی اجتماعی دارد که در تعاملات و کُنش‌های متقابل معلمان برساخت می‌شود. توجه به این ویژگی‌ها، به‌ویژه زمانی که معلمان در زندگی شغلی خود با چالش مواجه می‌شوند، کمک‌کننده است (دانگ[۱۳]، ۲۰۱۳). در نگرش معطوف به درون و به‌واسطهٔ اشتغال در تدریس، به نقش احساسات، شور و شوق، تعهد و شجاعت در تدریس تأکید بیشتری می‌شود (اکرمن و میجر، ۲۰۱۱). بنابراین در این نوع نگرش، هویت حرفه‌ای معلم زمانی شروع به توسعه می‌کند که هر معلم از روی علاقه به یک فعالیت خاص یا در یک حوزهٔ خاص به سمت تخصصی شدن و مهارت‌آموزی حرکت کند. در این میان، اجرای چنین فرایندهایی به قابلیت اراده و آرزوهای حرفه‌ای شخصی معلم وابسته است (پوپسکو[۱۴] و همکاران، ۲۰۱۴).

در شکل‌گیری و تقویت هویت حرفه‌ای معلمان دیویی[۱۵] (۱۹۵۲-۱۸۵۹) و شون[۱۶] (۱۹۹۸-۱۹۳۰) به‌طور خاص و گسترده به «تفکر تأملی» پرداخته‌اند. دیویی (۱۹۰۴) تأمل را ملاحظه‌ای دقیق، مداوم و فعال تعریف می‌کند. به زعم وی، «ما از تجارب خود یاد نمی‌گیریم، بلکه از تأمل بر تجربیات یاد می‌گیریم». وی معتقد است که تفکر تأملی، اساس حرفهٔ معلمی است؛ اما معلمان برای تأمل باید سه‌ویژگی مهم «ذهن باز»[۱۷]، «اشتیاق»[۱۸] و مسئولیت‌پذیری یا «تعهد»[۱۹] داشته باشند. شون (۱۹۸۷) نیز رویکرد «اثبات‌گرایانه»[۲۰] حاکم بر تربیت حرفه‌ای معلمان را نقد می‌کند و «عمل فکورانه»[۲۱] یا «تأمل در عمل»[۲۲] را توصیه می‌کند. به زعم وی، اندیشه‌های رایج دربارهٔ دانش حرفه‌ای بر اساس «عقلانیت تکنیکی»[۲۳] در دنیای عمل، که مسائل خودشان را به‌صورت موقعیت‌های درهم‌ریخته و نامعین عرضه می‌کنند، کارگشا نیست. از طرفی می‌توان گفت دنیای معلمی و تدریس، دنیایی پر از شرایط نامعین و پیچیده است که برای مسائل متعدد آن، راه‌حل‌های ازپیش‌تعیین‌شده وجود ندارد. در این دنیای سرشار از مسائل معماگونه، موقعیت‌های تصمیم‌گیری بسیار است و لازمهٔ تصمیمات منطقی و اخلاقی، تأمل و تفکر تأملی است (اولویک و اسمیت[۲۴]، ۲۰۱۱).

بر مبنای رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی[۲۵] لو ویگوتسکی[۲۶] (۱۹۷۸)، یادگیری در فرایندی اجتماعی رخ می‌دهد و یادگیرندگان مهارت‌ها و دانش جدید را از طریق تعاملات گفتمانی با دیگران مهم، نظیر معلمان راهنما یا استادان راهنما کسب می‌کنند. رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی، برساخت معنای مسائل و راه‌حل‌ها را به‌مثابهٔ اموری سیال، متغیر، زمینه‌محور و اغلب متنازع بررسی می‌کند و گفتمان

را ابزار اصلی برســـاخت اجتماعی واقعیت می‌داند (لاک و اســـترنگ[۲۷]،۲۰۱۰). گفتمان، مجموعه‌ای از گزاره‌هاست که به زبان امکان می‌دهد تا دربارهٔ موضوعی خاص در لحظهٔ تاریخی ویژه‌ای سخن بگوید یا دانش مربوط به آن موضوع را به‌گونه‌ای بازنمایی کند (هال، ۱۴۰۳/۱۹۹۷). از دیگر رویکردهای زیربنای پژوهش حاضر، رویکرد هویتی گیدنز[۲۸] است. مفهوم هویت به‌منزلهٔ امری جمعی، پویا و فرایندی نمادین اســـت که در رابطه با «تعلقات گروهی»[۲۹] ایجاد می‌شود. هویت فرد محصول فرایندهای پویای ارتباطی و تفســـیری اســـت که در بین و درون افراد رخ می‌دهد (لاولر، ۱۳۹۸/۲۰۱۴). به‌زعم گیدنز، اولویت و ارجحیت هویت جمعی هر فرد تابعی از کم و کیف و درجهٔ تعلق و وابســـتگی او به یکی از اجتماعات و گروه‌های عضو اســـت؛ بدین معنا که هرقدر عضویت شـــخص در یک اجتماع یا گروه ریشه‌دارتر باشد و با تعهد و تعلق بیشـــتری با جمع همراه شـــود، هویت جمعی او در مقایسه با سایر اجتماعاتی که در آن عضویت دارد، از عمق و برجستگی بیشتری برخوردار خواهد بود (میرمحمدی، ۱۳۹۸).

تحقیقات نشـــان می‌دهند که عوامل گوناگونـــی از قبیل ویژگی‌های فراگیران، شـــرایط محیطی، ارزشیابی، حمایت سرپرستان و همتایان در توسعهٔ هویت حرفه‌ای دانشجویان در دورهٔ کارورزی مؤثرند (ســـیلوا پیوانی[۳۰] و همکاران، ۲۰۲۲). احساسات منفی قوی‌ترین عامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلمان آینده است. سرپرستان و مسئولان دانشگاه به‌مثابهٔ پشتیبانان یادگیری، با نادیده انگاشتن تأثیر احساسات مثبـــت، کیفیت روابط موجود در محیط دانشـــگاه را مخدوش می‌کنند (مدیـــن[۳۱] و همکاران، ۲۰۲۲). فلورس[۳۲] (۲۰۲۰) در تحلیل روایت دانشـــجومعلمان پرتغالی از تجـــارب دورهٔ دانش‌آموزی، بر این باور است که هویت معلم در تعامل ساخته می‌شود و حس حرفه‌ای دانشجومعلم با تجربیات گذشته و حال آن‌ها در گذر زمان (معلم شـــدن) شـــکل می‌گیرد. چن نات[۳۳] (۲۰۱۴) ضعف تقســـیم کار در آموزش معلمان، تفاوت فرهنگ‌های دانشـــگاه و مدارس با یکدیگر، و دیدگاه‌های متفاوت دانشگاه و مدارس در آماده‌سازی دانشجومعلمان جدیدالورود را مهم‌ترین چالش‌ها و آسیب‌های برنامهٔ کارورزی در کشور هند برمی‌شمارد. همچنین زمان کوتاه انجام کارورزی در مدرسه، تسلط نداشتن استادان راهنمای کارورزی بر روش‌شناســـی و ضعف در نظارت و ارزیابی اســـتادان راهنما، از دیگر چالش‌های دورهٔ کارورزی است. همچنین ســـاترلند[۳۴] و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهش خود با عنوان «چگونگی ایجاد هویت شـــخصی و حرفه‌ای معلمان از طریق تأمل و روایت‌های آنان» به این نتیجه رسیدند که روایتگری[۳۵] مؤلفه‌ای اساسی در درک هویت معلمی است.

فراهانـــی و همـــکاران (۱۴۰۲) مهم‌ترین موانع مؤثر در انتقال یادگیری دانشـــجومعلمان در برنامهٔ کارورزی دانشگاه فرهنگیان را شامل نیازسنجی آموزشی، اهداف آموزشی، محتوا، راهبردهای آموزشی، زمان، مکان و ارزشـــیابی می‌دانند. بنابراین، لازم است مثلث انسانی دانشجومعلم، معلم راهنما و استاد راهنمـــا در خدمت نزدیکـــی عرصهٔ نظر و عمل قرار گیرد. حجازی (۱۴۰۱) نیز در شناســـایی اهداف و فعالیت‌های مطلوب برنامهٔ درسی کارورزی، مرتبط کردن مباحث نظری دانشگاهی با فضای کار، ارتقای

مهارت‌های تخصصی و شایســـتگی‌های معلمی و در حیطهٔ فعالیت‌هـــای یادگیری، فراگرفتن چگونگی عملیاتی کردن دانش نظری را بیان می‌کند.

رحمتی و کریمی (۱۴۰۱) در اولویت‌بندی عوامل مؤثر در اثربخشی کارورزی، ویژگی‌های آموزشی، ویژگی‌های فردی، ارتباطات، ویژگی‌های سازمانی و مدارس هدف را به‌ترتیب مهم‌ترین عوامل می‌دانند و در میان تمامی مؤلفه‌ها، عقد تفاهم‌نامه، ویژگی‌های فردی کارورز، معلم راهنما و استاد دارای بیشترین اثر هستند. عرب‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) در تبیین راهبردها و پیامدهای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور نشـــان دادند که استقرار سامانهٔ نظارتی، بازنگری و بهسازی برنامه و تدارک تجهیزات برای مدارس و دانشـــگاه باید اولویت بیشـــتری داشته باشـــد. همچنین حبیبی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعهٔ مؤلفه‌های الگوی برنامهٔ درسی کارورزی، مواردی چون شرح‌حال‌نویسی، الگوهای مناسب ذهنی، تفکر تأملی، پویش روایی، شایســـتگی‌های حرفه‌ای و تجربهٔ زیسته را شناسایی کردند.ملکی و همکاران (۱۴۰۰) در بررســـی برنامهٔ کارورزی دانشـــگاه فرهنگیان، از سه منظر منابع علمی و نظری حوزهٔ تأمل، تجارب جهانی و تجربه‌های زیستهٔ ذی‌نفعان، نشان دادند که برنامهٔ کارورزی دانشگاه فرهنگیان، باوجود ادعای داشـــتن رویکرد تأملی، با کشورهای سنگاپور، استرالیا، کانادا و فنلاند تفاوت دارد و برخی عناصر مانند زمان، اهداف و انتظارات، محتوا، نقش مربیان و عناصر ارزشیابی را رعایت نکرده است.جعفریان و محمودی (۱۳۹۸) در پدیدارشناسی تجربهٔ معلمان راهنما از طرح جدید کارورزی، چهار مضمون اصلی شـــامل نقش معلم راهنما، اهداف و ضرورت، نقاط قوت طرح جدید و پیشنهادهای معلمان برای اجرای موفقیت‌آمیز کارورزی را شناســـایی کردند. نتایج نشان داد که طرح جدید کارورزی باعث تلفیق هرچه بیشتر نظریه و عمل شـــده که مهم‌ترین ثمرهٔ آن، انتقال تجربه‌های معلم راهنما به دانشجومعلم است. همچنین تأســـیس مدارس تجربی وابســـته و انتخاب معلم راهنمای باتجربه به بهبود کیفیت دوره‌های کارورزی و افزایش قابلیت و توانایی دانشجومعلمان منجر می‌شود.

