

شناسایی چالش‌های فرآیند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمي (دانشجومعلم فکور) از طریق برنامه کارورزی

فتح‌اله کوشکی* ولی بهرامی**

* استادیار، آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، koushki817@cfu.ac.ir
** (نویسنده مسئول) استادیار، آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Bahrami1171@cfu.ac.ir

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

چکیده

از مهم‌ترین اولویت‌ها و برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان اجرای مطلوب دوره 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 فرآیند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمي (دانشجومعلم فکور) از طریق برنامه کارورزی انجام گرفته است. رویکرد تحقیق به صورت کیفی و نمونه‌گیری به صورت هدفمند به دلیل ماهیت اکتشافی انجام شد. حجم نمونه نیز بر اساس معیار اشباع تعیین و بر این اساس با ۱۹ نفر از اساتید راهنمای درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان لرستان مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفت. داده‌های گردآوری شده نیز به صورت مضمونی کدگذاری و تحلیل شدند. بدین ترتیب، بعد از کدگذاری و تحلیل داده‌ها، ۲۹۰ کد باز، ۳۷ مضمون فرعی و ۸ مضمون انسجام بخش استخراج شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که مهم‌ترین چالش‌های فرآیند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمي از طریق برنامه کارورزی عبارت‌اند از: ناهمگرایی درون نهادی، ضعف در دانش محتوای تربیتی راهبر آموزشی، ضعف در نظارت و ارزشیابی، فقدان برنامه عملیاتی و اقدام‌محور، ضعف کار تیمی، عدم شکل‌گیری گفتمان انتقادی، ضعف مهارت روایت‌پژوهی و فهم فرودستی معلمي است. همچنین، بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان با ایجاد بسترهای مناسب در جهت ایجاد تقویت تعامل بین دانشگاه فرهنگیان و مدارس تجربی وابسته کارورزی و با تقویت جایگاه گروه‌های سه‌گانه (استاد راهنما، معلم راهنما، دانشجومعلم)، شرایط را برای پیوستگی آموزشی و اجرای مطلوب برنامه کارورزی فراهم کرد تا دانشجومعلم با کسب مهارت‌های لازم در فضای گفتمانی و نقش‌آفرینی در مسیر هویت حرفه‌ای قرار بگیرند.

واژگان کلیدی: هویت حرفه‌ای، عمل فکورانه، دانشجو معلم، کارورزی

Identifying Challenges in the Process of Developing Professional Teacher Identity (Reflective Student-Teacher) through Field Experience Programs

Fathollah Kooshki– Vali Bahrami

Assistant Professor, Department of Education and Psychology, Farhangian University, Tehran, Iran,
Email: koushki817@cfu.ac.ir

Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Social Sciences Education, Farhangian University, Tehran, Iran, Email: bahrami1171@cfu.ac.ir

Abstract

One of the core priorities of Farhangian University is the effective implementation of field experience (internship) programs aimed at cultivating reflective teaching, which plays a pivotal role in the formation of professional teacher identity. In this regard, the present qualitative study was conducted to identify the challenges inherent in the development of professional teacher identity—particularly that of the reflective student-teacher—within the framework of the internship program. A purposeful sampling method was employed due to the exploratory nature of the research. The sample size was determined based on data saturation, and semi-structured interviews were conducted with 19 faculty supervisors involved in the internship program at Farhangian University of Lorestan province. The collected 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 8 overarching integrative themes. The findings revealed that the key challenges in the development of professional teacher identity through the internship program include: institutional inconsistency, deficiencies in pedagogical content knowledge among mentor teachers, ineffective supervision and assessment practices, lack of an operational and practice-oriented plan, poor collaboration among stakeholders, absence of critical discourse, insufficient narrative inquiry skills, and a passive or subordinate perception of teaching roles.

Furthermore, the findings suggest that by establishing a stronger connection between Farhangian University and its affiliated experimental schools, as well as reinforcing the triadic relationship involving university supervisors, mentor teachers, and student-teachers, it is possible to create the necessary conditions for educational continuity and successful implementation of the field experience 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, Pre-service teacher, Internship

نظام آموزش و پرورش یکی از مهمترین نهادهای هر جامعه است و پرورش دهنده روح و مغز و اندیشه‌های است که آینده جامعه را تضمین می‌کند و ارتقای کیفیت و توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان عنصر اصلی در پیشرفت نظام آموزش و پرورش هر کشوری است. در نظام‌های آموزشی موفق، ارتقای کیفیت و توسعه صلاحیت حرفه‌ای معلمان مستلزم سیاستگذاری و برنامه‌ریزی برای شکل‌گیری مطلوب هویت حرفه‌ای معلمان است؛ لذا تقویت هویت حرفه‌ای معلمان از ارکان اساسی دستیابی به اهداف کلان نظام آموزشی تعریف شده است (هریس و ساس^۱، 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 (مک کری^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). هویت حرفه‌ای به تصور منحصر به فردی اشاره دارد که افراد از خود به عنوان یک فرد متخصص و کارکشته در حرفه‌شان دارند. این تصور شامل درک آنها از جایگاه، نقش و ویژگی‌های منحصر به فردی است که آنها را به عنوان یک حرفه‌ای تعریف می‌کند (اسلی و اسمیت^۳، ۲۰۱۱).

هویت حرفه‌ای چارچوب تفسیری معلمان از خود است که از طریق تعاملات مختلف با شرایط مختلف کار و زمینه‌های شغلی آنان به وجود می‌آید (دی^۴ و همکاران، ۲۰۰۶).

محققان مختلف عمدتاً از دیدگاه‌های مختلف جامعه‌شناسی، روانشناسی و پست مدرن به مفهوم هویت معلمی پرداخته‌اند (کارائولیس و فیلیپو^۵، ۲۰۱۹). از دیدگاه جامعه‌شناسی، هویت حرفه‌ای معلم توسط عوامل اجتماعی (روجاس و همکاران^۶، ۲۰۲۱) و محیطی (بیجاارد^۷، ۲۰۱۷) شکل می‌گیرد. در زمینه روانشناسی، 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^۸، ۲۰۰۹). دیدگاه پست مدرن، هویت حرفه‌ای معلم را پویا (زمبیلایس و چاباک^۹، ۲۰۱۸)، وابسته، منعطف و از هم گسیخته می‌پندارد (آورامیدو^{۱۰}، ۲۰۱۶). از این رو هویت حرفه‌ای معلمی مفهومی چندبعدی و متغیر است و شکل‌گیری آن به روشی بستگی دارد که معلم وظایف حرفه‌ای خود را ترسیم می‌کند و آن را بر اساس تجربیات قبل و بعد از دوره تربیت معلم خود، در فرایند تدریس به کار می‌برد (جلالی و همکاران، ۱۴۰۲). هویت حرفه‌ای معلمی، درک از شخصیت حرفه‌ای فرد مبتنی بر شناخت، معلومات، نگرش، عقاید، ارزش‌ها، انگیزه‌ها و تجارب وی می‌باشد (مقیمی و همکاران، ۱۴۰۲). آکرمان و میجر^{۱۱} (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 به عنوان یک فرایند پویا، پیوسته و در حال تکامل در نظر گرفت که به شدت تحت تأثیر زمینه‌های اجتماعی و روابط بین‌فردی قرار دارد. هویت حرفه‌ای معلمان، هسته‌ی

-
1. Harris & Sass
 2. McCrae et al
 3. Slay & Smith
 4. Day et al
 5. Karaolis & Philippou
 6. Rojas et al
 7. Beijaard
 8. Beauchamp & Thomas
 9. Zembylas & Chubbuck
 - 10 - Avraamidou
 - 11 - Akkerman & Meijer

اصولی فعالیت‌های آموزشی و تعهدات حرفه‌ای آنان محسوب می‌شود و کشف و درک این هویت، نقش کلیدی در بهبود برنامه‌های درسی و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند (عارف‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱). در مجموع سیر تکاملی مفهوم هویت حرفه‌ای می‌تواند دو نگرش متفاوت را از یکدیگر متمایز کرد. در نگرش نوع اول تعریف هویت حرفه‌ای و ایجاد آن در بیرون از حرفه تدریس معلم است که برای رسیدن به این امر سیاست‌ها و خط‌مشی‌های اتخاذ می‌شود که جنبه تجویزی و دستوری دارد و در نگرش نوع دوم هویت حرفه‌ای معلم از درون و به واسطه فعالیت در حرفه تدریس تعریف می‌شود (عطاران و همکاران، ۱۳۹۲). هونگ^۱ (۲۰۱۰) در نگرش نوع اول، زمینه‌ها و بسترها را در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان مؤثر می‌داند. هویت حرفه‌ای معلم طبیعی پویا و خاستگاهی اجتماعی دارد که در تعاملات و کنش‌های متقابل معلمان بر ساخت می‌شود. توجه به این ویژگی‌ها مخصوصاً زمانی که معلمان در زندگی شغلی خود با چالش مواجه می‌شوند کمک کننده است (دانگ^۲، ۲۰۱۳). در نگرش معطوف به درون و به واسطه اشتغال در تدریس به نقش احساسات، شور و شوق، تعهد و شجاعت در تدریس بیشتر تأکید می‌شود (اکرمین و میجر، ۲۰۱۱). لذا در این نوع نگرش هویت حرفه‌ای معلم زمانی شروع به توسعه می‌نماید که هر معلم از روی علاقه به یک فعالیت خاص یا در یک حوزه خاص به سمت تخصصی شدن و مهارت‌آموزی حرکت کند و در این میان، اجرای چنین فرایندهایی به قابلیت اراده و آرزوهای حرفه‌ای شخصی معلم وابسته است (پوپسکو و همکاران^۳، ۲۰۱۴). در شکل‌گیری و تقویت هویت حرفه‌ای معلمان دیویی^۴ (۱۸۵۹-۱۹۵۲) و شون^۵ (۱۹۳۰-۱۹۹۷) به طور خاص و گسترده به «تفکر تأملی» پرداخته‌اند. دیویی (۱۹۰۴) تأمل را ملاحظه‌ای دقیق، مداوم و فعال تعریف می‌کند و به زعم وی «ما از تجارب خود یاد نمی‌گیریم، بلکه از تأمل بر تجربیات یاد می‌گیریم». وی معتقد است که تفکر تأملی، اساس حرفه معلمی است؛ اما معلمان برای تأمل باید سه ویژگی مهم «ذهن باز^۶»، «اشتیاق^۷» و مسئولیت‌پذیری یا «تعهد^۸» داشته باشند. شون (۱۹۸۷) نیز رویکرد «اثبات‌گرایانه^۹» حاکم بر تربیت حرفه‌ای معلمان را نقد می‌کند و «عمل فکورانه^{۱۰}» یا «تأمل در عمل^{۱۱}» را توصیه می‌کند. به زعم وی اندیشه‌های رایج درباره دانش حرفه‌ای براساس «عقلانیت تکنیکی^{۱۲}»، در دنیای عمل که مسائل خودشان را به صورت موقعیت‌های درهم ریخته 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 از پیش تعیین شده وجود ندارد. در این دنیای سرشار از مسائل معماگونه، موقعیت‌های تصمیم‌گیری بسیار است و لازمه تصمیمات منطقی و اخلاقی، تأمل و تفکر تأملی است (اولویک و اسمیت^{۱۳}، ۲۰۱۱).

-
- 1 - Hong
 - 1 - Dang
 - 3 - Popescu et al
 - 4 - Dewey
 - 5 - Schon
 - 6 - Open Mindedness
 - 7 - Whole Heartedness
 - 8 - Responsible
 - 9 - Positivistic
 - 10 - Reflective Practice
 - 11 - Reflection in Action
 - 12 - Technical Rationality
 - 13 - Ulvik & Smith

بر مبنای رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی^۱ لُو ویگوتسکی^۲ (۱۹۷۸) یادگیری در یک فرایند اجتماعی رخ می‌دهد و یادگیرندگان مهارت‌ها و دانش جدید را از طریق تعاملات گفتگومانی با دیگران مهم، نظیر معلمان راهنما یا اساتید راهنما کسب می‌کنند. رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی، ساخته شدن معنای مسائل و راه‌حل‌ها را به مثابه چیزهای سیال، متغیر، زمینه‌محور و اغلب متنازع مورد بررسی قرار می‌دهد و گفتمان را ابزار اصلی برساخت اجتماعی واقعیت می‌داند (لاک و استرنگ^۳، ۲۰۱۰). گفتمان مجموعه‌ای از گزاره‌هاست که به زبان امکان می‌دهد تا درباره موضوعی خاص در لحظه تاریخی خاص سخن بگوید یا دانش مربوط به آن موضوع را به گونه‌ای بازنمایی کند (هال، ۱۹۹۷/۱۴۰۳). از دیگر رویکردهای زیر بنای پژوهش حاضر، رویکرد هویتی گیدنز^۴ است. مفهوم هویت به‌عنوان امری جمعی، پویا و فرایندی نمادین است که در رابطه با «تعلقات گروهی^۵» ایجاد می‌شود. هویت فرد محصول فرآیندهای پویای ارتباط و تفسیری هستند که در بین و درون افراد رخ می‌دهد (لاولر، ۲۰۱۴/۱۳۹۸). به زعم گیدنز، اولویت و ارجحیت هویت جمعی هر فردی تابعی از کم و کیف و درجه‌ای از تعلق و وابستگی است که وی به یکی از اجتماعات و گروه‌های عضو دارد؛ بدین معنا که هر قدر عضویت شخص در یک اجتماع یا گروهی ریشه‌دارتر باشد و با تعهد و تعلق بیشتری با جمع همراه گردد، هویت جمعی او در مقایسه با سایر اجتماعاتی که در آن عضویت دارد، از عمق و برجستگی بیشتری برخوردار خواهد بود (میرمحمدی، ۱۳۹۸).

تحقیقات نشان می‌دهند عوامل مختلفی از قبیل ویژگی‌های فراگیران، شرایط محیطی، ارزشیابی، حمایت سرپرستان و همتایان در توسعه هویت حرفه‌ای دانشجویان در دوره کارورزی مؤثر هستند (سیلوا پیوانی^۶ و همکاران، ۲۰۲۲). احساسات منفی، قوی‌ترین عامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلمان آینده است؛ سرپرستان و مسئولین دانشگاه به‌عنوان پشتیبان یادگیری، با نادیده انگاشتن تأثیر احساسات مثبت، کیفیت روابط موجود در محیط دانشگاه را مخدوش می‌کنند (مدین^۷ و همکاران، ۲۰۲۲). فلورس^۸ (۲۰۲۰) در تحلیل روایت دانشجویان معلمان پرتغالی از تجارب دوره دانش‌آموزی بر این باور است که هویت معلم در تعامل ساخته می‌شود و حس حرفه‌ای دانشجویان معلمان توسط تجربیات گذشته و حال آنها در گذر زمان (معلم شدن) شکل می‌گیرد. چن‌نات^۹ (۲۰۱۴) ضعف تقسیم کار در آموزش معلمان، تفاوت فرهنگ‌های دانشگاه و مدارس با یکدیگر و دیدگاه‌های متفاوت دانشگاه و مدارس در آماده‌سازی دانشجویان معلمان جدیدالورود را مهمترین چالش‌ها و آسیب‌های برنامه کارورزی در کشور هند بر می‌شمارد. همچنین زمان کوتاه انجام کارورزی در مدرسه، عدم تسلط روش‌شناسی استادان راهنمای کارورزی و ضعف در نظارت و ارزیابی اساتید راهنما از چالش‌های دیگر دوره کارورزی است. همچنین ساترلند و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۰) در پژوهش خود با عنوان چگونگی ایجاد هویت

1. Social Constructionist Theory

2 - Vygotsky

3 - Locke & strong

4 - Giddens

1- Group attachments

6 - Silva Piovani et al

7 - Madin et al

8 - Flores

9 - Chennat

10. Sutherland

شخصی و حرفه‌ای معلمان از طریق تأمل و روایت‌های آنان به این نتیجه رسیدند که روایت‌گری^۱ یک مؤلفه اساسی در درک هویت معلمی است.

فراهانی و همکاران (۱۴۰۲) مهم‌ترین موانع مؤثر بر انتقال یادگیری دانشجومعلمان در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان را شامل نیازسنجی آموزشی، اهداف آموزشی، محتوا، راهبردهای آموزشی، زمان، مکان و ارزشیابی می‌دانند. بنابراین لازم است مثلث انسانی دانشجومعلم، معلم راهنما و استاد راهنما در خدمت نزدیکی عرصه نظر و عمل قرار گیرد. حجازی (۱۴۰۱) نیز در شناسایی اهداف و فعالیت‌های مطلوب برنامه درسی کارورزی، مرتبط کردن مباحث نظری دانشگاهی با فضای کار، ارتقای مهارت‌های تخصصی و شایستگی‌های معلمی و در حیطه فعالیت‌های یادگیری، فراگرفتن چگونگی عملیاتی کردن دانش نظری را بیان می‌کند.

رحمتی و کریمی (۱۴۰۱) در اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اثربخشی کارورزی به ترتیب ویژگی‌های آموزشی، ویژگی‌های فردی، ارتباطات، ویژگی‌های سازمانی و مدارس هدف بر اثربخشی درس کارورزی را مهمتر می‌دانند؛ و در میان تمامی عوامل، عقد تفاهم‌نامه، ویژگی‌های فردی کارورز، معلم راهنما و استاد دارای بیشترین اثر هستند. عرب زاده و همکاران (۱۴۰۰) در تبیین راهبردها و پیامدهای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور نشان دادند که استقرار سامانه نظارتی، بازنگری و بهسازی برنامه، تدرک تجهیزات برای مدارس و دانشگاه لازم است اولویت بیشتری داشته باشد. همچنین حبیبی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی کارورزی موارد خودشرح حال نویسی، مدل‌های مناسب ذهنی، تفکر تأملی، پویای، شایستگی‌های حرفه‌ای و تجربه زیسته را شناسایی کردند.

ملکی و همکاران (۱۴۰۰) در بررسی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از سه منظر منابع علمی و نظری حوزه تأمل، تجارب جهانی و تجارب زیسته ذینفعان نشان دادند که برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با ادعای داشتن رویکرد تأملی، با کشورهای سنگاپور، استرالیا، کانادا و فنلاند تفاوت داشته و برخی عناصر مانند زمان، اهداف و انتظارات، محتوا، نقش مربیان و عناصر ارزشیابی را رعایت نکرده است.

جعفریان و محمودی (۱۳۹۸) در پدیدارشناسی تجربه معلمان راهنما از طرح جدید کارورزی پنج مضمون اصلی نقش معلم راهنما، اهداف و ضرورت، نقاط قوت طرح جدید و پیشنهادهای معلمان برای اجرای موفقیت آمیز کارورزی را شناسایی کردند. نتایج نشان داد که طرح جدید کارورزی باعث تلفیق هر چه بیشتر نظریه و عمل شده که مهم‌ترین ثمره آن، انتقال تجارب معلم راهنما به دانشجومعلم است. همچنین ایجاد مدارس تجربی وابسته و انتخاب معلم راهنما با تجربه می‌تواند به بهبود کیفیت دوره‌های کارورزی و افزایش قابلیت و توانایی دانشجومعلمان منجر شود.