در خصوص جمع‌بندی و نقد پژوهش‌های پیشین باید گفت که بر فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان، عوامل فردی، محیطی، فرهنگی، اجتماعی، آموزشـــی، ساختاری و سیاست‌گذاری مؤثر است. مطالعات موجود عمدتاً به چیستی و توصیف این فرایند از منظری بیرونی پرداخته‌اند؛ درحالی‌که برای فهم عمیق‌تر، نیاز به اکتشـــاف و اتخاذ نگاه امیک (از منظر درونی) اســـت؛ بنابراین این مطالعهٔ کیفی، با رویکردی عمیق و خُرد، از چشم‌انداز خود استادان راهنمای درس کارورزی، فهم بهتری از چالش‌های فرایند شـــکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشـــجومعلم فکور) در بستر برنامهٔ کارورزی ارائه می‌دهد. همچنین استفاده از روش کیفی با گشودگی در سطح تحلیل و تفسیر و تقویت «بیناذهنیت»، به غنای نظری که نقطه‌ضعف پژوهش‌های پیشـــین اســـت، کمک می‌کند. افزون‌براین، نوآوری و وجه تمایز این پژوهش در تأکید بر تعاملات و کُنش‌های فردی و جمعی استادان راهنما در دورهٔ کارورزی است؛ موضوعی که پژوهش‌های پیشـــین ساختارمند و قیاســـی کمتر به آن پرداخته‌اند.در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی

دانشـــگاه فرهنگیان برای شکل‌گیری و تقویت هویت حرفه‌ای دانشـــجومعلمان، توجه ویژه‌ای به برنامهٔ درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور شده است. برنامهٔ درسی کارورزی، پیونددهندهٔ آموزش‌های متنوع، تلفیق‌کنندهٔ حوزهٔ نظر و عمل و ایجادکنندهٔ فرصتی برای کاوش دربارهٔ چیســـتی و تقویت هویت معلمی است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین در راستای شکل‌گیری و تقویت هویت حرفه‌ای معلم، دوره‌های درسی در کارورزی ۱ با هدف کسب مهارت در تحلیل موقعیت‌های آموزشی با هدف تبیین مسائل آموزشی و تربیتی به شیوهٔ مشاهدهٔ تأملی، در کارورزی۲ با هدف کسب مهارت در طراحی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری به‌منظور حل مسائل خاص آموزشی و تربیتی به شیوهٔ پژوهش در عمل (اقدام‌پژوهی)، در کارورزی۳ کسب مهارت در آموزش مستقل دروس از طریق طراحی، اجرا و ارزیابی طرح‌های یادگیری مبتنی بر رویکرد برساخت‌گرایی به شیوهٔ کُنش‌پژوهی فردی و در کارورزی ۴ کسب مهارت در عمل جمعی از طریق طراحی، اجرا و ارزیابی واحدهای یادگیری مبتنی بر رویکرد برساخت‌گرایی به شیوهٔ کُنش‌پژوهی جمعی (درس‌پژوهی) در برنامهٔ خود گنجانده شده است (دستورالعمل برنامه و سرفصل کارورزی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳).مشـــاهدات و فهم درون‌بافتی نگارندگان به‌عنوان اســـتاد راهنما در جلسات بازآموزی کارورزی، حضور در مدارس تجربی وابستهٔ کارورزی و گفت‌وگوهای گوناگون با استادان راهنما و معلمان راهنما نشـــان می‌دهد که کُنشـــگران درس کارورزی با هدف تربیت معلم فکور، با چالش‌های مختلفی مواجه‌اند. شـــواهد نشان می‌دهد که جلسات بازآموزی کارورزی استادان راهنما، معلمان راهنما و مدیران مدارس تجربی وابســـتهٔ کارورزی، از پُرچالش‌ترین جلسات دانشـــگاه فرهنگیان است که گاه به تعارض و اختلاف منجر می‌شـــود. با توجه به اینکه درس کارورزی اهمیت بســـزایی در تربیت دانشجومعلمان فکور دارد، شایسته است که مشکلات و موانع بر سر راه اجرای درست این درس برطرف شود؛ البته چالش‌های پیش‌رو در اجرای این واحد درســـی، نقطه‌عطف یا ســـؤال اصلی پژوهش حاضر اســـت. از مصادیق عینی آن، ضعف دانش‌آموختگان دانشـــگاه فرهنگیان در کمک به حل مشکلات آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس، یادگیری دانش‌آموزان و کســـب و نهادینه کردن اهداف کارورزی و به‌کارگیری آن به‌صورت رســـمی در کلاس درس در بدو شروع به کار در حرفهٔ معلمی است. ازاین‌رو، می‌توان گفت درس کارورزی به‌منزلهٔ مهم‌ترین درس عملی دانشگاه فرهنگیان، به‌خوبی نتوانسته است شاخص‌ها و قابلیت‌ها را در دانشجومعلمان نهادینه، تقویت و به منصهٔ ظهور برساند.

نبود توجه به چالش‌های فوق در اجرای نامطلوب کارورزی می‌تواند بر فعالیت و ایفای نقش اســـتاد راهنما، دانشجومعلم، معلم راهنما، عوامل اجرایی و مدیر مدرسه تأثیر بگذارد و تأثیرات متقابل آن‌ها بر یکدیگر، به تضعیف شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، دل‌زدگی و فاصله‌گیری از نقش، شأن و منزلت معلمی منجر شـــود و به تعارضات بین‌فردی، تعاملات نهادی و گسســـت در اجزای نظام آموزشـــی دامن بزند. ازاین‌رو، شناســـایی چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجومعلم فکور) از طریق برنامهٔ کارورزی، مستلزم داشتن نگاهی چندبُعدی، واقعیت‌محور و شواهدمحور است؛ و استفاده از دیدگاه

و تجربه‌های حرفه‌ای استادان راهنمای کارورزی برای شناسایی این چالش‌ها می‌تواند به تشخیص، فهم و نحوهٔ مواجههٔ اثربخش در برنامهٔ کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور کمک کند. بدین ترتیب، پرسش مطالعهٔ حاضر این است که چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجومعلم فکور) از طریق برنامهٔ کارورزی کدام‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجومعلم فکور) از طریق برنامهٔ کارورزی، از دیدگاه استادان راهنمای کارورزی دانشگاه فرهنگیان است. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ رویکرد، کیفی و روش آن تحلیل مضمون است. از نظر زمانی نیز مقطعی است. جامعهٔ مورد مطالعهٔ این پژوهش، استادان راهنمای کارورزی دانشگاه فرهنگیان لرستان بودند. نمونه‌گیری به شیوهٔ «هدفمند» انجام شد و تعیین حجم نمونهٔ پژوهش (نوزده مصاحبه) نیز بر اساس اشباع و تکرار داده‌ها به شرح جدول ۱ انجام شد. بدین ترتیب، زمانی که با تکرار داده‌ها درمصاحبه‌ها مواجه شدیم، روند مصاحبه‌ها را قطع کردیم و به کدگذاری آن‌ها پرداختیم. نوع مصاحبه‌ها به‌صورت «نیمه‌ساخت‌یافته» بود. گفتنی است که هریک از استادان دانشگاه فرهنگیان، به‌صورت حضوری و براساس رغبت به مصاحبه، داشتن سابقهٔ اشتغال بیش از سه سال به‌عنوان استاد راهنمای درس کارورزی و داشتن اطلاعات غنی در این پژوهش مشارکت داشتند و داده‌ها ضبط و یادداشت‌برداری شد.

جدول ۱. مشخصات زمینه‌ای مشارکت‌کنندگان

شماره	سن	جنسیت	مدرک تحصیلی	سابقهٔ کار	سمت	کد مصاحبه
۱	۵۲	مرد	علوم اجتماعی	۳۲	مدرس مدعو	p-۰۱
۲	۵۵	مرد	برنامه‌ریزی درسی	۲۵	عضو هیئت‌علمی	p-۰۲
۳	۵۲	مرد	مدیریت آموزشی	۲۷	ناظر کارورزی	p-۰۳
۴	۴۴	مرد	ادبیات فارسی	۲۷	کارشناس آموزش	p-۰۴
۵	۳۸	مرد	تاریخ	۴	مدرس مدعو	p-۰۵
۶	۵۷	مرد	آموزش عربی	۲۸	معاونت آموزش	p-۰۶
۷	۴۳	مرد	برنامه‌ریزی درسی	۲۶	مدرس مرجع کارورزی	p-۰۷
۸	۵۰	مرد	روان‌شناسی تربیتی	۲۸	عضو هیئت‌علمی	p-۰۸
۹	۴۴	مرد	روان‌شناسی تربیتی	۲۱	مدرس مدعو	p-۰۹
۱۰	۴۰	مرد	روان‌شناسی بالینی	۲۳	مأمور آموزشی	p-۱۰

جدول ۱. (ادامه)

شماره	سن	جنسیت	مدرک تحصیلی	سابقهٔ کار	سمت	کد مصاحبه
۱۱	۴۵	مرد	برنامه‌ریزی درسی	۲۶	عضو هیئت‌علمی	p-۱۱
۱۲	۴۵	زن	تاریخ اسلام	۱۷	ناظر کارورزی	p-۱۲
۱۳	۵۲	زن	تاریخ	۲۹	عضو هیئت‌علمی	p-۱۳
۱۴	۴۷	زن	ریاضی	۷	عضو هیئت‌علمی	p-۱۴
۱۵	۴۱	زن	مدیریت آموزشی	۵	مدرس مرجع کارورزی	p-۱۵
۱۶	۴۷	زن	الهیات	۲۴	مدرس مدعو	p-۱۶
۱۷	۵۰	زن	علوم اجتماعی	۱۶	عضو هیئت‌علمی	p-۱۷
۱۸	۴۷	زن	مدیریت آموزشی	۲۶	مأمور آموزشی	p-۱۸
۱۹	۴۸	مرد	علوم اجتماعی	۲۹	مدرس مدعو	p-۱۹

برای کدگذاری و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل «مضمون» یا «تماتیک» استفاده کردیم. بر این اساس، در فرایند کدگذاری، ابتدا متن مصاحبه‌ها چندین بار به‌طور کامل مطالعه شد. در حین مطالعه، یادداشت‌های اولیه‌ای از ایده‌ها، الگوهای احتمالی و مفاهیم کلیدی ثبت شد. سپس به‌صورت خط‌به‌خط به متن مصاحبه‌ها مراجعه شد و به هر قسمت از محتوا، که تا حد امکان نزدیک به داده‌ها بود، یک کد اختصاص داده شد (کدهای باز). در مرحلهٔ بعد، کدها با دقت بررسی و بر اساس یافتن شباهت‌های مفهومی و معنایی و کشف روابط بین آن‌ها، در کنار هم قرار داده شدند (کدگذاری محوری). در این مرحله، تلاش شد الگوها و دسته‌های کلان‌تر بر اساس مرحلهٔ قبل کشف شوند و ساختاری منسجم‌تر و درک عمیق‌تر و تفسیری‌تری از کدها حاصل شود. سپس طبق فرایند رفت‌وبرگشتی و با بازخورد گرفتن از سایر پژوهشگران، مضامین به‌دقت بازبینی شدند و تلاش شد که مضامین به‌خوبی از داده‌ها استخراج شود و با آن‌ها همخوانی داشته باشد. در این مرحله، در صورت نیاز، مضامین اصلاح با هم ادغام یا مضامین جدیدی شکل گرفت.

برای اعتباریابی کیفی داده‌ها از روش «کنترل توسط اعضا» از طریق ارائهٔ نتایج تحلیل داده‌ها به مشارکت‌کنندگان برای چک کردن و بررسی نتایج استفاده شد. شایان ذکر است که داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به تأیید مصاحبه‌شوندگان رسید و اصلاحات مدنظر آنان اعمال شد. برای افزایش پایایی پژوهش، مصاحبه‌ها با یک برنامهٔ قبلی، در فضایی مناسب و با رعایت شرایط مصاحبه، به همراه راهنمایی‌های لازم و به دور از سوگیری و اعمال‌نظر شخصی و با استفاده از دستگاه ضبط‌صوت انجام می‌شد. ضمناً هم‌زمان با گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آن‌ها با دو هدف بازخورد برای مصاحبه‌های فردی و اطمینان از اشباع داده‌ها آغاز شد.

یافته‌های پژوهش

ازآنجاکه روش تحلیل مضمون بر شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌ها متمرکز است و کدها نقشی محوری در سازمان‌دهی و تفسیر داده‌ها دارند، مشخص کردن تعداد تکرار کدهای حاصل از مصاحبه‌ها به برجستگی مفاهیم، الگوها و اهمیت آن‌ها کمک کرد. در اینجا نحوهٔ شمارش تعداد کدها و تعداد دفعات ذکرشدهٔ کدها در مصاحبه‌ها ارائه شده است. در راستای پاسخ به پرسش پژوهش حاضر، با ۱۹ نفر از صاحب‌نظران مصاحبه به عمل آمد. در روند کدگذاری و تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، ۲۹۰ کد باز، ۳۷ مقولهٔ فرعی و ۸ مقولهٔ اصلی اســـتخراج شد. در ادامه، جدول مضامین فرعی و اصلی و تعداد دفعات ذکرشدهٔ کدها در مصاحبه‌ها ارائه شده و سپس به تفسیر مقولات اصلی پرداخته می‌شود.