در خصوص جمع‌بندی و نقد پژوهش‌های پیشین باید گفت که بر فرآیند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان؛ عوامل فردی، محیطی، فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، ساختاری و سیاستگذاری مؤثر است. این مطالعات بیشتر به چیستی، توصیف و از منظر بیرونی به آن پرداخته‌اند؛ در صورتی که برای فهم عمیق نیاز به اکتشاف، داشتن نگاه امیک و از منظر درونی به پرداختن است. لذا این مطالعه کیفی و عمیق است و با ماهیت خرد و آن هم از منظر خود اساتید راهنمای درس کارورزی فهم بهتری از چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجو معلم فکور) از طریق برنامه کارورزی ارائه می‌دهد. همچنین استفاده از روش کیفی با گشودگی سطح

تحلیل و تفسیر و تقویت امر «بینا ذهنیت»، به غنای نظری که ضعف پژوهش‌های پیشین است نیز کمک می‌کند. افزون بر این، نوآوری و وجه تمایز این پژوهش در تأکید بر تعاملات و کنش‌های فردی و جمعی اساتید راهنما در دوره کارورزی نیز می‌باشد که پژوهش‌های پیشین کمتر بر این وجه مهم تأکید داشته‌اند، زیرا بیشتر این مطالعات ساختارمند و قیاسی هستند.

در سیاستگذاری و برنامه‌ریزی دانشگاه فرهنگیان برای شکل‌گیری و تقویت هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان توجه ویژه‌ای به برنامه درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم فکور شده است. برنامه درسی کارورزی پیوند دهنده آموزش‌های متنوع و تلفیق حوزه نظر و عمل و ایجاد فرصتی برای کاوش درباره چిستی و تقویت هویت معلمی است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴). لذا در جهت شکل‌گیری و تقویت هویت حرفه‌ای معلم دوره‌های درسی در کارورزی ۱ با هدف کسب مهارت در تحلیل موقعیت‌های آموزشی جهت تبیین مسائل آموزشی و تربیتی به شیوه مشاهده تأملی، در کارورزی ۲ با هدف کسب مهارت در طراحی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری به منظور حل مسائل خاص آموزشی و تربیتی به شیوه پژوهش در عمل (اقدام پژوهی)، در کارورزی ۳ کسب مهارت در آموزش مستقل دروس از طریق طراحی، اجرا و ارزیابی طرح‌های یادگیری مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرای به شیوه کنش پژوهی فردی و در کارورزی ۴ کسب مهارت در عمل جمعی از طریق طراحی، اجرا و ارزیابی واحدهای یادگیری مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی به شیوه کنش پژوهی جمعی (درس پژوهی) در برنامه خود گنجانده است (دستورالعمل برنامه و سرفصل کارورزی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳).

مشاهدات و فهم درون‌بافتی نگارندگان به عنوان استاد راهنما در جلسات بازآموزی کارورزی و حضور در مدارس تجربی وابسته کارورزی و گفت و گوهای مختلف با اساتید راهنما و معلمان راهنما نشان می‌دهد که کنشگران درس کارورزی با هدف تربیت معلم فکور با چالش‌های مختلفی مواجه هستند. شواهد نشان می‌دهد که جلسات بازآموزی کارورزی اساتید راهنما، معلمان راهنما و مدیران مدارس وابسته تجربی کارورزی از پرچالش‌ترین جلسات دانشگاه فرهنگیان است که گاه به تعارض و اختلاف منجر می‌شود. با توجه به اینکه درس کارورزی اهمیت به‌سزایی در تربیت دانشجومعلمان فکور دارد، شایسته است که مشکلات و موانع بر سر راه اجرای درست این درس برطرف گردد. لذا چالش‌های پیشرو در اجرای این واحد درسی نقطه عطف یا سؤال اصلی پژوهش حاضر است. از مصادیق عینی آن ضعف فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان در کمک به حل مشکلات آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس، یادگیری دانش‌آموزان و کسب و نهادینه کردن اهداف کارورزی و بکارگیری آن به صورت رسمی در کلاس درس در بدو شروع به کار در حرفه معلمی است. از این رو می‌توان گفت درس کارورزی به عنوان مهمترین درس عملی دانشگاه فرهنگیان به خوبی نتوانسته است شاخص‌ها و قابلیت‌ها را در دانشجومعلمان نهادینه، تقویت و به منصف ظهور برساند. عدم توجه به چالش‌های فوق در اجرای نامطلوب کارورزی می‌تواند بر فعالیت و ایفای نقش استاد راهنما، دانشجومعلم، معلم راهنما و عوامل اجرایی و مدیر مدرسه تأثیر بگذارد و اثرات متقابل آنها بر یکدیگر به تضعیف در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، دلدگی و فاصله‌گیری از نقش، شأن و منزلت معلمی منجر شود و به تعارضات بین فردی، تعاملات نهادی و گسست در اجزای نظام آموزشی دامن بزند. از این رو شناسایی چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجومعلم فکور) از طریق برنامه کارورزی مستلزم داشتن نگاه چندبعدی، واقعیت‌محور و شواهد محوری است و استفاده از دیدگاه و تجربیات حرفه‌ای اساتید راهنمای کارورزی جهت شناسایی

چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی می‌تواند به تشخیص، فهم و نحوه مواجهه اثربخش در برنامه کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور کمک کند. بدین ترتیب، پرسش مطالعه حاضر این است که چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجومعلم فکور) از طریق برنامه کارورزی کدام‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

هدف اصلی این پژوهش شناسایی چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجومعلم فکور) از طریق برنامه کارورزی از دیدگاه اساتید 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. جامعه مورد مطالعه اساتید راهنمای کارورزی دانشگاه فرهنگیان لرستان بودند. نمونه‌گیری به شیوه «هدفمند» انجام گرفت و تعیین حجم نمونه (۱۹ مصاحبه) نیز بر اساس اشباع و تکرار داده‌ها به شرح جدول ۱ انجام شد. بدین ترتیب، زمانی که با تکرار داده‌ها در مصاحبه‌ها مواجه شدیم، روند مصاحبه‌ها را قطع کرده و به کدگذاری آنها پرداختیم. نوع مصاحبه‌ها به صورت «مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته» انجام گرفت. لازم به ذکر است هر یک از اساتید دانشگاه فرهنگیان به صورت حضوری و بر اساس رغبت به مصاحبه، سابقه اشتغال بیش از سه سال استاد راهنمای درس کارورزی و داشتن اطلاعات غنی در پژوهش مشارکت داشتند و داده‌ها ضبط و یادداشت‌برداری شد.

جدول شماره ۱. مشخصات زمینه‌ای مشارکت‌کنندگان

شماره	سن	جنسیت	مدرک تحصیلی	سابقه کار	سمت	کد مصاحبه
۱	۵۲	مرد	علوم اجتماعی	۳۲	مدرس مدعو	p-01
۲	۵۵	مرد	برنامه‌ریزی درسی	۲۵	عضو هیأت علمی	p-02
۳	۵۲	مرد	مدیریت آموزشی	۲۷	ناظر کارورزی	p-03
۴	۴۴	مرد	ادبیات فارسی	۲۷	کارشناس آموزش	p-04
۵	۳۸	مرد	تاریخ	۴	مدرس مدعو	p-05
۶	۵۷	مرد	آموزش عربی	۲۸	معاونت آموزش	p-06
۷	۴۳	مرد	برنامه‌ریزی درسی	۲۶	مدرس مرجع کارورزی	p-07
۸	۵۰	مرد	روانشناسی تربیتی	۲۸	عضو هیئت علمی	p-08
۹	۴۴	مرد	روانشناسی تربیتی	۲۱	مدرس مدعو	p-09
۱۰	۴۰	مرد	روانشناسی بالینی	۲۳	مأمور آموزشی	p-10
۱۱	۴۵	مرد	برنامه‌ریزی درسی	۲۶	عضو هیأت علمی	p-11
۱۲	۴۵	زن	تاریخ اسلام	۱۷	ناظر کارورزی	p-12
۱۳	۵۲	زن	تاریخ	۲۹	عضو هیأت علمی	p-13
۱۴	۴۷	زن	ریاضی	۷	عضو هیأت علمی	p-14
۱۵	۴۱	زن	مدیریت آموزشی	۵	مدرس مرجع کارورزی	p-15
۱۶	۴۷	زن	الهیات	۲۴	مدرس مدعو	p-16
۱۷	۵۰	زن	علوم اجتماعی	۱۶	عضو هیأت علمی	p-17
۱۸	۴۷	زن	مدیریت آموزشی	۲۶	مأمور آموزشی	p-18
۱۹	۴۸	مرد	علوم اجتماعی	۲۹	مدرس مدعو	p-19

برای کدگذاری و تحلیل داده‌ها از تکنیک تحلیل «مضمون» یا «تماتیک» استفاده کردیم. بر این اساس، در فرآیند کدگذاری ابتدا متن مصاحبه‌ها چندین بار به طور کامل مطالعه شد. در حین مطالعه یادداشت‌های اولیه‌ای از ایده‌ها، الگوهای احتمالی و مفاهیم کلیدی ثبت گردید. سپس به صورت خط به خط 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 مرحله بعد کدها با دقت بررسی و بر اساس پیدا کردن 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 مرحله قبل کشف شوند و ساختار منسجم‌تر و درک عمیق‌تر و تفسیری‌تری از کدها حاصل شود. سپس طبق فرآیند رفت و برگشتی و با بازخورد گرفتن از سایر پژوهشگران، مضامین به دقت مورد بازبینی قرار گرفتند و تلاش شد که مضامین به خوبی از داده‌ها استخراج شود و با آنها همخوانی داشته باشد. در این مرحله در صورت نیاز؛ مضامین اصلاح، با هم ادغام یا مضامین جدیدی ایجاد شد. برای اعتباریابی کیفی داده‌ها از تکنیک کنترل توسط اعضاء از طریق ارائه نتایج تحلیل داده‌ها به مشارکت‌کنندگان برای چک‌کردن و بررسی نتایج استفاده گردید. یادآور می‌شود داده‌های بدست آمده از مصاحبه‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان بررسی و مواردی نیز اصلاح گردید. برای افزایش پایایی پژوهش، مصاحبه‌ها با یک برنامه قبلی در یک فضای مناسب و رعایت شرایط مصاحبه با راهنمایی‌های لازم و به دور از سوگیری و اعمال نظر شخصی و با استفاده از دستگاه ضبطصوت انجام می‌گرفت. ضمناً هم‌زمان با گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آن‌ها با دو هدف بازخورد برای مصاحبه‌های فردی و اطمینان از اشباع داده‌ها آغاز شد.

یافته‌های تحقیق

از آنجا که روش تحلیل مضمون بر شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌ها متمرکز است و کدها نقش کلیدی در سازماندهی و تفسیر داده‌ها دارند؛ لذا مشخص نمودن تعداد تکرار کدهای حاصل از مصاحبه‌ها به برجستگی مفاهیم، الگوها و اهمیت آنها کمک کرد. در اینجا نحوه شمارش تعداد کدها تعداد دفعات ذکر شده کدها در مصاحبه‌ها می‌باشد. در راستای پاسخ به سوال پژوهش حاضر با ۱۹ نفر از صاحب نظران مصاحبه به عمل آمد. در روند کدگذاری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، ۲۹۰ کد باز ۳۷ مقوله فرعی و ۸ مقوله اصلی استخراج شد. در ادامه جدول مضامین فرعی و اصلی، تعداد دفعات ذکر شده کدها در مصاحبه‌ها ارائه شده و سپس به تفسیر مقولات اصلی پرداخته شد.

جدول شماره ۲. مضامین فرعی و اصلی

مضامین اصلی	مضامین فرعی	تعداد دفعات ذکر شده در مصاحبه
ناهمگرایی درون نهادی	انتخاب نامناسب مدارس تجربی وابسته برای اجرای برنامه کارورزی	۱۵
	ضعف تعامل بین دانشجو معلم و عوامل زمینه‌ای	۵
	ضعف تعامل بین مدارس تجربی وابسته کارورزی و دانشگاه فرهنگیان	۱۲

	عدم هماهنگی کنشگران آموزشی (اساتید، معلمان راهنما و دانشجومعلمان)	۱۰
ضعف دانش محتوای تربیتی راهبر آموزشی	عدم آشنایی با رویکرد تربیت معلم فکور	۱۶
	عدم آشنایی معلمان راهنما با اهداف کارورزی	۱۴
	ضعف دانش محتوایی یا موضوعی معلم راهنما	۸
	ضعف دانش تربیتی یا آموزشگری استاد راهنما	۷
	بکارگیری اساتید راهنما بدون داشتن سابقه معلمی	۸
	عدم استفاده از معلمان راهنمای با تجربه	۹
ضعف نظارت و ارزشیابی	ارزشیابی ناقص دانشجومعلمان در کارورزی	۱۰
	عدم استفاده از خود ارزیابی دانشجویی	۶
	نبود پوشه عملکرد در مدارس تجربی وابسته کارورزی	۳
	ارزشیابی صوری و مشابه مدیران و معلمان راهنما	۷
فقدان برنامه عملیاتی و اقدام محور	زمان ناکافی ارتباط دانشجومعلمان با مدارس تجربی وابسته	۱۱
	شکاف میان دانش نظری و مهارت عملی در درس کارورزی	۶
	ضعف در اجرای برنامه درسی دوره کارورزی	۱۲
	عدم تطابق سیاستها و برنامه‌های دانشگاه با واقعیت موجود	۱۴
	ضعف کیفیت برنامه درسی کارورزی	۱۲
	عدم بازنگری مستمر در برنامه درسی کارورزی	۴
ضعف کار تیمی	خود محدودسازی	۲
	رقابت ناسالم	۳
	عدم ارتباط موثر	۱۰
	تقسیم ناعادلانه کار	۳
عدم شکل‌گیری گفتمان انتقادی	نبود شرایط برای کسب تجربه عملی	۴
	ترس از گزینش، اخراج و تعلیق	۱۴
	غلبه ساحت مکانیکی بر ساحت عملی و فکورانه	۵
	نبود بازخورد نقادانه نسبت به تکالیف کارورزی	۸
	خلاء منابع علمی فکورانه در برنامه کارورزی	۶

ضعف مهارت روایت پژوهی	عدم استفاده از خود شرح حال نویسی در کارورزی	۴
	عدم بیان تجربیات و روایت های درس کارورزی	۳
	عدم نگارش خاطرات مدرسه ای و زندگینامه ای شخصی	۲
	ضعف گزارش نویسی مبتنی بر واقعیت های میدانی	۵
فهم فرودستی معلمی	بی انگیزه بودن دانشجو معلمان کارورز	۶
	کارورزی به مثابه واحد کم زحمت	۸
	تعلق ضعیف نسبت به حرفه معلمی	۴
	ترجیح معلمی به عنوان شغل تا حرفه	۱۳

یافته ها

اکنون به شرح مقوله ها پرداخته می شود.

ناهمگرایی درون نهادی

ناهمگرایی درون نهادی به این معناست که در درون نهاد آموزش (دانشگاه فرهنگیان و مدارس تجربی وابسته) کنشگران آموزشی (دانشجو معلم، استاد راهنما و معلم راهنما) از نظر توجه به اهمیت، ضرورت، رویکردها و اهداف کارورزی قادر به همکاری موثر و هماهنگ نیستند و چون همکاری لازم را ندارند؛ لذا نوعی عدم هماهنگی به وجود می آید.

شرط بنیادی بهبود نظام آموزشی این است که در مواجهه با چالش های ناهمگرایی درون نهادی، تلاش برای هم راستاسازی و بهبود هماهنگی میان اجزای مختلف نظام آموزشی صورت گیرد. ناهمگرایی درون نهادی باعث می شود که دانشجو معلمان نتوانند توانایی ها، ظرفیت ها، قابلیت ها و حتی عواطف و تجارب واقعی و اصیل خود را به طور مؤثر و هماهنگ بروز دهند. به دنبال این شکاف ها، فردیت، عاملیت و خلاقیت دانشجو معلمان که به عنوان نیرویی برای شکوفایی معلم و هویت معلمی در نظر گرفته می شود، تحت تأثیر قرار می گیرد و این فرآیند رشد حرفه ای و هویت معلمی دشوار می شود.

در ایجاد این ناهمگرایی درون نهادی، لازم است به مجموعه قوانین حاکم بر نظام سازمانی موجود اشاره کرد که موجب افزایش فاصله میان راهبر آموزشی با دانشجو معلمان و همچنین برنامه 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 فرآیند یاددهی- یادگیری به طور کامل با این اهداف هم راستا نیستند. مشارکت کننده شماره ۷ می گوید:

«در اهداف دوره کارورزی دیدگاه سازنده‌گرایی مطرح می‌شود و توجه به استعداد، علائق، خلاقیت و کنشگری دانش آموز مدنظر است و در این دیدگاه برنامه‌ریزی درسی حین و فرآیند 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 مصادق عینی آن طرح درس است. لذا این تناقض باعث عدم تحقق اهداف کارورزی بر اساس دیدگاه‌های سازنده‌گرایی می‌شود».

این ناهمگرایی درون نهادی بر عوامل زمینه‌ای مؤثر بر فرآیند تربیت معلم فکور تاثیر دارد. عوامل زمینه‌ای شامل شرایط، جو سازمانی و بافت کلی محیطی است که یک معلم در آن فعالیت دارد. این عوامل عبارتند از: برنامه درسی، امکانات آموزشی و سطح علمی مدرسان (دلپراتو، ۲۰۱۳؛ مارانون و پرا، ۲۰۱۵). در میان این عوامل نقش محیط مدرسه، به ویژه انتخاب مدارس تجربی وابسته به کارورزی نقش پررنگی دارد (فایرفیلد آرتمن^۳، ۲۰۱۰). ضعف در انتخاب مدارس تجربی وابسته مناسب به عنوان یک عامل زمینه‌ای کلیدی می‌تواند ناهمگرایی درون نهادی را تشدید کند. این ناهمگرایی می‌تواند بر سایر عناصر زمینه‌ای مانند برنامه درسی، امکانات آموزشی، کیفیت معلمان راهنما و عملکرد عوامل اجرایی نیز سرایت کند و در نهایت اثربخشی این مدارس را در تربیت معلم فکور کاهش دهد. مشارکت کننده شماره ۱۲ می‌گوید:

"انتخاب نادرست مدارس وابسته به کارورزی می‌تواند بر هماهنگی‌های درون سازمانی تأثیر بگذارد. اگر مدارس انتخاب شده امکانات آموزشی مناسب، سطح علمی با استانداردهای مورد انتظار را نداشته باشند دانشجو معلم در یک محیط ناکارآمد قرار خواهد گرفت که این موجب شکاف‌های عمیقی در اهداف و روش‌های آموزشی خواهد شد. این عدم هماهنگی نه تنها کیفیت کارورزی را کاهش می‌دهد بلکه مانع از توسعه هویت حرفه‌ای معلمان آینده خواهد شد."