جدول ۲. مضامین فرعی و اصلی

تعداد دفعات ذکرشده در مصاحبه	مضامین فرعی	مضامین اصلی
۱۵	• انتخاب نامناسب مدارس تجربی وابسته برای اجرای برنامهٔ کارورزی	ناهمگرایی درون‌نهادی
۵	• ضعف تعامل بین دانشجومعلم و عوامل زمینه‌ای	
۱۲	• ضعف تعامل بین مدارس تجربی وابستهٔ کارورزی و دانشگاه فرهنگیان	
۱۰	• ناهماهنگی کنشگران آموزشی (استادان، معلمان راهنما و دانشجومعلمان)	
۱۶	• آشنا نبودن با رویکرد تربیت معلم فکور	ضعف دانش محتوای تربیتی راهبر آموزشی
۱۴	• آشنایی نبودن معلمان راهنما با اهداف کارورزی	
۸	• ضعف دانش محتوایی یا موضوعی معلم راهنما	
۷	• ضعف دانش تربیتی یا آموزشگری استاد راهنما	
۸	• به‌کارگیری استادان راهنما بدون داشتن سابقه معلمی	
۹	• استفاده نکردن از معلمان راهنمای باتجربه	
۱۰	• ارزشیابی ناقص دانشجومعلمان در کارورزی	ضعف نظارت و ارزشیابی
۶	• استفاده نکردن از خودارزیابی دانشجویی	
۳	• نبود پوشهٔ عملکرد در مدارس تجربی وابسته کارورزی	
۷	• ارزشیابی صوری و مشابه مدیران و معلمان راهنما	

جدول ۱. (ادامه)

تعداد دفعات ذکرشده در مصاحبه	مضامین فرعی	مضامین اصلی
۱۱	زمان ناکافی ارتباط دانشجومعلمان با مدارس تجربی وابسته	فقدان برنامهٔ عملیاتی و اقدام‌محور
۶	شکاف میان دانش نظری و مهارت عملی در درس کارورزی	
۱۲	ضعف در اجرای برنامهٔ درسی دورهٔ کارورزی	
۱۴	مطابقت نداشتن سیاست‌ها و برنامه‌های دانشگاه با واقعیت موجود	
۱۲	ضعف کیفیت برنامهٔ درسی کارورزی	
۴	بازنگری نکردن مستمر در برنامهٔ درسی کارورزی	
۲	خود محدودسازی	ضعف کار تیمی
۳	رقابت ناسالم	
۱۰	نبودن ارتباط مؤثر	
۳	تقسیم ناعادلانه کار	
۴	نبود شرایط برای کسب تجربهٔ عملی	عدم شکل‌گیری گفتمان انتقادی
۱۴	ترس از گزینش، اخراج و تعلیق	
۵	غلبهٔ ساحت مکانیکی بر ساحت عملی و فکورانه	
۸	نبود بازخورد نقادانه در قبال تکالیف کارورزی	
۶	خلأ منابع علمی فکورانه در برنامهٔ کارورزی	
۴	استفاده نکردن از خودشرح‌حال‌نویسی در کارورزی	ضعف مهارت روایت‌پژوهی
۳	بیان نکردن تجربیات و روایت‌های درس کارورزی	
۲	نپرداختن به نگارش خاطرات مدرسه‌ای و زندگی‌نامهٔ شخصی	
۵	ضعف گزارش‌نویسی مبتنی بر واقعیت‌های میدانی	
۶	بی‌انگیزه بودن دانشجومعلمان کارورز	فهم فرودستی معلمی
۸	کارورزی به‌مثابهٔ واحد کم‌زحمت	
۴	تعلق ضعیف نسبت به حرفه معلمی	
۱۳	ترجیح معلمی به‌منزلهٔ شغل تا حرفه	

■ یافته‌ها

● ناهمگرایی درون‌نهادی

ناهمگرایی درون‌نهادی بدین معناست که در درون نهاد آموزش (دانشگاه فرهنگیان و مدارس تجربی وابسته)، کُنشگران آموزشی (دانشجومعلم، استاد راهنما و معلم راهنما) از نظر توجه به اهمیت، ضرورت، رویکردها و اهداف کارورزی، قادر به همکاری مؤثر و هماهنگ نیستند و چون همکاری لازم را ندارند، نوعی ناهماهنگی به‌وجود می‌آید.

شرط بنیادی بهبود نظام آموزشی این است که در مواجهه با چالش‌های ناهمگرایی درون‌نهادی، تلاش برای هم‌راستاسازی و بهبود هماهنگی میان اجزای مختلف نظام آموزشی صورت گیرد. ناهمگرایی درون‌نهادی باعث می‌شود که دانشجومعلمان نتوانند توانایی‌ها، ظرفیت‌ها، قابلیت‌ها و حتی عواطف و تجربه‌های واقعی و اصیل خود را به‌طور مؤثر و هماهنگ بروز دهند. به دنبال این شکاف‌ها، فردیت، عاملیت و خلاقیت دانشجومعلمان که به‌عنوان نیرویی برای شکوفایی معلم و هویت معلمی در نظر گرفته می‌شود، تحت تأثیر قرار می‌گیرد و این فرایند رشد حرفه‌ای و هویت معلمی دشوار می‌شود.

در ایجاد این ناهمگرایی درون‌نهادی، لازم است به مجموعهٔ قوانین حاکم بر نظام سازمانی موجود اشاره کرد که موجب افزایش فاصلهٔ میان راهبر آموزشی با دانشجومعلمان و همچنین برنامهٔ درسی شده است. سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان اهداف خاصی برای درس کارورزی تعیین کرده است که عناصر دیگری مانند محتوا، روش، مکان، زمان، ارزشیابی و فرایند یاددهی ـ یادگیری به‌طور کامل با این اهداف هم‌راستا نیستند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۷ می‌گوید:

«در اهداف دورهٔ کارورزی دیدگاه سازنده‌گرایی مطرح می‌شود و توجه به استعداد، علایق، خلاقیت و کنشگری دانش‌آموز مدنظر است و در این دیدگاه برنامه‌ریزی درسی حین فرایند کاری انجام می‌گیرد؛ ولی سازمان مرکزی دانشگاه با این ابلاغ‌ها و دستورالعمل‌ها رویکردی بر اساس دیدگاه رفتارگرایی دارد که از قبل برنامه‌ریزی مشخص شده و مصداق عینی آن طرح درس است. لذا این تناقض باعث عدم تحقق اهداف کارورزی بر اساس دیدگاه‌های سازنده‌گرایی می‌شود.»

این ناهمگرایی درون‌نهادی بر عوامل زمینه‌ای مؤثر در فرایند تربیت معلم فکور تأثیر دارد. عوامل زمینه‌ای شامل شرایط، جو سازمانی و بافت کلی محیطی است که یک معلم در آن فعالیت دارد. این عوامل عبارت‌اند از: برنامهٔ درسی، امکانات آموزشی و سطح علمی مدرسان (دلپراتو[۳۶]، ۲۰۱۳؛ مارانون و پرا[۳۷]، ۲۰۱۵). در میان این عوامل، نقش محیط مدرسه، به‌ویژه انتخاب مدارس تجربی وابسته به کارورزی، نقش پررنگی دارد (فایرفیلد آرتمن[۳۸]، ۲۰۱۰). ضعف در انتخاب مدارس تجربی وابستهٔ مناسب، به‌منزلهٔ یک عامل زمینه‌ای اصلی، ناهمگرایی درون‌نهادی را تشدید می‌کند. این ناهمگرایی

بر سایر عناصر زمینه‌ای مانند برنامهٔ درسی، امکانات آموزشی، کیفیت معلمان راهنما و عملکرد عوامل اجرایی نیز سرایت می‌کند و درنهایت، اثربخشی این مدارس را در تربیت معلم فکور کاهش می‌دهد. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۲ می‌گوید:

«انتخاب نادرست مدارس وابسته به کارورزی می‌تواند بر هماهنگی‌های درون‌سازمانی تأثیر بگذارد. اگر مدارس انتخاب‌شده امکانات آموزشی مناسب یا سطح علمی هم‌تراز با استانداردهای موردانتظار را نداشته باشند، دانشجومعلم در یک محیط ناکارآمد قرار خواهد گرفت که این موجب شکاف‌های عمیقی در اهداف و روش‌های آموزشی خواهد شد. این عدم هماهنگی نه‌تنها کیفیت کارورزی را کاهش می‌دهد، بلکه مانع از توسعهٔ هویت حرفه‌ای معلمان آینده خواهد شد.»

ناهمگرایی میان دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش در سازمان‌دهی دانشجومعلمان کارورز در مدارس تجربی وابسته، به بروز مشکلاتی منجر شده است. به‌طور خاص، در بسیاری از مواقع، تعداد زیادی از دانشجومعلمان کارورز به یک مدرسه فرستاده می‌شوند؛ این وضعیت معمولاً باعث می‌شود که مدیر و عوامل اجرایی مدرسه، این دانشجومعلمان را مزاحم تلقی کنند و از آن‌ها به‌عنوان «مزاحمان کارورزی» یاد کنند. همچنین با توجه به کمبود ساعت تدریس کافی یا نبود معلم راهنمای مرتبط با رشتهٔ دانشجومعلم کارورز در مدارس، دانشجومعلم را در رشتهٔ آموزشی و حوزهٔ کاری غیرمرتبط به‌کار می‌گیرند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۷ می‌گوید:

«بعضی مواقع بیش از ۱۰ کارورز و آن هم هم‌رشته به یک مدرسه فرستاده می‌شوند و برخی از این دانشجومعلمان پس از چند هفته تأخیر وارد مدارس می‌شوند؛ این نشان می‌دهد که دانشگاه فرهنگیان و مدارس وابسته به کارورزی با همدیگر هماهنگی و تعامل لازم را ندارند.»

ناهمگرایی درون‌نهادی می‌تواند به گسست میان راهبر آموزشی و دانشجویان، موضوعات درس و برنامهٔ درسی منجر شود. در این وضعیت، پدیدهٔ «سوژه‌محوری» نادیده گرفته می‌شود. در غیاب سوژه‌محوری، دانشجومحوری یا معلم‌محوری مرکز توجه قرار می‌گیرد و درنتیجه «مسئله‌یابی مشارکتی» عملاً محقق نمی‌شود. در فضایی که سوژه‌محوری حاکم است، وظیفهٔ اصلی استاد و معلم راهنما این است که صدایی مستقل و معتبر به موضوعات آموزشی بدهند. این رویکرد باید به‌گونه‌ای طراحی شود که دانشجومعلمان بتوانند به‌راحتی آن را بشنوند، درک کنند و در آن تأمل کنند تا فرایند یادگیری اصیل و معنادار به‌وقوع بپیوندد (پالمر، ۱۹۹۸/۱۴۰۲). مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۶ می‌گوید:

«وقتی تعامل سازنده بین معلم راهنما و دانشجوی کارورز وجود نداشته باشد، در این‌صورت دانشجومعلم در کارورزی ۱ که باید مشاهدهٔ تأملی را یاد بگیرد و در کارورزی ۲ باید برای مسئله‌ای که در کارورزی ۱ به آن رسیده، در قالب فعالیت یادگیری طرحی ارائه بدهد و آن را اجرا کند؛ به دلیل تعامل سازنده با معلم راهنما، این دانشجومعلم در تشخیص مسئله (مسئله‌یابی) دچار مشکل هستند و به‌جای پیدا کردن مسئلهٔ دانش‌آموز و کلاس درس، مشکل خودش را ارائه می‌دهد.»

● ضعف دانش محتوای تربیتی راهبران آموزشی

یکی از عوامل مؤثر در تربیت معلم فکور، شرایط و امکانات آموزشی است؛ از بین شرایط و امکانات آموزشی، مهم‌ترین عامل «راهبر آموزشی» است. منظور از راهبر آموزشی، استادان راهنما و معلمان راهنمایی هستند که مسئولیت کارورزی دانشجومعلمان و انتقال تجربه‌ها به آن‌ها را بر عهده دارند. راهبر آموزشی، علاوه بر نقش الگویی و راهنمایی فراگیران در امور آموزشی، باید از «دانش محتوای تربیتی» (PCK) برخوردار باشد؛ یعنی دانش محتوایی یا موضوعی و دانش تربیتی یا آموزشگری. این دانش بیشتر از راه تجربهٔ دست اوّل و در تعامل دانشجومعلمان با استاد و معلم راهنمای باتجربه در درس‌هایی مانند کارورزی که نقطهٔ تلاقی نظر و عمل با هم است، به‌دست می‌آید.

ضعف دانش محتوای تربیتی استادان راهنما موجب شده است که عده‌ای از آن‌ها رویکردی سلیقه‌ای در قبال درس کارورزی داشته باشند. برای مثال برنامهٔ کارورزی طی چهار درس و در چهار ترم، طبق روالی منظم از مشاهدهٔ تأملی آغاز و با اجرای تدریس بر اساس فرایند درس‌پژوهی خاتمه می‌یابد؛ اما برخوردهای سلیقه‌ای و تفاوت‌های فردی در دانش محتوای تربیتی استادان راهنمای کارورزی باعث شده است که سیر آموزش کارورزی طبق برنامهٔ استاندارد معلم فکور طی نشود و همین اجرای سلیقه‌ای در تدریس کارورزی باعث شده است در برخی مواقع، کارورزی ۳ قبل از کارورزی ۲ و یا کارورزی ۲ قبل از کارورزی ۱ در مدارس تجربی وابسته اجرا شود. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۳ می‌گوید:

«در طی نظارت متوجه شدیم که استاد راهنما گفته ابتدا صبح کلاس سمینار و جلسات بازخورد کارورزی را برگزار می‌کنیم و سپس شما دانشجویان جهت کارورزی برید مدرسه، درصورتی‌که طبق برنامهٔ کارورزی ابتدا دانشجومعلم باید مدرسه بره و بعد جلسات سمینار با حضور استاد راهنما برگزار شود.»

یکی از مواردی که به ارتقای دانش محتوای تربیتی استادان راهنمای کارورزی کمک می‌کند، شرکت منظم و مستمر در جلسه‌های بازآموزی کارورزی است. حضور در جلسه‌های بازآموزی کارورزی به‌شناسایی نقاط ضعف استادان و بازنگری برنامهٔ آموزش کارورزی کمک می‌کند و استادان راهنما ازطریق «مسئله‌یابی مشارکتی» به تشخیص و فهم مسئله و نحوهٔ مواجهه با مسئله‌های کارورزی نائل می‌شوند. نبود حضور برخی از استادان راهنما در دوره‌های بازآموزی کارورزی، که از طرف دانشگاه فرهنگیان برگزار می‌شود، موجب شده است که تجربه‌ها و دانش ضمنی استادان مجرب منتقل نشود و سیر آموزش کارورزی به‌خوبی طی نشود. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۳ می‌گوید:

«با اینکه چند بار است جلسات توجیهی کارورزی را برای اساتید راهنما برگزار می‌کنیم و برایش برنامه‌ریزی و هزینه می‌کنیم، هنوز تعدادی از اساتید راهنما همکاری لازم را ندارند و در این جلسات شرکت نمی‌کنند.»