ناهمگرایی بین دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش در سازماندهی دانشجومعلم کارورزی در مدارس تجربی وابسته، منجر به بروز مشکلاتی شده است. به طور خاص، در بسیاری مواقع تعداد زیادی از دانشجومعلم کارورز به یک مدرسه فرستاده می‌شوند؛ این وضعیت معمولاً باعث می‌شود که مدیر و عوامل اجرایی مدرسه، این دانشجو معلم را مزاحم تلقی کنند و از آن‌ها به عنوان «مزاحمان کارورزی» یاد نمایند؛ همچنین با توجه به کمبود ساعت تدریس کافی و یا نبود معلم راهنمای مرتبط با رشته دانشجومعلم کارورز در مدارس؛ دانشجومعلم را در رشته آموزشی و حوزه کاری غیرمرتبط بکار گیرند. مشارکت کننده شماره ۱۷ می‌گوید:

«بعضی مواقع بیش از ۱۰ کارورز و اون هم، هم رشته به یک مدرسه فرستاده میشه و برخی از این دانشجومعلم پس از چند هفته تأخیر وارد مدارس می‌شوند؛ این نشان می‌دهد که دانشگاه فرهنگیان و مدارس وابسته به کاروری با همدیگر هماهنگی و تعامل لازم را ندارند».

ناهمگرایی درون نهادی می‌تواند به گسست میان راهبر آموزشی و دانشجویان، موضوعات درس و برنامه درسی منجر شود. در این وضعیت پدیده «سوژه محوری» نادیده گرفته می‌شود. در غیاب سوژه محوری، دانشجومحوری یا معلم محوری مرکز توجه قرار می‌گیرد و در نتیجه «مسأله‌یابی مشارکتی» عملاً محقق نمی‌گردد. در فضای که سوژه محوری حاکم است، وظیفه اصلی استاد و معلم راهنما این است که صدایی مستقل و معتبر به موضوعات آموزشی بدهند؛ این رویکرد باید به گونه‌ای طراحی شود که دانشجومعلم

1. Del Prato
2. Maranon & Pera
3. Fairfield-Artman

بتوانند به راحتی آن را بشنوند، درک کنند و در آن تأمل نمایند، تا فرآیند یادگیری اصیل و معنادار به وقوع پیوندد (پالمر، ۱۹۹۸/۲۰۱۴). مشارکت کننده شماره ۱۶ می‌گوید:

« وقتی تعامل سازنده بین معلم راهنما و دانشجوی کارورز وجود نداشته باشد در این صورت دانشجو معلم در کارورزی ۱ که باید مشاهده تأملی را یاد بگیرد و در کارورزی ۲ باید برای مسأله‌ای 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 دانشجو معلم در تشخیص مسأله (مسأله‌یابی) دچار مشکل هستند و به جای پیدا کردن مسأله دانش آموز و کلاس درس، مشکل خودش را ارائه می‌دهد».

ضعف دانش محتوای تربیتی راهبران آموزشی

یکی از عوامل مؤثر بر تربیت معلم فکور شرایط و امکانات آموزشی است؛ از بین شرایط و امکانات آموزشی مهمترین عامل «راهبر آموزشی» است. منظور از راهبر آموزشی، اساتید راهنما و معلمان راهنمای هستند که مسئولیت کارورزی دانشجومعلم و انتقال تجارب را به آنها بر عهده دارند. راهبر آموزشی علاوه بر نقش الگویی و راهنمایی فراگیران در امور آموزشی باید از دانش محتوای تربیتی^۱ یعنی؛ دانش محتوایی یا موضوعی و دانش تربیتی یا آموزشگری برخوردار باشد. این دانش بیشتر از راه تجربه دست اول و در تعامل دانشجومعلم با استاد و معلم راهنمای با تجربه در دروسی مانند کارورزی که نقطه تلاقی نظر و عمل با هم می‌باشد، به دست می‌آید.

ضعف دانش محتوای تربیتی اساتید راهنما موجب شده که عده‌ای از آنها رویکرد سلیقه‌ای نسبت به درس کارورزی داشته باشند؛ به عنوان مثال برنامه کارورزی طی چهار درس و در چهار ترم طبق یک روال منظم از مشاهده تأملی آغاز و اجرای تدریس بر اساس فرآیند درس پژوهی خاتمه می‌یابد. اما برخوردهای سلیقه‌ای و تفاوت‌های فردی در دانش محتوای تربیتی اساتید راهنمای کارورزی باعث شده که سیر آموزش کارورزی طبق برنامه استاندارد معلم فکور طی نشود و همین اجرای سلیقه‌ای در تدریس کارورزی باعث شده در برخی مواقع کارورزی ۳ قبل از کارورزی ۲ و یا کارورزی ۲ قبل از کارورزی ۱ در مدارس تجربی وابسته اجرا شود. مشارکت کننده شماره 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، در صورتیکه طبق برنامه کارورزی ابتدا دانشجو معلم باید مدرسه بره و بعد جلسات سمینار با حضور استاد راهنما برگزار شود».

یکی از مواردی که به ارتقاء دانش محتوای تربیتی اساتید راهنمای کارورزی کمک می‌کند؛ شرکت منظم و مستمر در جلسات بازآموزی کارورزی است. حضور در جلسات بازآموزی کارورزی می‌تواند به شناسایی نقاط ضعف اساتید و بازنگری برنامه آموزش کارورزی کمک کند و اساتید راهنما از طریق «مسأله‌یابی مشارکتی» به تشخیص و فهم مسأله و نحوه مواجهه با مسائل کارورزی نائل شوند. عدم حضور برخی از اساتید راهنما در دوره‌های بازآموزی کارورزی که از طرف دانشگاه فرهنگیان برگزار می‌شود، موجب شده است که تجربیات و دانش ضمنی اساتید مجرب منتقل نشود و سیر آموزش کارورزی به خوبی طی نشود. مشارکت کننده شماره ۳ می‌گوید:

«با اینکه چندباره جلسات توجیهی کارورزی رو برای اساتید راهنما برگزار می‌کنیم و براش برنامه‌ریزی و هزینه می‌کنیم؛ اما هنوز تعدادی از اساتید راهنما همکاری لازم را ندارند و در این جلسات شرکت نمی‌کنن»

« در یکی از جلسات کارورزی متوجه حضور یک دانشجوی کارورزی به عنوان مهمان بودم و ایشان برای اینکه بداند و بفهمد قراره در کارورزی ۴ چه اتفاقی بیافتد و دانشجو معلم چه تکالیفی را انجام دهد حضور پیدا کرده بود از صحبت های ایشان متوجه شدم که استاد راهنمای وی اشراف نظری کافی در درس کارورزی را ندارد» (مشارکت کننده شماره ۱۲).

دانش محتوای تربیتی در سینه معلمان باتجربه نهفته است. به زعم تعدادی از اساتید راهنما در بعضی از مدارس، برخی از معلمان راهنما صلاحیت و تجربه لازم برای درس کارورزی را ندارند و بیشتر از دانشجو معلمان بیگاری می کشند و دانشجو معلم را به کاری مشغول می کنند که با اهداف کارورزی همخوانی ندارد؛ از آنجا که نحوه جذب و استخدام تعدادی از این معلمان از مسیر دانشگاه فرهنگیان نبوده است؛^۱ لذا دانش تربیتی کافی نسبت به درس کارورزی و «دانش آموزشگری» را ندارند. دانش آموزشگری با ارائه مباحثی از موضوعاتی مانند فلسفه و تاریخ آموزش و پرورش، روانشناسی رشد و روانشناسی پرورشی، اصول برنامه ریزی درسی، جامعه شناسی عمومی و جامعه شناسی آموزشی و پرورش، تعلیم و تربیت اسلامی، نظریه های یادگیری و روش ها و فنون تدریس، راهنمایی و مشاوره و مدیریت آموزشی شکل می گیرد. این دانش، درباره ماهیت تعلیم و تربیت، یادگیرنده و اصول و راهبردهای کلی انتقال محتوا بحث می نماید. مشارکت کننده شماره ۱۴ می گوید:

« افرادی که به غیر از دانشگاه فرهنگیان و تربیت دبیر شهید رجایی که استخدام شده اند، دانش آموزشی پایینی دارند؛ به ویژه نیروهای نهضتی، حق التدریس و خرید خدمات که فارغ التحصیل این دانشگاه نیستند. این گونه نیروها با چگونگی ارائه مطالب به راه های که برای یادگیرندگان قابل درک باشد، آشنا نیستند. چون دروس مربوط به دانش آموزشی از جمله روانشناسی پرورشی، اصول برنامه ریزی درسی، نظریه های یادگیری و روش ها و فنون تدریس، راهنمایی و مشاوره و مدیریت آموزشی در زمره واحدهای درسی نبوده که در دانشگاه گذرانده اند و دوره های کارورزی را طی نکرده اند».

ضعف نظارت و ارزشیابی

هدف از ارزشیابی تشخیص نقاط قوت و ضعف کارورز است. در ارزشیابی واقعی بر یادگیری بیش از قضاوت و بر همکاری بیش از رقابت تأکید می شود و به تقویت مشارکت در اجتماع یادگیری توجه ویژه ای می شود. به تعبیر پالمر نظام ارزشیابی و نمره دهی معیوب، استادان و دانشجویان را از هم جدا می کند و با ایجاد رقابت استادان و دانشجویان را به حریف یکدیگر تبدیل می کند. این ارزشیابی نامناسب می تواند زمینه های ترس در دانشجو معلم را که دشمن عمل فکورانه است را به وجود آورد؛ در این صورت دانشجویان می گویند: «از ما نخواهید فکر کنیم تنها حقایق را به ما ارائه کنید» (پالمر، ۱۹۹۸/۲۰۱۴).

از آنجا که درس کارورزی یک درس عملی و عینی می باشد به هر شیوه ای که به آموزش این درس بپردازیم؛ بایستی در ارزشیابی آن از ارزشیابی متناسب مربوط به دروس عملی بهره گرفت. در ارزشیابی دروس عملی بایستی دانشجو معلم به شیوه تکوینی در طول ترم در موقعیت های واقعی و در حین اجرای تجربه و عمل مورد ارزشیابی قرار گیرد و در هر مرحله نقاط قوت و ضعف شناسایی شود و با دادن بازخورد مناسب نقاط ضعف آن تقویت شود. مشارکت شماره ۶ می گوید:

« دانشجو معلم در طول ترم کارورزی به درستی مورد ارزشیابی قرار نمی گیرد به طوری که در بیشتر مواقع ارزشیابی دانشجو معلم در درس کارورزی بر اساس همان گزارش نویسی پایانی که در برخی مواقع حالت کپی برداری دارد انجام می گیرد؛

۱. آموزش و پرورش در چند سال اخیر به دلیل بحران نیروی انسانی جهت تامین کمبود نیروی انسانی خود، تعدادی از سرباز معلمان، نیروهای پیش دبستانی، نیروهای خرید خدمات آموزشی و تبدیل وضعیت نیروهای خدماتی و بخش نهضت سواد آموزی را از طریق ماده ۱۷ و رای دیوان عدالت اداری جذب و استخدام نمود است؛ و عامه مردم این معلمان را « نهضتی » می گویند.

در حالی که بایستی به تناوب چندین بار در طول ترم توسط استاد راهنما یا معلم راهنما و مدیر مدرسه دانشجو معلم در حین اجرای عملی ارزشیابی شود و باز خورد مناسب دریافت کند».

از دیگر موارد ضعف ارزشیابی، نبود «پوشه عملکرد^۱» در مدارس تجربی وابسته کارورزی است. پوشه عملکرد ابزاری است که به وسیله آن می‌توان شواهدی گوناگون را به صورت مجموعه‌ای هدفمند از فعالیت‌ها و کارهای فردی عرضه کرد (بازرگان، ۱۴۰۲، ص. ۲۰۴). این پوشه کوشش‌ها، پیشرفت و عملکرد دانشجومعلم در درس کارورزی در مدارس تجربی وابسته را نشان می‌دهد. از آنجا که این پوشه بر فرآیند یاددهی-یادگیری مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی تأکید دارد؛ می‌تواند انواع مختلف ارزشیابی اعم از تکوینی و پایانی را در نظر بگیرد و بخش اعظم ارزشیابی بر اساس مجموعه عملکرد فرد در طول نیمسال تحصیلی انجام گیرد. لذا می‌تواند دانشجومعلم را نسبت به هدف‌های عملکردی درس کارورزی حساس کند و به تقویت جنبه‌هایی از قبیل؛ خود ارزیابی، خود-تنظیمی امور یادگیری، انگیزه یادگیرنده، استدلال، تفکر انتقادی، فراشناخت و عمل فکورانه کمک کند. البته باید توجه داشت که در تدوین پوشه عملکرد معلم راهنما، مدیر و عوامل اجرایی مدرسه در دام مستندسازی غیرواقعی و صوری‌گرایی گرفتار نشوند؛ نبود پوشه عملکرد در مدارس موجب شده که استاندارد دقت^۲ در ارزیابی مدیران و معلمان راهنما رعایت نشود و ارزیابی آنها از عملکرد دانشجومعلمان در مدارس تجربی وابسته کارورزی تکراری و مشابه باشد؛ لذا بسیاری از اساتید راهنما عملاً ارزیابی معلمان راهنما و مدیران در مدارس تجربی وابسته کارورزی را فاقد ارزش و اهمیت تلقی می‌کنند. مشارکت کننده شماره ۱۸ می‌گوید:

«در بحث ارزشیابی درس کارورزی در مدارس تجربی وابسته دانشجو معلمان خودارزیابی ندارند و ارزشیابی بر اساس مجموعه عملکرد آنان انجام نمی‌شود. در پایان کار معمولاً معلم راهنما و مدیر مدرسه به همه دانشجویان نمره کامل را می‌دهد و حق دانشجومعلمانی که در مدارس کارورزی تلاش کرده و عملکرد بهتری داشته‌اند تزیین می‌شود».

همچنین یکی از معایب ارزشیابی عدم استفاده از روش «خود ارزیابی» است. در تربیت معلم فکور خودارزیابی دانشجومعلم موجب می‌شود دانشجو از وضعیت، نقاط قوت و ضعف خود آگاه شود و نسبت به چالش‌های درس کارورزی نگاه 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. مشارکت کننده شماره ۷ می‌گوید:

«در درس کارورزی لازم است دانشجو معلمان خودشان را ارزیابی کنند، ببینند در ابتدای دوره چقدر توانمندی دارند و سپس در پایان 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».

فقدان برنامه عملیاتی و اقدام محور

فقدان برنامه عملیاتی و اقدام‌محور به این معناست که در یک سیستم یا سازمان، برنامه‌ها و استراتژی‌ها به طور کارآمد و کاربردی تدوین نشده‌اند و در نتیجه، اقدامات و فعالیت‌های مشخص و مؤثری برای دستیابی به اهداف وجود ندارد. به عبارت دیگر، در این شرایط، برنامه‌ریزی به گونه‌ای است که تنها بر تئوری و مفاهیم

1. Portfolio

۲. منظور از استانداردهای دقت آن است که در اجرای ارزشیابی اطلاعات مورد نظر چنان فراهم شود که بتوان درباره جنبه‌های تعیین کننده اهمیت یا شایستگی پدیده مورد ارزیابی قضاوت کرد (بازرگان، ۱۴۰۲، ص. ۵۲).

کلی متمرکز است و فاقد راهکارهای عملی و گام‌های مشخص برای اجرا و تحقق اهداف می‌باشد. این وضعیت می‌تواند منجر به ناکارآمدی و عدم دستیابی به نتایج مطلوب شود.

بیشتر دروس در دانشگاه فرهنگیان جنبه نظری دارند و به علت وجود محدودیت‌های مکانی، زمانی و عدم نظارت کافی راهبر آموزشی و مسئولین نظارت و ارزیابی امکان عملیاتی کردن درس کاروزی وجود ندارد. به عنوان مثال عملیاتی کردن درس کاروزی به گزارش‌های نوشتاری تقلیل می‌یابد و حتی سمینارهای عملی پایانی دوره کاروزی در بیشتر موارد برگزار نخواهد شد. لذا دانشجومعلمان تجربه عملی را کسب نمی‌کنند و شایستگی‌های معلمی در سطح همان دروس نظری متوقف می‌شود.

اجرای برنامه عملیات محور درس کاروزی مستلزم اختصاص دادن زمان کافی برای این درس است؛ مقایسه طول دوره کاروزی در ایران و سایر کشورها نشان می‌دهد که میانگین مدت زمان دوره کاروزی در ایران نسبت به سایر کشورها پایین‌تر است؛ این زمان در ایالت‌های آمریکا ۱۰ تا ۱۴ هفته کاروزی تمام وقت در مدرسه؛ در استرالیا تعداد روزهای کاروزی در برنامه رساله مقطع کارشناسی در بازه زمانی ۹۵ تا ۱۴۰ روز و در آلمان زمان کاروزی در مجموع ۲۰ هفته (حدود ۸۰۰ ساعت) می‌باشد (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۱).

زمان ناکافی ارتباط دانشجومعلم با مدرسه تجربی وابسته کاروزی می‌تواند فرصت تجربه عملی دانشجومعلم را محدود کند. امکان تجربه عملی و عینی دانشجومعلم می‌تواند سد بین ابژه (معلم) و سوژه (چالش‌های کاروزی) را از میان بردارد و با از میان رفتن فاصله نظر و عمل امر «یکی شدن» برای دانشجومعلم را محقق سازد. امکان تجربه عملی این فرصت را در اختیار دانشجومعلم قرار می‌دهد که صبورانه نگاه کند، لمس کند، گوش دهد و تأمل بازاندیشانه نسبت به وقایع مختلف داشته باشد.

«از آنجا که دانشجومعلمان کاروزی ۲ و ۳ هفته قبل از امتحانات نیم سال تحصیلی در دانشگاه حضور ندارند و مدرسه هم نمی‌روند؛ لذا طول مدت دوره کاروزی به نسبت کمتر است. همچنین تعطیلات دیمه تا اسفندماه و شروع نیم سال دوم از ۲۳ بهمن ماه و تعطیلات نوروزی و آغاز کلاس‌ها در ۲۰ فرودین ماه موجب شده که طول دوره کاروزی در نیم سال دوم نسبت به نیم سال اول تحصیلی نیز کمتر باشد» (مشارکت کننده شماره ۱۱).