«در یکی از جلســـات کارورزی متوجه حضور یک دانشجوی کارورزی به‌عنوان مهمان بودم و ایشـــان برای اینکه بداند و بفهمد قرار است در کارورزی ۴ چه اتفاقی بیفتد و دانشجومعلم چه تکالیفی را انجام دهد، حضور پیدا کرده بود. از صحبت‌های ایشان متوجه شدم که استاد راهنمای وی اشراف نظری کافی در درس کارورزی را ندارد.» (مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۲).

دانش محتوای تربیتی در ســـینهٔ معلمان باتجربه نهفته است. به‌زعم تعدادی از استادان راهنما، در بعضی از مدارس، برخی از معلمان راهنما صلاحیت و تجربهٔ لازم برای درس کارورزی را ندارند و بیشتر از دانشجومعلمان بیگاری می‌کشـــند و دانشجومعلم را به کاری مشغول می‌کنند که با اهداف کارورزی همخوانی ندارد. ازآنجاکه نحوهٔ جذب و استخدام تعدادی از این معلمان از مسیر دانشگاه فرهنگیان نبوده اســـت[۳۹]، دانش تربیتی کافی دربارهٔ درس کارورزی و «دانش آموزشـــگری» را ندارند. دانش آموزشگری با ارائهٔ مباحثی از موضوعاتی مانند فلســـفه و تاریخ آموزش‌وپرورش، روان‌شناســـی رشد و روان‌شناسی پرورشی، اصول برنامه‌ریزی درسی، جامعه‌شناسی عمومی و جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش، تعلیم‌وتربیت اســـلامی، نظریه‌های یادگیری و روش‌ها و فنون تدریس، راهنمایی و مشاوره و مدیریت آموزشی شکل می‌گیرد. این دانش، دربارهٔ ماهیت تعلیم‌وتربیت، یادگیرنده و اصول و راهبردهای کلی انتقال محتوا بحث می‌کند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۴ می‌گوید:

«افرادی که به غیر از دانشگاه فرهنگیان و تربیت دبیر شهید‌رجایی که استخدام شده‌اند، دانش آموزشـــی پایینی دارند؛ به‌ویژه نیروهای نهضتی، حق‌التدریس و خرید خدمات که فارغ‌التحصیل این دانشگاه نیســـتند. این‌گونه نیروها با چگونگی ارائهٔ مطالب به راه‌هایی که برای یادگیرندگان قابل‌درک باشد، آشنا نیستند. چون دروس مربوط به دانش آموزشی ازجمله روان‌شناسی پرورشی، اصول برنامه‌ریزی درســـی، نظریه‌های یادگیری و روش‌ها و فنون تدریس، راهنمایی و مشاوره و مدیریت آموزشی در زمرهٔ واحدهای درسی نبوده که در دانشگاه گذرانده‌اند و دوره‌های کارورزی را طی نکرده‌اند.»

● ضعف نظارت و ارزشیابی

هدف از ارزشـــیابی، تشخیص نقاط قوت و ضعف کارورز است. در ارزشیابی واقعی، بر یادگیری بیش از قضاوت و بر همکاری بیش از رقابت تأکید می‌شـــود و به تقویت مشـــارکت در اجتماع یادگیری توجه ویژه‌ای می‌شـــود. به تعبیر پالمر، نظام ارزشیابی و نمره‌دهی معیوب، استادان و دانشجویان را از هم جدا می‌کند و با ایجاد رقابت، استادان و دانشجویان را به حریف یکدیگر تبدیل می‌کند. این ارزشیابی نامناسب می‌تواند زمینه‌های ترس را در دانشجومعلم، که دشمن عمل فکورانه است، به وجود آورد. در این صورت، دانشجویان می‌گویند: «از ما نخواهید فکر کنیم، تنها حقایق را به ما ارائه کنید» (پالمر، ۱۴۰۲/۱۹۹۸). ازآنجاکه درس کارورزی درســـی عملی و عینی است، به هر شیوه‌ای که به آموزش این درس بپردازیم،

باید در ارزشیابی آن از ارزشیابی متناسب با درس‌های عملی بهره گرفت. در ارزشیابی درس‌های عملی، باید دانشـــجومعلم به شیوهٔ تکوینی در طول ترم در موقعیت‌های واقعی و در حین اجرای تجربه و عمل ارزشیابی و در هر مرحله، نقاط قوت و ضعف شناسایی شود و با دادن بازخورد مناسب، نقاط ضعف تقویت شود. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۶ می‌گوید:

«دانشـــجومعلم در طول ترم کارورزی به‌درســـتی مورد ارزشیابی قرار نمی‌گیرد؛ به‌طوری‌که در بیشتر مواقع، ارزشیابی دانشجومعلمان در درس کارورزی بر اساس همان گزارش‌نویسی پایانی که در برخی مواقع حالت کپی‌برداری دارد، انجام می‌گیرد؛ در حالی که بایستی به‌تناوب چندین بار در طول ترم توسط استاد راهنما یا معلم راهنما و مدیر مدرسه، دانشجومعلم در حین اجرای عملی ارزشیابی شود و بازخورد مناسب دریافت کند.»

از دیگر موارد ضعف ارزشـــیابی، نبود «پوشهٔ عملکرد»[۴۱] در مدرســـه‌های تجربی وابستهٔ کارورزی اســـت. پوشهٔ عملکرد ابزاری است که به‌وســـیلهٔ آن شواهد گوناگون را به‌صورت مجموعه‌ای هدفمند از فعالیت‌ها و کارهای فردی عرضه می‌شـــود (بازرگان، ۱۴۰۲، ص ۲۰۴). این پوشه کوشش‌ها، پیشرفت و عملکرد دانشـــجومعلم در درس کارورزی در مدارس تجربی وابســـته را نشان می‌دهد. ازآنجاکه این پوشـــه بر فرایند یاددهی ـ یادگیری مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی تأکید دارد، می‌تواند انواع مختلف ارزشـــیابی، اعم از تکوینی و پایانی را در نظر بگیرد و بخش اعظم ارزشیابی بر اساس مجموعهٔ عملکرد فرد در طول نیمسال تحصیلی انجام شود؛ بنابراین می‌تواند دانشجومعلم را در برابر هدف‌های عملکردی درس کارورزی حســـاس کند و به تقویت جنبه‌هایی از قبیل خودارزیابی، خودتنظیمی امور یادگیری، انگیزهٔ یادگیرنده، اســـتدلال، تفکر انتقادی، فراشـــناخت و عمل فکورانه کمک کنـــد. البته باید توجه داشـــت که در تدوین پوشـــهٔ عملکرد، معلم راهنما، مدیر و عوامل اجرایی مدرسه در دام مستندسازی غیرواقعی و صوری‌گرایی گرفتار نشوند؛ نبود پوشهٔ عملکرد در مدارس موجب شده است که استاندارد دقت[۴۱] در ارزیابی مدیران و معلمان راهنما رعایت نشـــود و ارزیابی آن‌ها از عملکرد دانشجومعلمان در مدارس تجربی وابستهٔ کارورزی، تکراری و مشابه باشد؛ بنابراین بسیاری از استادان راهنما عملاً ارزیابی معلمـــان راهنما و مدیران در مدارس تجربی وابســـتهٔ کارورزی را فاقد ارزش و اهمیت تلقی می‌کنند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۸ می‌گوید:

«در بحث ارزشـــیابی درس کارورزی در مدارس تجربی وابسته، دانشجومعلمان خودارزیابی ندارند و ارزشیابی بر اساس مجموعهٔ عملکرد آنان انجام نمی‌شود. در پایان کار معمولاً معلم راهنما و مدیر مدرســـه به همهٔ دانشجویان نمرهٔ کامل را می‌دهد و حق دانشجومعلمانی که در مدارس کارورزی تلاش کرده و عملکرد بهتری داشته‌اند، تضییع می‌شود.»

همچنین یکی از معایب ارزشـــیابی، عدم اســـتفادهٔ صحیح از روش «خودارزیابی» است. در تربیت معلم فکور، خودارزیابی دانشـــجومعلم موجب می‌شود دانشجو از وضعیت، نقاط قوت و ضعف خود آگاه

شـــود و نســـبت به چالش‌های درس کارورزی نگاهی نقادانه و تأملی داشته باشد. در حال حاضر، تمام ارزشیابی دانشجومعلمان توسط استاد راهنما، مدیر و معلم راهنما انجام می‌شود و البته بحث خودارزیابی در دستورالعمل ارزشیابی این درس پیش‌بینی نشده است. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۷ می‌گوید:

«در درس کارورزی لازم اســـت دانشجو معلمان خودشان را ارزیابی کنند، ببینند در ابتدای دوره چقدر توانمندی دارند و ســـپس در پایـــان هم ببینند آیا قابلیت‌ها و توانمندی‌های معلمی آن‌ها رشد کرده یا نه؛ به نظر یکی از معایب ارزشیابی درس کارورزی نادیده گرفتن خود دانشجو معلم در ارزشیابی است.»

فقـــدان برنامـــهٔ عملیاتی و اقدام‌محورفقدان برنامـــهٔ عملیاتی و اقدام‌محور به این معناســـت که در یک‌سیستم یا سازمان، برنامه‌ها و راهبردها به‌طور کارآمد و کاربردی تدوین نشده‌اند و درنتیجه، اقدامات و فعالیت‌های مشـــخص و مؤثری برای دســـتیابی به هدف‌ها وجود ندارد. به‌عبارت‌دیگر، در این شرایط، برنامه‌ریزی به‌گونه‌ای اســـت که فقط بر تئوری و مفاهیم کلی متمرکز اســـت و فاقد راهکارهای عملی و گام‌های مشخص برای اجرا و تحقق هدف‌هاست. این وضعیت ممکن است به ناکارآمدی و دست نیافتن به نتایج مطلوب منجر شود.

بیشتر درس‌ها در دانشگاه فرهنگیان جنبهٔ نظری دارند و به علت وجود محدودیت‌های مکانی، زمانی و نبود نظارت کافی راهبر آموزشـــی و مسئولان نظارت و ارزیابی، امکان عملیاتی کردن درس کارورزی وجود ندارد. برای مثال، عملیاتی کردن درس کارورزی به گزارش‌های نوشـــتاری تقلیل می‌یابد و حتی سمینارهای عملی پایانی دورهٔ کارورزی در بیشتر موارد برگزار نمی‌شود؛ بنابراین دانشجومعلمان تجربهٔ عملی را کسب نمی‌کنند و شایستگی‌های معلمی در سطح همان درس‌های نظری متوقف می‌شود.

اجرای برنامهٔ عملیات‌محور درس کارورزی مستلزم اختصاص دادن زمان کافی برای این درس است؛ مقایسهٔ طول دورهٔ کارورزی در ایران و سایر کشورها نشان می‌دهد که میانگین مدت‌زمان دورهٔ کارورزی در ایران، به نســـبت به ســـایر کشورها پایین‌تر اســـت؛ این زمان در ایالت‌های امریکا ده تا چهارده هفتهٔ کارورزی تمام‌وقت در مدرســـه،؛ در اســـترالیا تعداد روزهای کارورزی در برنامهٔ رسالهٔ مقطع کارشناسی در بازهٔ زمانی ۹۵ تا ۱۴۰ روز و در آلمان زمان کارورزی درمجموع بیست هفته (حدود ۸۰۰ ساعت) است (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۱).

زمان ناکافی ارتباط دانشجومعلم با مدرسهٔ تجربی وابستهٔ کارورزی، فرصت تجربهٔ عملی دانشجومعلم را محدود می‌کند. امکان تجربهٔ عملی و عینی دانشـــجومعلم ســـد بین ابژه (معلم) و سوژه (چالش‌های کارورزی) را از میان برمی‌دارد و با از میان رفتن فاصلهٔ نظر و عمل، امر «یکی شدن» را برای دانشجومعلم محقق می‌ســـازد. امکان تجربهٔ عملی این فرصت را در اختیار دانشجومعلم قرار می‌دهد که صبورانه نگاه کند، لمس کند، گوش دهد و در برابر واقع‌های مختلف تأمل بازاندیشانه داشته باشد.

«از آنجا که دانشجومعلمان کارورز ۲ و ۳ هفته قبل از امتحانات نیمسال تحصیلی در دانشگاه

حضور ندارند و مدرسه هم نمی‌روند؛ لذا طول مدت دورهٔ کارورزی به‌نسبت کمتر است. همچنین تعطیلات دی‌ماه تا اسفندماه و شروع نیمسال دوم از ۲۳ بهمن‌ماه و تعطیلات نوروزی و آغاز کلاس‌ها در ۲۰ فرودین ماه موجب شده که طول دورهٔ کارورزی در نیم سال دوم نسبت به نیمسال اول تحصیلی نیز کمتر باشد» (مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۱).

برنامهٔ کارورزی بر مشاهدهٔ تأملی، روایت‌نگاری و واکاوی تجربه‌ها و ابزارهای سه‌گانهٔ خودکاوی روایتی، اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی تأکید دارد (سرفصل‌های درس‌های کارورزی، ۱۳۹۹)؛ اما با وجود تنوع استادان در دانشگاه فرهنگیان، برخی مواقع استادان به‌علت شرکت نکردن در دوره‌های بازآموزی کارورزی، به عمق مطالب نظری برنامهٔ کارورزی پی نبرده‌اند و در صحنهٔ عمل و در بحث راهنمایی دانشجوی کارورز با مشکل مواجه‌اند. این امر موجب می‌شود که برنامهٔ کارورزی در صحنهٔ عمل جنبهٔ اجرایی و عملیاتی پیدا نکند و به برنامهٔ پوچ[۴۲] تبدیل شود. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۵ می‌گوید:

«به‌عنوان استاد راهنما بارها در جلسات بازآموزی کارورزی که همه‌ساله در ابتدای شروع سال تحصیلی برای معلمان و مدیران مدارس تجربی برگزار می‌شود، شرکت می‌کنم؛ اما کیفیت این دوره‌ها آن‌چنان نیست که معلمان راهنما و مدیران بیاموزند که برنامهٔ درسی فکور را در مدارس به‌درستی اجرا کنند.»

عملیاتی کردن برنامهٔ کارورزی باید همگام با تغییرهای مختلف و نوآوری‌های حوزهٔ آموزش‌وپرورش صورت گیرد. این تغییرها ممکن است شامل تحولات در سیستم آموزشی، نیازهای جدید، رشد مسئله‌های آموزشی و تربیتی مختلف، پیشرفت‌های فناوری و دیگر عامل‌های مرتبط باشند؛ بنابراین برنامه‌های عملیاتی کارورزی نیازمند بازنگری و به‌روزرسانی مداوم‌اند تا اطمینان حاصل شود که دانشجومعلمان تجربه‌های عملی به‌روز و مرتبط با نیازهای واقعی جامعه را کسب می‌کنند. شواهد نشان می‌دهد که پس از گذشت یک دهه، با توجه به گسترش و اهمیت آموزش الکترونیکی، که می‌توانست برنامهٔ درسی کارورزی را متناسب با آموزش الکترونیکی بازنگری کند، هیچ تغییری در برنامهٔ درسی کارورزی فکور، باوجود آموزش الکترونیکی، ایجاد نشده است. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۰ می‌گوید:

«با همه‌گیری شیوع کرونا کلاس‌های حضوری مدرسه و دانشگاه تعطیل شد و کلاس‌ها در بستر مجازی تشکیل شدند. ازآنجاکه تدریس درس کارورزی مبتنی بر حضور میدانی دانشجو معلمان در مدارس بود و ماهیت عملی داشت؛ لذا لازم بود در برنامهٔ درسی کارورزی متناسب با اجرای آن به‌صورت مجازی بازنگری انجام می‌گرفت.»

● ضعف کار تیمی

مقولهٔ ضعف کار تیمی شامل خودمحدودسازی، رقابت ناسالم، فقدان ارتباط مؤثر و تقسیم ناعادلانهٔ کار است. کار تیمی برای آموختن اطلاعات یا مهارت‌ها به افراد، تأمل و عمل فکورانه، تحمل‌پذیرکردن

تکلیف‌های فردی، ارائهٔ نظرهای مشورتی، فهم و حل مشکل‌های اعضای گروه و مدیریت نهادی از قبیل مدرســـه کاربرد دارد (فورسایت، ۱۴۰۱/۱۹۹۰). تجربهٔ کارورزی تجربه‌ای نسبتاً جدید است (به‌ویژه در کارورزی ۱ و ۲) و در صورت ضعف کار تیمی، دانشـــجومعلم را در موقعیت چالش‌برانگیز و تنش‌زا قرار می‌دهد که از پیامدهای آن، فشار روانی و انزوای اجتماعی است.خودمحدودسازی به وضعیتی اشاره دارد که در آن، دانشـــجوی کارورز به دلیل‌های گوناگونی خود را از مشارکت فعال در فعالیت‌ها، بیان نظرها، ایده‌ها و به اشـــتراک گذاشتن اطلاعات بازمی‌دارد. مشاهده‌ها نشـــان می‌دهد که دانشجویان کارورز به دلیل‌های متعددی مانند ضعف اعتمادبه‌نفس، ترس از اشـــتباه و قضاوت شدن، کمتر به مشارکت و کار تیمی تمایل دارند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۹ می‌گوید:

«وقتی در کارورزی ۲ فعالیت واحد یادگیری داشتم و دانشجویان را گروه‌بندی کردم و تقسیم وظایف انجام شد، شاهد کناره‌گیری بعضی از دانشجویان در فعالیت گروهی بودم. وقتی با آن‌ها صحبت کردم، بیشتر می‌گفتند که می‌ترسیم اشتباه کنیم و دوستان و استاد قضاوت منفی نسبت به ما داشته باشند؛ لذا ترجیح می‌دهیم بیشتر نظاره‌گر باشیم و سکوت کنیم.»

رقابت ناسالم در بین دانشجویان کارورزی می‌تواند بر کار تیمی تأثیر منفی داشته باشد. از پیامدهای رقابت ناسالم، تمرکز بیشتر دانشجویان کارورز بر موفقیت فردی، همکاری نداشتن، ضعف اعتماد متقابل، خودداری از به اشتراک گذاشتن اطلاعات و افزایش تنش و اختلاف‌های بین‌گروهی است. مشاهده‌ها نشان می‌دهد که چنین اختلاف‌های گروهی می‌تواند به نقطه‌ای برســـد که دانشـــجومعلم کارورز ترجیح دهد به‌تنهایی کار کند و پروژهٔ کارورزی خود را به‌صورت فردی انجام دهد. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱ می‌گوید:

«رقابت ناســـالم در بین دانشجومعلمان کارورز می‌تواند به کاهش همکاری و افزایش تنش‌ها بین اعضا منجر شـــود. این وضعیت باعث می‌شود که دانشجوی کارورز به‌جای تمرکز بر اهداف گروهی، بیشتر به موفقیت فردی خود اهمیت دهد، که این امر توانایی گروه را برای حل چالش‌های کارورزی کاهش می‌دهد.»

لازمهٔ کار تیمی، ارتباط مؤثر اســـت. در نبود ارتباط مؤثر، دانشجومعلم نمی‌تواند احساس، اندیشه، معنا و کلام خود را با استاد، معلم‌راهنما و اعضای تیم خود شفاف و راحت بیان کند. فقدان ارتباط مؤثر موجب می‌شـــود ارزش، معنا و درک مشترک در عالم تجرید باقی بماند و به فعلیت نرسد. شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان مدارس تجربی وابسته به کارورزی، ارتباط مؤثری با دانشجومعلمان کارورز ندارند و آنان را به رسمیت نمی‌شناسند؛ به‌علاوه، رعایت نشدن شأن و کرامت دانشجومعلم، مانع اصلی بازشناسی هویت معلمی است.

«یکی از دانشجویان کارورزی که اتفاقاً رشتهٔ مشاوره بود، در تکمیل فرم‌های مشخصات فردی معلم راهنما و مدیر مدرسه تعلل داشت؛ از او پرسیدم که چرا این فرم‌های خیلی ساده را زودتر

تکمیل و ارسال نمی‌کنی؟ در پاسخ گفت: استادا! پس از چند بار درخواست کد پرسنلی و شمارهٔ همراه مدیر مدرسه و معلم راهنما، آن‌ها اطلاعات پرسنلی را در اختیار ما نمی‌گذارند و سخت است که در جواب درخواست خود پاسخی نشنویم؛ استاد، اگر امکانش هست خودتان این فرم‌ها را تکمیل کنید؛ چون در مدرسه به ما بی‌محلی می‌شود.» (مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۱)

● شکل نگرفتن گفتمان انتقادی

فقدان شکل‌گیری گفتمان انتقادی به معنای نبود فضای مناسب یا محدودیت در تبادل‌نظر و بحث‌های سازنده و تحلیلی میان کارورز و راهبر آموزشی (استاد راهنما و معلم راهنما) است که درگیر فرایند کارورزی در محیط آموزشی مدرسه و یا دانشگاه هستند. این وضعیت می‌تواند به دلایل مختلفی ازجمله نبود شرایط برای کسب تجربهٔ عملی، ترس از گزینش، اخراج و تعلیق، غلبهٔ ساحت مکانیکی بر ساحت عملی و فکورانه، نبود بازخورد نقادانه در قبال تکالیف کارورزی و خلأ منابع علمی فکورانه در برنامهٔ کارورزی باشد. نبود شرایط مناسب برای تجربه‌کردن موجب می‌شود کارورز در محیط‌های دارای تنوع در روش تدریس و چالش‌های آموزشی و تربیتی، دسترسی کافی نداشته باشد و کمتر در معرض دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف قرار بگیرد؛ ازاین‌رو توانایی وی در تحلیل مسائل از زوایای گوناگون و طرح پرسش‌های چالش‌برانگیز کاهش می‌یابد و ازآنجاکه کارورز فرصت کافی برای تجربه‌کردن ندارد، در تحلیل موقعیت‌های مختلف و حل مسائل آموزشی ناتوان است و تحلیل‌های سطحی و کم‌عمقی ارائه می‌دهد.یکی از دلایل فقدان شکل‌گیری گفتمان انتقادی، غلبهٔ ساحت مکانیکی بر ساحت عملی و فکورانه است. تفکر انتقادی ابعاد مختلفی دارد؛ بخشی از آن وجه فنی و مکانیکی دارد و بخشی دیگر به داشتن ترکیبی از هنر، دانش، منش و مهارت متکی است. غلبهٔ ساحت مکانیکی، الگوهای عمودی، اولویت‌های ازپیش‌تعیین‌شده و سازوکارهای بروکراتیک که انتظار می‌رود دانشجومعلم در چارچوب آن‌ها فعالیت‌های کارورزی را انجام دهد، می‌تواند فرصت طرح مسئله، تأمل بازاندیشانه و ساختارشکنی را از دانشجو معلم کارورز بگیرد. تربیت «مسئله‌طرح‌کن» با شکستن الگوهای عمودی، دستوری و تجویزی حاصل می‌شود و به تعبیر فریره در کتاب «آموزش ستم‌دیدگان»، این شیوهٔ تربیت از واقعیت پرده برمی‌دارد، هشیاری را بیرون می‌کشد و به مداخلهٔ نقادانه در واقعیت می‌پردازد (فریره[۴۳]، ۱۹۶۸ص. ۷۵). همچنین غلبهٔ ساحت مکانیکی و فنی بر ساحت عملی و فکورانه موجب می‌شود که صرفاً به ابعاد تک‌وجهی مسئلهٔ کارورزی پرداخته شود و تمامیت و چندبعدی‌نگری پدیده درک نشود. ادگار مورن[۴۴] (۱۳۷۹) تأکید می‌کند: «کسی می‌تواند دربارهٔ مسائل حرفی بزند که شیوهٔ پیوند این ابعاد مختلف را بداند و در فرایند فهم آن‌ها این پیچیدگی را در نظر بگیرد» (نقل‌شده از فاضلی، ۱۳۹۹، ص. ۱۹۵). مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۹ می‌گوید:

«درگیر بخشنامه و صورت‌جلسه‌های ظاهری هستیم و این‌قدر درگیر دستورالعمل‌های حاشیه‌ای می‌شویم که اصل و هدف کارورزی را فراموش می‌کنیم و مجالی برای تفکر فکورانه

نمی‌ماند؛ به‌طوری‌که دانشـــجومعلمان گمان می‌کنند دورهٔ کارورزی همان تحویل گزارش‌های پایانی اســـت که بیشـــتر جنبهٔ کپی‌برداری دارد تا جنبهٔ تعاملی و حضور در میدان و کلاس‌های درس.»

یکی دیگر از دلایل فقدان شکل‌گیری گفتمان انتقادی در بین دانشجومعلمان، فقدان ارائهٔ بازخورد نقادانهٔ اســـتاد راهنما نســـبت به تکالیف محولهٔ دانشجویان در جلســـه‌های کارورزی است. نگاه نقادانه به‌تکالیف محولهٔ دانشجو معلمان در جلسات کارورزی، می‌تواند منفعل بودن و بی‌طرفانه بودن دانشجویان را در قبـــال کلاس و درس از بیـــن ببرد و به گفت‌وگوی آزاد، اخلاق مراقبت و اندیشـــیدن اصیل کمک کند. این ظرفیت در برنامهٔ درســـی کارورزی دانشگاه فرهنگیان وجود دارد که استادان راهنما می‌توانند هر دو سه هفته یک‌بار «سمینار کارورزی» داشته باشند و در سمینار به بحث و گفت‌وگو حول اتفاقات و تجربهٔ کارورزی دانشجو معلمان در مدارس تجربی وابسته بپردازند.

یکـــی از راهبردهایی که به تربیت معلم فکـــور در درس کارورزی کمک می‌کند، «راهبرد به چالش کشـــیدن» است. این راهبرد به معنای ایجاد انگیزه در راستای به نقد کشیدن رویه‌های مرسوم و سنتی در آموزش و مواجههٔ بی‌واســـطهٔ استاد راهنما و دانشـــجومعلم با واقعیت‌ها و مراجعهٔ حضوری یا تجربه کردن واقعیت یا امر واقع اســـت. ازآنجاکه در دانشـــگاه فرهنگیان کنترل و نظارت رسمی بر استادان و دانشجومعلمان وجود دارد، این کنشگران در هنگام استفاده از راهبرد به چالش کشیدن واقعیت موجود، ترس از گزینش، اخراج و تعلیق را تجربه می‌کنند. رولو[۴۵] در کتاب شـــجاعت خلاقیت (۲۰۴۱/۵۷۹۱) درپاسخ به این پرسش که چه چیزی مانع خلاقیت فرد می‌شود، می‌گوید: «هراس و ترس مهم‌ترین مانع وجودی برای اندیشـــیدن خلاقانه و اصیل اســـت؛ چراکه حرف تازه زدن، به معنای برخلاف جریان آب حرکت کردن است.» مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۲ می‌گوید:

«من عضو هیئت‌علمی پیمانی دانشگاه هستم و هفت‌خوان رستم را طی کردم که هیئت‌علمی بشوم؛ بعضی وقت‌ها دانشجو معلمان درخواست می‌کنند که واقعیت‌های موجود جامعه را نقد کنم و عینی‌تـــر صحبت کنم. هرچند تلاش می‌کنم که عینی و کاربردی‌تر بحث کنم؛ ولی همیشـــه یک تـــرس و نگرانی دارم که نکند یکی از دانشـــجویان صحبت‌های مـــن را ضبط کند و بدهد حراست ... لذا مجبورم همیشه با سانسور و به صورت غیرمستقیم بحث‌ها را پیش ببرم.»

● ضعف مهارت روایت‌پژوهی

روایت‌پژوهی شـــامل جمع‌آوری و تحلیل داســـتان‌های تجربهٔ زندگی افراد (مثل تاریخچهٔ زندگی، مصاحبه‌های روایتی، یادداشت‌های مشاهدات روزانه، خاطرات، شرح‌حال‌نویسی و خودشرح‌حال‌نویسی‌ها) و سپس ارائهٔ گزارش این نوع فعالیت‌هاست» (ما و رن[۴۶]، ۲۰۱۱).

مشـــاهده، جمع‌آوری، نوشـــتن، تحلیل و روایت داســـتان‌های تجربهٔ زندگی به صورت‌بندی مسائل مختلف زندگی کمک می‌کند؛ همچنان که پوپر نیز برای نوشـــتن و روایت کردن اتفاقات زندگی روزمره

در فرایند صورت‌بندی مسئله اهمیت زیادی قائل است. وی معتقد است: «*تا زمانی که ما اقدام به نوشتن یا روایت«شناخت‌های ذهنی»مان نکرده باشیم، این امکان وجود ندارد که«شناخت عینی» شکل بگیرد. وقتی عقاید ما در«قالب کلمات ریخته» و ابراز می‌شوند، هم تغییر می‌کنند و هم قابلیت انتقادپذیری دارند*» (فاضلی، ۱۳۹۹). یکی از نقاط ضعف دانشجومعلمان، ضعف مهارت روایت‌پژوهی است. بسیاری از دانشجومعلمان یادداشت‌های زندگی‌نامه‌ای ندارند؛ درصورتی‌که استفاده از یادداشت‌های زندگی‌نامه‌ای موجب می‌شود فرد رویدادهای زندگی خود را به‌ترتیب زمانی بنویسد، او را به طرح پرسش‌هایی دربارهٔ ارزش نسبی رویدادهای معین وادارد و پیوسته زندگی خود را تفسیر و بازتفسیر کند و بر پایهٔ معیارهای کنونی خود دربارهٔ چیزهای ارزشمند و بی‌ارزش، تأمل و بازاندیشی کند (برگر[۴۷]، ۱۴۰۲/۱۹۶۳). می‌توان گفت استفاده نکردن دانشجومعلمان از یادداشت‌های زندگی‌نامه‌ای، خود موجب می‌شود که هنر و قابلیت آن‌ها برای توصیف واقعه، شناسایی و استخراج معنا و تفسیر معانی از اتفاقات روزمرهٔ زندگی نیز تضعیف شود و این امر می‌تواند به تضعیف توسعهٔ حرفه‌ای دانشجومعلمان منجر شود. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۹ می‌گوید:

«دانشجومعلم با واسطهٔ درس کارورزی دوباره به مدرسه مراجعه می‌کند و برای فهم بهتر مسائل و تجربهٔ زیستهٔ خود در دوران دانش‌آموزی، بهتر است به رویدادها و وقایع اتفاق‌افتادهٔ دوران مدرسهٔ خود رجوع کند؛ در این صورت، تأمل دانشجو در خاطرات گذشته و مکتوب کردن آن‌ها می‌تواند به هویت حرفه‌ای وی کمک کند.»

تقویت مهارت روایت‌پژوهی مستلزم گوش‌سپاری فعالانهٔ دانشجومعلمان هنگام ارائهٔ گزارش‌های کارورزی و روایت‌های دانشجویی است. زمانی که دانشجومعلمان در سمینار و جلسات کارورزی با آغوش باز و مشتاقانه به گزارش‌ها و ارائهٔ سمینارهای یکدیگر خوب گوش فرامی‌دهند، انگیزهٔ نوشتن و ارائهٔ روایت‌ها چندبرابر می‌شود. یکی از مهم‌ترین علت‌های گوش ندادن، این است که استاد راهنما و دانشجویان خود را دانای کل می‌دانند؛ درصورتی‌که آنچه آن‌ها می‌دانند بخشی از حقیقت است و نه تمام حقیقت. استادان و معلمان راهنما، ازآنجاکه خود را داناتر و آگاه‌تر از دانشجومعلمان کارورز می‌دانند و موقعیت فرادستی ـ فرودستی در قبال آن‌ها دارند؛ به‌جای اینکه پنبه را از دهان خود (برای شنیدن) بردارند، پنبه را در گوش‌هایشان می‌گذارند. درواقع، بسیاری از استادان و معلمان راهنما از این نکته غافل‌اند که پایهٔ گفت‌وگو، سخن گفتن از دانسته‌ها نیست؛ بلکه گفت‌وگو دربارهٔ چیزی است که دربارهٔ آن شناخت اندکی دارند. روایت کردن شرح‌حال‌ها، خاطرات، زندگی‌نامه و خود شرح‌حال‌نویسی دانشجومعلمان درست همان مواردی است که استادان و معلمان راهنما شناخت سطحی و اندکی از آن‌ها دارند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۸ می‌گوید:

«به‌عنوان استاد کارورزی هنگامی که به‌تناوب در جلسات و بازدیدهای هفتگی به مدارس تجربی وابسته مراجعه می‌کنم و به‌نوعی یک جلسهٔ گفت‌وگومحور با کارورزان و مدیر مدرسه و معلم راهنما تشکیل می‌دهم؛ هر زمانی که در این جلسات از تجربهٔ زیستهٔ خود در دوران معلمی

و دانشـــجویی دبیری خود روایتی را بیان می‌کنم بارها متوجه شـــده‌ام که جلسات شور و شوق خاصی به خود می‌گیرد و دانشجویان در تعامل و گفت‌وگو در این جلسات مشارکت فعالانه دارند و بیان می‌کنند که بهتر است ما هم شروع به نوشتن و روایت تجربهٔ زیستهٔ خود کنیم.»

بنابراین می‌توان گفت بی‌توجهی به پدیدهٔ روایت‌پژوهی دانشـــجومعلمان و فراهم نکردن زمینه‌های مناسب برای ارائهٔ روایت‌ها و گوش دادن فعال در سمینار و جلسات کارورزی، می‌تواند پیامدهای منفی متعددی از قبیل ســـرقت علمی و کپی‌بـــرداری از گزارش‌های دیگران و حس بی‌ارزشـــی به دوره‌های کارورزی گذرانده‌شده ایجاد کند که این امر به سایر واحدهای درسی نیز سرایت می‌کند.

● فهم فرودستی معلمی

فهم «فرودستی معلمی» به معنای تلقی ثانویه و دست‌دوم از حرفهٔ معلمی با توجه به شرایط اقتصادی و اجتماعی کنونی جامعه اســـت؛ به گونه‌ای که افراد ناچار می‌شوند در کنار حرفهٔ معلمی، شغل دیگری نیز انتخاب کنند. برای اجرای مطلوب درس کارورزی، درگیری فعالانه، مســـتمر و مهم تلقی‌کردن آن ضروری اســـت. تعدادی از مشـــارکت‌کنندگان کارورزی را به‌مثابهٔ «واحد کم‌زحمت و کار آسان» تلقی می‌کنند؛ یعنی کارورزی نیاز به تلاش و درگیری چندانی ندارد؛ درصورتی‌که قضیه دقیقاً برعکس است. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۷ می‌گوید:

«تازه می‌خواســـتم اســـتاد راهنمای درس کارورزی بشـــم و چندان با اصول و ضوابط درس کارورزی آشـــنا نبودم با یکی از اساتید سابق کارورزی مشـــورت کردم و ایشان بهم گفت: ابتدا دانشجومعلمان رو به مدارس معرفی می‌کنی و چند هفته‌ای یک‌بار می‌ری مدرسه و کار سختی نیســـت و نسبت به درس دادن خیلی راحت‌تری ۴ واحد و ۸ ساعته حساب می‌شه و اضافه کار خوبیه.»

تعامل و کنش متقابل دانشـــجومعلمان و نوع نگاه اســـتادان راهنما، معلمان راهنما و عوامل اجرایی مدرســـه به حرفهٔ معلمی، در ارزش‌ها، باورها، هنجارها و نگرش دانشـــجومعلمان مؤثر است و آنان را در معرض قضاوت‌های ارزشـــی قرار می‌دهد؛ برهم‌کنش این عوامل بر تفکر، احساس، معنا و ادراک آنان از حرفهٔ معلمی تأثیر می‌گذارد که یکی از پیامدهای آن، ایجاد فهم فرودســـتی آنان از حرفهٔ معلمی است. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۹ می‌گوید:

«زمانی که استاد راهنما ارزش و شأن و منزلتی برای حرفهٔ معلمی قائل نیست و دانشجومعلم این شأن و منزلت را از نگاه استاد راهنما تفسیر و معنا می‌کند و متوجه می‌شود که استاد راهنما درعمل ارزشی برای حرفهٔ معلمی قائل نیست؛ چگونه می‌تواند به جایگاه و هویت معلم کمک کرد.»

با توجه به فشـــارهای اقتصادی و بیکاری، بســـیاری از افراد به‌اجبار متقاضی ورود به حرفهٔ معلمی هستند و این انتخاب کمتر به دلیل علاقه‌مندی و شناخت از حرفهٔ معلمی است؛ درحالی‌که برای حرفهٔ

معلمی، عشـــق و علاقه بسیار مهم اســـت. یک معلم زمانی موفق می‌شود که بسیار فراتر از وظایف خود عمل کند و لازمهٔ آن عشق و علاقه است. همچنین ازآنجاکه حقوق و دستمزد شغل معلمی به‌نسبت سایر کارمندان پایین‌تر است، دانشجومعلمان سعی می‌کنند در کنار حرفهٔ معلمی، به فعالیت‌های شغلی دیگر به‌عنوان مکمل درآمدی بپردازند؛ بنابراین تعدادی از دانشجومعلمان انگیزهٔ کافی برای شغل خود ندارند و کمتر احساس تعلق به حرفهٔ معلمی می‌کنند. مشارکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۱۹ می‌گوید:

«وقتی دانشجومعلم فارغ‌التحصیل می‌شود و وارد مدرسه می‌شود و ماهی ده میلیون تومان حقوق می‌گیرد چگونه می‌تواند ازدواج کند و تشکیل خانواده دهد و هزینهٔ لازم برای نیازهای اولیهٔ زندگی را تأمین کند؛ لذا بیشتر انرژی وی صرف فعالیت‌های جانبی می‌شود... وقتی دانشجومعلم برای رفتن به مدرسه پول اسنپ و تاکسی را ندارد، چگونه می‌توان انتظار فعالیت مطلوب در درس کارورزی را از او داشت.»

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

دورهٔ کارورزی دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت دانشجومعلمان فکور برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی طراحی شده است. بااین‌حال در اجرای مؤثر این دوره، چالش‌هایی به‌ویژه در فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجومعلم فکور) وجود دارد. نتایج این پژوهش نشـــان می‌دهد که مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی، از طریق برنامهٔ کارورزی شـــامل ناهمگرایی درون‌نهادی، ضعف در دانش محتوای تربیتی راهبر آموزشـــی، ضعف در نظارت و ارزشـــیابی، فقدان برنامهٔ عملیاتی و اقدام‌محور، ضعف کار تیمی، شکل نگرفتن گفتمان انتقادی، ضعف مهارت روایت‌پژوهی و فهم فرودستی معلمی است.

بر اساس نظریهٔ برساخت‌گرایی اجتماعی، افراد و گروه‌ها در خلق واقعیت ادراکی‌شان مشارکت می‌کنند و واقعیت دائماً از طریق کنش‌های متقابل افراد و دانش آن‌ها از واقعیت، تولید می‌شود. در اجرای برنامهٔ درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، تعامل و همکاری مؤثر درون نهاد آموزش و کنشگران آموزشی (استاد راهنما، معلم راهنما و دانشجومعلمان) از نظر اهداف، اهمیت و رویکردهای درس کارورزی به‌طور مطلوب شکل نمی‌گیرد؛ وضعیتی که می‌تـــوان از آن به‌عنوان «ناهمگرایی درون‌نهادی» یـــاد کرد. از این رو، ضعف در تعاملات مؤثر میان ســـه ضلع مثلث کارورزی (استادان راهنما، معلمان راهنما و دانشجو معلمان) مانع از آن شده است که دانشجو معلمان بتوانند دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های جدیدی را، که مبنای شـــکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی از طریـــق تعاملات گفتمانی و تبادل تجربیات اســـت، به‌طور مطلوب کسب کنند و بیاموزند. نتایج این قسمت همسو با نتایج

پژوهش‌های فراهانی و همکاران (۱۴۰۲) اســـت. از طرفی، نظارت و ارزیابی بســـیاری از مدیران و معلمان راهنما از دانشجو معلمان کارورز، به دلیل نبود پوشهٔ عملکرد و بی‌توجهی به خودارزیابی دانشـــجو معلمان و ارزیابی حین عمل، کیفیت و دقت عمل لازم را ندارد. همچنین انجام ارزیابی‌های یکسان بدون توجه به تفاوت‌های فردی، تلاش و فعالیت‌های واقعی دانشجومعلمان، نوعی بی‌عدالتی آموزشی است که می‌تواند دل‌زدگی و بی‌رضایتی از دورهٔ کارورزی را در پی داشـــته باشد؛ بنابراین این امر موجب شده است که بسیاری از استادان راهنما، ارزیابی مدیران مدارس و معلمان راهنما را مناسب ارزیابی آموزشی ندانند و عملاً اســـتادان راهنما توجه لازم را نســـبت به این ارزیابی‌ها نداشته باشند.در راستای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی، اگر برنامهٔ عملیاتی اجرای کارورزی به‌درستی تنظیم نشود، در صحنهٔ عمل با چالش مواجه خواهد شد؛ یعنی بین برنامهٔ درسی قصدشده و آنچه دانشجومعلمان در عمل تجربه و کسب می‌کنند (برنامهٔ تجربه‌شده)، فاصله ایجاد می‌شود که از آن با عنوان «چالش فقدان برنامهٔ عملیاتی و اقدام‌محور» یاد می‌شود. ازجمله عواملی که فقدان برنامهٔ عملیاتی و اقدام‌محور درس کارورزی را تشدید می‌کند، کمبود زمان کافی برای ارتباط مؤثر دانشـــجومعلم با مدرسهٔ تجربی وابسته است. نتایج این قسمت همسو با نتایـــج پژوهش‌های چن‌نات (۲۰۱۴) و ملکی و همکاران (۱۴۰۰) اســـت. طبق رویکرد هویتـــی گیدنز، می‌توان گفت زمان ناکافی دورهٔ کارورزی و حضور ناکافی دانشـــجو معلم در مدارس تجربی وابســـته به کارورزی موجب می‌شـــود که تعلقات و وابستگی گروهی دانشـــجومعلمان در قبال مدارس و دانشـــگاه کمتر شود که این امر نیز به تضعیف هویت حرفه‌ای معلمی منجر می‌شود.

تجربهٔ کارورزی، تجربهٔ نســـبتاً جدیدی برای دانشـــجو معلم کارورز است که وی را در موقعیت چالش‌برانگیز و تنش‌زا قرار می‌دهد. همسو با نتایج پژوهش جعفریان و محمودی (۱۳۹۸)، وجود بعضی از معلمان در مدارس وابســـتهٔ تجربی کارورزی که ضعف در دانش محتوای تربیتی دارند، موجب می‌شود که زمینهٔ مشارکت فعال دانشجو معلمان در مدرسه فراهم نشود. این موضوع مانع از آن می‌شود که دانشجومعلمان بتوانند در مسیر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای خود، نظرات و ایده‌هایشان را بیـان کنند. همچنین دانشجو معلم به دلایل مختلفی مانند ضعف اعتماد به نفس و ترس از اشتباه، تمایل چندانی به کار تیمی ندارد که از پیامدهای آن تحمل فشار روانی و انزوای اجتماعی است. درواقع، دانشجو معلم شرایطی را برای خود فراهم می‌کنند که می‌توان آن را «خودمحدودســـازی» نامید. از طرفی، تمایل اندک دانشجومعلمان به کار تیمی، که از چالش‌های جدی مشاهده‌شده در زمینهٔ اجرای برنامهٔ کارورزی است، بر اساس رقابت ناسالم بین دانشجومعلمان کارورز تشدید می‌شود.

فضای رقابتی ناسالم موجب شده است که دانشجومعلمان کارورز، با تکیه بر موفقیت‌های فردی، از به‌اشتراک‌گذاشتن اطلاعات خود با دیگران خودداری کنند و در واقع به نقطه‌ای می‌رسند که ترجیح می‌دهند به‌تنهایی کار کنند و پروژهٔ کارورزی خود را به‌صورت فردی انجام دهند. این موارد باعث شده است فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان به زمینه و میدان عمل وابسته نباشد.

همچنین ضعف کار تیمی نیز باعث شـــده اســـت که دانشجومعلمان برای قضاوت شـــدن کمتر، تمایل چندانی به شـــرکت در بحث‌های گروهی نداشته باشند. این موارد سبب شده است تبادل‌نظر و بحث‌های ســـازنده و تحلیلی میان دانشجومعلم کارورز با استاد راهنما و معلم راهنما صورت نگیرد. نبود شرایط مناسب برای کسب تجربهٔ عملی، تـــرس از گزینش، اخراج و تعلیق و همچنین نبـــود بازخوردهای نقادانه دربارهٔ تکالیف کارورزی، ازجمله عواملی است که شکل‌گیری گفتمان انتقادی در این حوزه را با مشکل مواجه کرده اســـت. افزون بر این، خلأ منابع علمی انتقادی در برنامه‌های کارورزی نیز به این چالش دامن می‌زند.

عـــلاوه بر این، بحـــران نیروی انســـانی در آموزش و پـــرورش و کمبود اعضای هیئت‌علمی در دانشـــگاه فرهنگیان، نیـــاز به افزایش تعداد اســـتادان راهنما برای تعلیم‌وتربیت دانشـــجومعلمان را بـــه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر تبدیل کرده اســـت. این مسئله باعث شـــده است که برای انتخاب استاد راهنمای درس کارورزی، از افرادی مانند اعضای هیئت‌علمی جدید، مدرسان حق‌التدریس و مأموران آموزشی استفاده شود. برخی از این افراد به دلیل اشراف اندک با فلسفه و اهداف درس کارورزی و ضعف در دانش تربیتی و دانش محتوای تربیتی، در ایفای نقش خـــود با چالش‌هایی مواجه‌اند. از این رو، شرایط مناسب برای کسب تجربهٔ دانشجومعلمان کارورز وجود ندارد و توانایی وی در تحلیل مسائل از زوایای گوناگون و طرح سؤالات چالش‌برانگیز کاهش می‌یابد و با ارائهٔ تحلیل‌های سطحی و کم‌عمق، در تحلیل موقعیت‌های مختلف و حل مسائل آموزشی ناتوان است.

در «فهم فرودستی» از حرفهٔ معلمی، نوع نگاه استادان راهنما و معلمان راهنما به حرفهٔ معلمی و فشـــارهای اقتصادی کنونی نیز نقش دارند. نوع نگاه اســـتادان راهنما، معلمان راهنما و عوامل اجرایی مدرســـه به حرفهٔ معلمی، بـــر ارزش‌ها، باورها، هنجارها و نگرش دانشجومعلمان مؤثر اســـت و آنان را در معرض قضاوت‌های ارزشی منفی در مورد حرفهٔ معلمی قرار می‌دهد. فشارهای اقتصادی نیز موجب شده است که تمام فکر، دل‌مشغولی و نیروی دانشجومعلم معطوف به حرفهٔ معلمی نشود و در کنار حرفهٔ معلمی، به فعالیت‌های شغلی دیگر به منزلهٔ مکمل درآمدی بپردازند و توان دانشجومعلم صرف فعالیت‌های جانبی

دیگر شود و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای به تعویق بیفتد.

از طرفی، هرچند برنامهٔ کارورزی بر مشاهدهٔ تأملی، روایت‌نگاری و واکاوی تجربیات و ابزارهای سه‌گانهٔ روایت‌پژوهی، اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی تأکید دارد (سرفصل‌های دروس کارورزی، ۱۳۹۹)؛ ضعف در زمان و اجرای مطلوب محتوای این برنامه‌ها و غلبهٔ رویکرد فنی بر رویکرد تأملی در برنامهٔ درسی کارورزی، موجب شده است که مهارت روایت‌پژوهی و شکل‌گیری گفتمان انتقادی، که در تربیت معلم فکور و هویت حرفه‌ای معلمان بسیار مهم‌اند، به محاق بروند و برنامهٔ نظری درس کارورزی، که بر اساس رویکرد تربیت معلم فکور و تأملی طراحی شده است، در صحنهٔ عمل، کمتر جنبهٔ اجرایی و عملیاتی پیدا کند و به «برنامهٔ پوچ» تبدیل شود.

نتایج این قسمت، با نتایج پژوهش‌های هوارد و مارکوسکایت (۲۰۱۰) و حبیبی و همکاران (۱۴۰۰) همسوست. تقویت مهارت روایت‌پژوهی مستلزم گوش‌سپاری فعالانه به دانشجومعلمان هنگام ارائهٔ گزارش‌های کارورزی و روایت‌های دانشجویی است؛ زمانی که دانشجومعلمان و استادان راهنما در سمینار و جلسات کارورزی، با آغوش باز و مشتاقانه به گزارش‌ها و ارائهٔ سمینارهای یکدیگر خوب گوش فرادهند، انگیزهٔ نوشتن و ارائهٔ روایت‌ها چندبرابر می‌شود.برای دستیابی به اهداف درس کارورزی، حضور مستمر استادان، بازخورد نقادانهٔ آنان حین عمل و برگزاری جلسات منظم سمینار دانشجومعلمان با صرف زمان کافی لازم است. ضعف در برگزاری جلسات بازخورد کارورزی، برگزاری نکردن سمینار (دفاع از روایت‌های کارورزی دانشجومعلمان) و ضعف در ارائهٔ فعالیت‌ها و نظارت بر اجرای درست فعالیت‌های روایت‌پژوهی، اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی دانشجومعلمان، که نقش مهمی در تربیت معلم فکور دارند، موجب گزارش‌نویسی غیرواقعی، کپی‌برداری و سرقت علمی در تکالیف دانشجومعلمان شده است. همچنین کمبود حضور مستمر دانشجومعلم در مدارس تجربی وابسته به کارورزی، باعث شده حلقهٔ ارتباطی بین آنان و عوامل اداری و آموزشی تنگ‌تر شود و دانشجومعلم نتواند احساس، اندیشه و کلام خود را با معلم راهنما در میان بگذارد.

ارتباط محدود سبب شده است که دانشجومعلم به رسمیت شناخته نشود و رعایت نکردن شأن و کرامت دانشجومعلم، مانع اصلی بازشناسی هویت حرفه‌ای وی شود. از جمله راهکارهایی که در زمینهٔ شکل‌گیری گفتمان انتقادی بین دانشجومعلمان مؤثر است، ارائهٔ بازخورد نقادانهٔ استاد راهنما به تکالیف عملکردی آن‌هاست. نگاه نقادانه به تکالیف و روایت‌های دانشجومعلمان در جلسات کارورزی، منفعل و بی‌طرفانه‌بودن آنان را از بین می‌برد و موجب اشتیاق به بحث و گفت‌وگو در آنان می‌شود. درنهایت، بنا بر یافته‌های

پژوهش، به‌منظور رفع این چالش‌ها بر لزوم بازنگری در طراحی و اجرای برنامه‌های کارورزی تأکید می‌شود و پیشنهادهای کاربردی و پژوهشی برآمده از یافته‌های پژوهش به‌شرح زیر بیان می‌شود:

۱. برگزاری جلسات هم‌اندیشی به‌صورت مستمر بین سه گروه استادان راهنما، معلمان راهنما و دانشجومعلمان؛

۲. انتخاب استادان راهنمای کارورزی با داشتن سابقهٔ معلمی (تحصیل در دورهٔ تربیت معلم و یا دبیری)؛

۳. انتخاب مدارس تجربی وابسته به‌صورت هدفمند؛

۴. استفاده از ظرفیت گروه‌های آموزشی برای شناسایی معلمان راهنمای مجرب؛

۵. برگزاری کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر رویکرد تربیت معلم فکور (روایت‌پژوهی، اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی)؛

۶. شناسایی چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجومعلم فکور) از طریق برنامهٔ کارورزی از دیدگاه مدیران مدارس تجربی وابسته به کارورزی و معلمان راهنما؛

۷. شناسایی مؤلفه‌های شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان مبتنی بر رویکرد تربیت معلم فکور.

منابع
REFERENCES

منابع احمدی، آمنه، مهرمحمدی، محمود، موســـی‌پور، نعمت‌الله، و مشفق‌آرانی، بهمن. (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامهٔ کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱)*. انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

بازرگان، عباس. (۱۴۰۲). *ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی*. انتشارات سمت.

بختیاری، ابوالفضل، و کریمی، ساغر. (۱۴۰۱). کارورزی در تربیت معلم؛ بازخوانی تجارب جهانی (جلد۲). انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

برگر، پیتر ال. (۱۴۰۲). *دعوت به جامعه‌شناسی نگاهی انسان‌گرایانه* (رضا فاضل، ترجمه). انتشارات ثالث. (اثر اصلی در سال ۱۹۶۳ منتشر شده است).

پالمر، پاکر جی. (۱۴۰۲). *شهامت تدریس (سفری به دنیای درون معلم)* (نوگل روحانی، ترجمه). انتشارات هوش ناب. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۸ منتشر شده است).

جعفریـــان، وحیده، و محمودی، فـیروز. (۱۳۹۸). پدیدارشناســـی تجارب معلمان راهنمای کارورزی از طرح جدید کارورزی در دانشـــگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی. *فصل‌نامهٔ علمی پژوهشی تدریس‌پژوهی*، *۷*(۲)، ۶۹-۵۴.
https://doi.org/10.34785/J012.2019.424

جلالی، مهری، سروش، محمدمهدی، و خم‌یجانی فراهانی، علی‌اکبر. (۱۴۰۲). تربیت معلم و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان زبان انگلیسی. *نقد زبان و ادبیات خارجی*، ۲۰(۳۰)، ۲۳۸-۲۲۱.
https://doi.org/10.48308/clls.2023.103683

حبیبی، حلیمه، جعفری هرندی، رضا، و بهرامی، سوسن. (۱۴۰۰). مؤلفه‌های الگوی برنامهٔ درسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌نویسی، مورد مطالعه: مدرسان دانشگاه فرهنگیان و صاحب‌نظران برنامهٔ درسی. *فصل‌نامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی ایران*، *۱۶*(۶۳)، ۱۱۶-۹۱.
https://dorl.net/dor/20.1001.1.17354986.1400.16.63.4.1

حجازی، اسد. (۱۴۰۱). شناسایی اهداف و فعالیت‌های مطلوب در برنامهٔ درسی کارورزی تربیت معلم ایران. *فصل‌نامهٔ آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۱)، ۷۶-۴۷.
https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.1.2.4

رحمتی، رباب، و کریمی، امیر. (۱۴۰۱). اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اثربخشـــی کارورزی در پردیس‌های دانشـــگاه فرهنگیان استان البرز. *فصل‌نامهٔ توسعهٔ حرفه‌ای معلم*، *۷*(۲)، ۲۹-۱۷.
https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1401.7.2.2.4

رولو، می. (۱۴۰۲). *شجاعت خلاقیت* (حسین کیانی، ترجمه). انتشارات دانژه. (اثر اصلی در سال ۱۹۷۵ منتشر شده است).

سرفصل‌های درس‌های کارورزی. (۱۳۹۹). تهران: دانشگاه فرهنگیان، معاونت آموزشی و پژوهشی.

عارف‌نژاد، سعید، ادیب، یوسف، فتحی‌آذر، اسکندر، و حبیبی، حمداله. (۱۴۰۱). ساخت و بررسی پایایی و روایی پرسش‌نامهٔ هویت حرفه‌ای معلمان. *مجلهٔ راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۶)، ۵۴۵-۵۳۶.
http://edcbmj.ir/article-1-2128-fa.html

عرب‌زاده، عبدالرضا، حسینی، رسول، و اولادیان، معصومه. (۱۴۰۰). تبیین راهبردها و پیامدهای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان. *فصل‌نامهٔ رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ۱۵(۱)، ۱۸۸-۱۶۵.
https://dorl.net/dor/20.1001.1.27171329.1400.15.1.6.1

عطاران، محمد، حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا، و حیدری نقدعلی، ژیلا. (۱۳۹۲). تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم‌نگارانه. *پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران*، ۳(۱)، ۷-۲۸.
https://doi.org/10.22059/ijar.2013.50671

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۹). *زندگی سراسر فهم است*. انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فراهانی، علیرضا، عارفی، محبوبه، و شمس، غلامرضا. (۱۴۰۲). آسیب‌شناسی عوامل مؤثر بر انتقال یادگیری دانشجویان در برنامهٔ کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *رویکردهای نوین آموزشی*، *۱۸*(۱)، ۲۶-۱.
https://doi.org/10.22108/nea.2023.134636.1809

فورسایت، دانلسون آر. (۱۴۰۱). *پویایی گروه* (مهرداد فیروزبخت و منصور قندان، ترجمه). انتشارات رسا. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۰ منتشر شده است).

لاولر، استف. (۱۳۹۸). *هویت* (محسن نیازی و داریوش یعقوبی، ترجمه). انتشارات اندیشهٔ احسان. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۴ منتشر شده است).

دستورالعمل برنامه و سرفصل کارورزی، معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۳). مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دورهٔ کارشناسی پیوستهٔ آموزش ابتدایی. دانشگاه فرهنگیان.

https://cfu.ac.ir/fa/210943/

مقیمی، اعظم، پارسافر، مهربان، و روحانی، علی. (۱۴۰۲). از انگیزه‌ها تا ترس‌ها، کاوشی از هویت حرفه‌ای معلمان شهر یزد. *پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران*، ۱۲(۱)، ۶۶-۳۷.

https://doi.org/10.22108/srspi.2023.137432.1899

ملکی، صغری، غلامعلی، احمدی، غلامعلی، مهرمحمدی، محمود، و سیدمحمدرضا امام‌جمعه. (۱۴۰۰). ارزیابی برنامهٔ کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *فصل‌نامهٔ پژوهش در تربیت معلم*، ۱۳۸، ۸۲-۶۲.

https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457725.1400.4.4.3.1

میرمحمدی، داوود. (۱۳۹۸). *گفتارهایی دربارهٔ هویت ملی*. مؤسسهٔ مطالعات ملی.

هال، استوارت. (۱۴۰۳). *معنا، فرهنگ و زندگی اجتماعی* (احمد گل‌محمدی، ترجمه). نشر نی. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۷ منتشر شده است).

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308–319. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013

Avraamidou, L. (2016). *Studying science teacher identity: Theoretical, methodological and empirical explorations*. Sense Publishers.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Beijaard, D. (2017). Learning teacher identity in teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781526402042

Chennat, S. (2014). Internship in pre-service teacher education programme: A global perspective. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences,* 2(11), 79–94. http://www.impactjournals.us/download/archives/2-14-1416301440-10.Applied-INTERNSHIP%20IN%20PRE-SERVICE%20TEACHER%20EDUCATION%20PROGRAMME%20A%20GLOBAL%20PERSPECTIVE.pdf

Dang, T. K. A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education, 30*, 47–59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32*(4), 601–616. https://doi.org/10.1080/01411920600775316

Del Prato, D. (2013). Students' voices: The lived experience of faculty incivility as a barrier to professional formation in associate degree nursing education. *Nurse Education Today, 33*(3), 286–290. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.030

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. A. McMurry (Ed.), *The third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education: Part I* (pp. 9–30). University of Chicago Press. https://archive.org/details/r00elationoftheorynatirich

Fairfield-Artman, P. (2010). *Narratives of female ROTC student-cadets in the postmodern university* [Doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro]. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/FairfieldArtman_uncg_0154D_10515.pdf

Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching, 46*(2), 145–158. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659

Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics, 95*(7–8), 798–812. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1530–1543. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003

Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teachers' professional identity. In M. S. Hannula, G. C. Leder, F. Morselli, M. Vollstedt, & Q. Zhang (Eds.), *Affect and mathematics education: Fresh perspectives on motivation, engagement, and identity* (pp. 397–419). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8_18

Lock, A., & Strong, T. (2010). *Social constructionism: Sources and stirrings in theory and practice*. Cambridge University Press.

Ma, J., & Ren, S. (2011). A study of professional development of college English teachers through narrative inquiry. *Theory and Practice in Language Studies, 1*(5), 530–533. https://doi.org/10.4304/tpls.1.5.530-533

Madin, Z., Abibulayeva, A., Sultanova, N., Yedigenova, A., Seksenbayev, N., Alim, A. A. A., & Mengesha, R. W. (2022). Stimulating the professional and personal self-development of future teachers in the context of value-semantic orientation. *Education Research International, 2022*, Article 8789773. https://doi.org/10.1155/2022/8789773

Maranon, A. A., & Pera, M. P. I. (2015). Theory and practice in the construction of professional identity in nursing students: A qualitative study. *Nurse Education Today, 35*(7), 859–863. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.03.014

May, R. (1975). *The courage to create*. W. W. Norton & Company.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2014). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). Guilford Press.

Popescu, D. M., Bulei, I., & Mihalcioiu, V. (2014). The impact of professional identity factors on employee motivation. In *Proceedings of the International Management Conference* (Vol. 8, No. 1, pp. 907–915). Faculty of Management, Academy of Economic Studies, Bucharest, Romania. https://ideas.repec.org/a/rom/mancon/v8y2014i1p907-915.html

Rojas, C. J., Faure, N., & Barril Madrid, J. P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627

Schön, D. A. (1998). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Silva Piovani, V. G., Parra Barbosa, R. I., & Both, J. (2022). Training transfer model as a possibility for the mandatory internship at sport science undergraduate courses. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 12*(1), 13–25. https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2020-0246

Slay, H., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations, 64*(1), 85–107. https://doi.org/10.1177/0018726710384290

Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 455–465. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006

Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterizes a good practicum in teacher education? *Education Inquiry, 2*(3), 517–536. https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997

Zembylas, M., & Chubbuck, S. M. (2018). Rethinking the demands for 'preferred' teacher professional identities: Ethical and political implications. *Teaching and Teacher Education, 76*, 77–85. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.011

پی‌نوشت‌ها

1. Harris & Sass
2. McCrae
3. Slay & Smith
4. Day
5. Karaolis & Philippou
6. Rojas
7. Beijaard
8. Beauchamp & Thomas
9. Zembylas, M., & Chubbuck
10. Avraamidou
11. Akkerman & Meije
12. Hong
13. Dang
14. Popescu
15. Dewey
16. Schon
17. Open Mindedness
18. Whole Heartedness
19. Responsible
20. Positivistic
21. Reflective Practice
22. Reflection in Action
23. Technical Rationality
24. Ulvik & Smith
25. Social Constructionist Theory
26. Vygotsky
27. Lock & Strong
28. Giddens
29. Group attachments
30. Silva Piovani
31. Madin
32. Flores
33. Chennat
34. Sutherland
35. Narrative
36. Del Prato
37. Maranon & Pera
38. Fairfield-Artman

۳۹. آموزش‌وپرورش در چند سال اخیر به دلیل بحران نیروی انسانی، به‌منظور تأمین کمبود نیروی انسانی خود، تعدادی از سربازمعلمان، نیروهای پیش‌دبستانی، نیروهای خرید خدمات آموزشی و نیروهای خدماتی و بخش نهضت سوادآموزی را از طریق مادهٔ ۱۷ و رأی دیوان عدالت اداری جذب و استخدام کرده است و عامهٔ مردم این معلمان را «نهضتی» می‌گویند.

40. Portfolio

۴۱. منظور از استانداردهای دقت، آن است که در اجرای ارزیابی، اطلاعات موردنظر چنان فراهم شود که بتوان دربارهٔ جنبه‌های تعیین‌کنندهٔ اهمیت یا شایستگی پدیدهٔ مورد ارزیابی قضاوت کرد (بازرگان، ۱۴۰۲، ص۵۲).

۴۲. در توضیح «برنامهٔ پوچ» می‌توان به دو حالت اشاره کرد: یکی اینکه ماهیت برنامهٔ درسی ضعیف است و سرفصل‌ها و اهداف مدنظر را پوشش نمی‌دهد و حالت دوم این است که برنامهٔ درسی از لحاظ محتوایی و نظری مطلوب است، ولی به‌درستی اجرایی نمی‌شود که در این حالت، می‌گوییم برنامهٔ درسی حالت «پوچ» به خود گرفته است.

43. Paulo Freire
44. Edgar Morin
45. Rollo o
46. Ma & Ren
47. Berger