هرچند برنامه کاروزی بر مشاهده تأملی، روایت‌نگاری و واکاوی تجربیات و ابزارهای سه‌گانه خودکاوی روایتی، اقدام پژوهی و درس‌پژوهی تأکید دارد (سرفصل‌های دروس کاروزی، ۱۳۹۹)؛ اما با وجود تنوع اساتید در دانشگاه فرهنگیان برخی مواقع اساتید به علت عدم شرکت در دوره‌های بازآموزی کاروزی به عمق مطالب نظری برنامه کاروزی پی نبرده‌اند و در صحنه عمل و در بحث راهنمایی دانشجوی کاروزی با مشکل مواجه‌اند، این امر موجب می‌شود که برنامه کاروزی در صحنه عمل جنبه اجرایی و عملیاتی پیدا نمی‌کند، به برنامه پوچ^۱ تبدیل شده است. مشارکت کننده شماره ۵ می‌گوید:

«به عنوان استاد راهنما بارها در جلسات بازآموزی کاروزی که همه ساله 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 برنامه درسی فکور را در مدارس به درستی اجرا کنند».

۱. در توضیح برنامه پوچ می‌توان به دو حالت اشاره کرد: یکی اینکه ماهیت برنامه درسی ضعیف است و سرفصل‌ها و اهداف مورد نظر را پوشش نمی‌دهد و حالت دوم این است که برنامه درسی از لحاظ محتوایی و نظری مطلوب است ولی به درستی اجرایی نمی‌شود که در این حالت می‌گوییم برنامه درسی حالت «پوچ» به خود گرفته است.

عملیاتی کردن برنامه کارورزی باید به طور همگام با تغییرات مختلف و نوآوری‌های حوزه آموزش و پرورش صورت گیرد. این تغییرات ممکن است شامل تحولات در سیستم آموزشی، نیازهای جدید، رشد مسائل آموزشی و تربیتی مختلف، پیشرفت‌های فناوری، و دیگر عوامل مرتبط باشند. لذا برنامه عملیاتی کارورزی نیازمند بازنگری و به‌روزرسانی مداوم هستند تا اطمینان حاصل شود که دانشجو معلمان 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 برنامه درسی کارورزی متناسب با آموزش الکترونیکی بازنگری شود؛ اما هیچ تغییری در برنامه درسی کارورزی فکور با وجود آموزش الکترونیکی ایجاد نشده است. مشارکت شماره ۱۰ می‌گوید:

«باهمه‌گیری شیوع کرونا کلاس‌های حضوری مدرسه و دانشگاه تعطیل شد و کلاس‌ها در بستر مجازی تشکیل شدند، از آنجا که تدریس درس کارورزی مبتنی بر حضور میدانی دانشجو معلمان در مدارس بود و ماهیت عملی داشت؛ لذا لازم بود در برنامه درسی کارورزی متناسب با اجرای آن به صورت مجازی بازنگری انجام می‌گرفت».

ضعف کار تیمی

مقوله ضعف کار تیمی شامل خودمحدودسازی، رقابت ناسالم، عدم ارتباط موثر و تقسیم ناعادلانه کار می‌باشد. کار تیمی برای آموختن اطلاعات یا مهارت‌ها به افراد، تأمل و عمل فکورانه، قابل تحمل نمودن تکالیف فردی، ارائه نظرهای مشورتی، فهم و حل مشکلات اعضاء گروه و مدیریت نهادی از قبیل مدرسه کاربرد دارد (فورسایت، ۱۴۰۱/۱۹۹۰). تجربه کارورزی تجربه نسبتاً جدیدی (خصوصاً در کارورزی ۱ و ۲) است و در صورت ضعف کار تیمی می‌تواند دانشجو معلم را در موقعیت چالش برانگیز و تنش‌زا قرار دهد که از پیامدهای آن فشار روانی و انزوای اجتماعی است.

خود محدودسازی به وضعیتی اشاره دارد که در آن دانشجوی کارورز به دلایل مختلفی خود را از مشارکت فعال در فعالیت‌ها، بیان نظرات، ایده‌ها و به اشتراک گذاشتن اطلاعات باز می‌دارد. مشاهدات نشان می‌دهد که دانشجویان کارورز به دلایل مختلفی مانند ضعف اعتماد به نفس، ترس از اشتباه و قضاوت شدن کمتر تمایل به مشارکت و کار تیمی دارند. مشارکت کننده شماره 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 باشد. لذا ترجیح می‌دهیم بیشتر نظارگر 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 و ضعف اعتماد متقابل و خودداری از به اشتراک گذاشتن اطلاعات و افزایش تنش و اختلافات بین گروهی می‌باشد. مشاهدات نشان می‌دهد که چنین اختلافات گروهی می‌تواند به نقطه‌ای برسد که دانشجو معلم کارورز ترجیح دهد به تنهایی کار کند و پروژه کارورزی خود را به صورت فردی انجام دهد. مشارکت کننده شماره ۱ می‌گوید:

"رقابت ناسالم در بین دانشجو معلمان کارورز می‌تواند به کاهش همکاری و افزایش تنش‌ها بین اعضا منجر شود. این وضعیت باعث می‌شود که دانشجوی کارورز به جای تمرکز بر اهداف گروهی، بیشتر به موفقیت فردی خود اهمیت دهد، که این امر توانایی گروه را برای حل چالش‌های کارورزی را کاهش می‌دهد."

لازمه کار تیمی ارتباط موثر است. در فقدان ارتباط موثر دانشجومعلم نمی‌تواند احساس، اندیشه، معنا و کلام خود را با استاد، معلم راهنمای و اعضای تیم خود شفاف و راحت بیان کند. عدم ارتباط موثر موجب می‌شود ارزش، معنا و درک مشترک در عالم تجرید باقی بماند و به فعلیت نرسد. شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان مدارس تجربی وابسته کارورزی ارتباط موثری با دانشجومعلمان کارورز ندارند و آن‌ها را به رسمیت نمی‌شناسند و عدم رعایت شأن و کرامت دانشجومعلم مانع اصلی بازشناسی هویت معلمی است.

«یکی از دانشجویان کارورزی که اتفاقاً رشته مشاوره بود، در تکمیل فرم‌های مشخصات فردی معلم راهنما و مدیر مدرسه تعلل داشت؛ از او پرسیدم که چرا این فرم‌های خیلی ساده رو زودتر تکمیل و ارسال نمی‌کنی، در پاسخ گفت: استاد پس از چندبار درخواست کدپرسنلی و شماره همراه مدیر مدرسه و معلم راهنما، اونها اطلاعات پرسنلی رو در اختیار ما نمی‌گذارد و سخته که در جواب درخواست خود پاسخی نشنویم؛ استاد اگه امکان هست خودتان این فرم‌ها را تکمیل کنید چون در مدرسه به ما بی‌محل می‌شود» (مشارکت کننده شماره ۱۱).

عدم شکل‌گیری گفتمان انتقادی

عدم شکل‌گیری گفتمان انتقادی به معنای نبود فضای مناسب یا محدودیت در تبادل نظر و بحث‌های سازنده و تحلیلی میان کارورز و راهبر آموزشی (استاد راهنما و معلم راهنما) است که درگیر فرآیند کارورزی در محیط آموزشی مدرسه و یا دانشگاه هستند. این وضعیت می‌تواند به دلیل مختلفی از جمله نبود شرایط برای کسب تجربه عملی، ترس از گزینش، اخراج و تعلیق، غلبه ساحت مکانیکی بر ساحت عملی و فکورانه، نبود بازخورد نقادانه نسبت به تکالیف کارورزی و خلاء منابع علمی فکورانه در برنامه کارورزی باشد.

نبود شرایط مناسب برای تجربه‌کردن موجب می‌شود، کارورز در محیط‌های با تنوع در روش تدریس و چالش‌های آموزشی و تربیتی دسترسی کافی را نداشته باشد و کمتر در معرض دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف قرار بگیرد، لذا توانایی وی در تحلیل مسائل از زوایای مختلف و طرح سوالات چالش برانگیز کاهش می‌یابد؛ و از آنجاکه کارورز فرصت کافی برای تجربه کردن را ندارد، در تحلیل موقعیت‌های مختلف و حل مسائل آموزشی ناتوان است و تحلیل‌های سطحی و کم عمقی را ارائه می‌دهد.

یکی از دلایل عدم شکل‌گیری گفتمان انتقادی غلبه 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. غلبه ساحت مکانیکی، الگوهای عمودی، اولویت‌های از پیش تعیین شده، سازوکارهای بروکراتیک که انتظار می‌رود دانشجومعلم در چارچوب آنها فعالیت‌های کارورزی را انجام دهد؛ می‌تواند فرصت طرح مسأله، تأمل بازاندیشانه و ساختارشکنی را از دانشجو معلم کارورز بگیرد. تربیت «مسأله طرح کن» با شکستن الگوهای عمودی، دستوری و تجویزی حاصل می‌شود و به تعبیر فریره در کتاب آموزش ستم دیدگان این شیوه تربیت از واقعیت پرده برمی‌دارد و هشیاری را بیرون می‌کشد و به مداخله نقادانه واقعیت

می‌پردازد (فریره^۱، ۱۹۶۸ ص. ۷۵). همچنین غلبه ساحت مکانیکی و فنی بر ساحت عملی و فکورانده موجب می‌شود که صرفاً به ابعاد تک وجهی مسأله کارورزی پرداخته شود و تمامیت و چندبعدی نگری پدیده درک نشود؛ و ادگار مورن^۲ (۱۳۷۹) تأکید می‌کند «کسی می‌تواند درباره مسائل حرفی بزند که شیوه پیوند این ابعاد مختلف را بداند و در فرآیند فهم آنها این پیچیدگی را در نظر بگیرد» (نقل شده از فاضلی، ۱۳۹۹، ص. ۱۹۵). مشارکت کننده شماره ۹ می‌گوید:

«درگیر بخشنامه و صورت جلسه‌های ظاهری هستیم و این قدر درگیر دستورالعمل‌های حاشیه‌ای می‌شویم که اصل و هدف کارورزی را فراموش می‌کنیم و مجالی برای تفکر فکورانده نمی‌ماند به طوری که دانشجومعلم‌ان گمان می‌کنند دوره کارورزی همان تحول گزارش‌های پایانی است که بیشتر جنبه کپی برداری دارد تا جنبه تعاملی و حضور در میدان و کلاس‌های درس». یکی دیگر از دلایل عدم شکل‌گیری گفتمان انتقادی در بین دانشجومعلم‌ان عدم ارائه بازخورد نقادانه استاد راهنما نسبت به تکالیف محوله دانشجویان در جلسات کارورزی است. نگاه نقادانه نسبت به تکالیف محوله دانشجومعلم‌ان در جلسات کارورزی می‌تواند منفعل بودن و بی‌طرفانه بودن دانشجویان را نسبت به کلاس و درس از بین ببرد و به ایجاد گفت و گوی آزاد، اخلاق مراقبت و اندیشیدن اصیل کمک کند. این ظرفیت در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان وجود دارد که اساتید راهنما می‌توانند هر دو سه هفته یکبار «سمینار کارورزی» داشته باشند و در سمینار به بحث و گفت و گو حول اتفاقات و تجربه کارورزی دانشجو معلم‌ان در مدارس تجربی وابسته بپردازند.

یکی از راهبردهای که می‌تواند به تربیت معلم فکور در درس کارورزی کمک کند «راهبرد به چالش کشیدن» است. این راهبرد به معنای ایجاد انگیزه در جهت به نقد کشیدن رویه‌های مرسوم و سنتی در آموزش و مواجهه بی‌واسطه استاد راهنما و دانشجو معلم با واقعیت‌ها و مراجعه حضوری یا تجربه کردن واقعیت یا امر واقع است. از آنجا که در دانشگاه فرهنگیان کنترل و نظارت رسمی بر اساتید و دانشجو معلم‌ان وجود دارد؛ این کنشگران در هنگام استفاده از راهبرد به چالش کشیدن واقعیت موجود، ترس از گزینش، اخراج و تعلیق را تجربه می‌کنند. به تعبیر می^۳ در کتاب شجاعت خلاقیت (۱۴۰۲/۱۹۷۵) در پاسخ این سؤال که چه چیزی مانع خلاقیت فرد می‌شود؟ پاسخ وی این است که «هراس و ترس مهم‌ترین مانع وجودی نیندیشیدن خلاقانه و اصیل است؛ چرا که حرف تازه زدن، به معنای برخلاف جریان آب حرکت کردن است». مشارکت کننده شماره ۲ می‌گوید:

«من عضو هیأت علمی پیمانی دانشگاه هستم و هفت خوان رستم رو طی کردم که هیأت علمی بشم؛ بعضی وقت‌ها دانشجومعلم‌ان درخواست می‌کنن که واقعیت‌های موجود جامعه رو نقد کنم و عینی‌تر صحبت کنم، هر چند تلاش می‌کنم که عینی و کاربردی‌تر بحث کنم؛ ولی همیشه یک ترس و نگرانی دارم که نکنه یکی از دانشجویان صحبت‌های من و ضبط کنه و بده حراست ... لذا مجبورم همیشه با سانسور و به صورت غیر مستقیم بحث‌ها رو پیش ببرم».

ضعف مهارت روایت پژوهی

¹ Paulo Freire

² Edgar Morin

³ May

روایت‌پژوهی شامل جمع‌آوری و تحلیل داستان‌های تجربه‌زندگی افراد (مثل تاریخچه زندگی، مصاحبه‌های روایتی، یادداشت‌های مشاهدات روزانه، خاطرات، شرح حال‌نویسی و خودشرح حال‌نویسی‌ها) و سپس ارائه گزارش این نوع فعالیت‌هاست (ما و رن، ۲۰۱۱).

مشاهده، جمع‌آوری و نوشتن و تحلیل و روایت داستان‌های تجربه‌زندگی می‌تواند به صورت‌بندی مسائل مختلف زندگی کمک کند؛ همچنان که پوپر نیز برای نوشتن و روایت کردن اتفاقات زندگی روزمره در فرآیند صورت‌بندی مسأله 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. در صورتی که استفاده از یادداشت‌های زندگی‌نامه‌ای موجب می‌شود فرد رویدادهای زندگی خود را به ترتیب زمانی بنویسد و او را به طرح پرسش‌هایی درباره ارزش نسبی رویدادهای معین وا دارد و پیوسته زندگی خود را تفسیر و بازتفسیر کند و بر پایه معیارهای کنونی خود درباره چیزهای ارزشمند و بی‌ارزش تأمل و بازاندیشی کند (برگر^۲، ۱۹۶۳/۱۴۰۲). می‌توان گفت عدم استفاده دانشجو‌معلم‌ان از یادداشت‌های زندگی‌نامه‌ای خود موجب می‌شود که هنر و قابلیت آنها برای توصیف واقعه، شناسایی و استخراج معنی و تفسیر معانی از اتفاقات روزمره زندگی نیز تضعیف شود و این امر می‌تواند به تضعیف توسعه حرفه‌ای دانشجو‌معلم‌ان منجر شود. مشارکت‌کننده شماره ۱۹ می‌گوید:

«دانشجو معلم با واسطه درس کارورزی دوباره به مدرسه مراجعه می‌کند و برای فهم بهتر مسائل و تجربه زیسته خود در دوران دانش‌آموزی بهتر است به رویدادها و وقایع اتفاق افتاده دوران مدرسه خود رجوع کند، در اینصورت تأمل دانشجو در خاطرات گذشته و مکتوب کردن آنها می‌تواند به هویت حرفه‌ای وی کمک کند».

تقویت مهارت روایت‌پژوهی مستلزم گوش‌سپاری فعالانه دانشجو‌معلم‌ان هنگام ارائه گزارش‌های کارورزی و روایت‌های دانشجویی است. زمانی که دانشجو‌معلم‌ان در سمینار و جلسات کارورزی با آغوش باز و مشتاقانه به گزارش‌ها و ارائه سمینارهای یکدیگر خوب گوش فرا می‌دهند؛ انگیزه نوشتن و ارائه روایت‌ها چند برابر می‌شود. یکی از مهمترین علت‌های گوش‌ندادن این است که استاد راهنما و دانشجو‌یاب خود را دانای کل می‌دانند، در صورتی که آنچه آنها می‌دانند بخشی از حقیقت است و نه تمام حقیقت. اساتید و معلم‌ان راهنما از آنجا که خود را دانایان و آگاه‌تر از دانشجو‌معلم‌ان کارورز می‌دانند و موقعیت فرادستی- فرودستی نسبت به آنها را دارند، به جای اینکه پنبه را در دهان بگذارند، پنبه را در گوش‌هایشان می‌گذارند. در واقع، بسیاری از اساتید و معلم‌ان راهنما غافل از این نکته هستند که پایه گفت و گو سخن گفتن از دانسته‌ها نیست؛ بلکه گفتگو درباره چیزی است که آنها نسبت به آن شناختی اندکی دارند و روایت کردن شرح حال‌ها، خاطرات، زندگی‌نامه و خود شرح حال‌نویسی دانشجو‌معلم‌ان همان مواردی هستند که اساتید و معلم‌ان راهنما شناخت سطحی و اندکی از آنها دارند. مشارکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید:

«به عنوان استاد کارورزی هنگامی که به تناوب در جلسات و بازدیدهای هفتگی به مدارس تجربی وابسته مراجعه می‌کنم و به نوعی یک جلسه گفت و گو محور با کارورزان و مدیر مدرسه و معلم راهنما تشکیل می‌دهم؛ هر زمانی که در این جلسات از

1. Ma & Ren

2. Berger

تجربه زیسته خود در دوران معلمی و دانشجویی دبیری خود روایتی را بیان می‌کنم بارها متوجه شده‌ام که جلسات شور و شوق خاصی به خود می‌گیرد و دانشجویان در تعامل و گفت و گو در این جلسات مشارکت فعالانه دارند و بیان می‌کنند که بهتر است ما هم شروع به نوشتن و روایت تجربه زیسته خود کنیم».

لذا می‌توان گفت عدم توجه کافی به پدیده روایت‌پژوهی دانشجومعلمان و فراهم نکردن زمینه‌های مناسب برای ارثه روایت‌ها و گوش دادن فعال در سمینار و جلسات کارورزی می‌تواند پیامدهای منفی از قبیل؛ سرقت علمی و کپی‌برداری از گزارش‌های دیگران، حس بی‌ارزشی نسبت به دوره‌های کارورزی گذرانده شده و سرایت آن به سایر واحدهای درسی می‌شود.

فهم فرودستی معلمی

فهم فرودستی معلمی به معنای تلقی ثانویه و دست دوم از حرفه معلمی با توجه به شرایط اقتصادی و اجتماعی کنونی جامعه است و اینکه در کنار حرفه معلمی شغلی انتخاب کنند و داشته باشند. برای اجرای مطلوب درس کارورزی درگیری فعالانه، مستمر و مهم تلقی نمودن آن ضروری است. تعدادی از مشارکت‌کنندگان کارورزی را به مثابه «واحد کم‌زحمت و کارآسان» تلقی می‌کنند؛ یعنی کارورزی نیاز به تلاش و درگیری چندانی ندارد؛ در صورتیکه برعکس این قضیه است. مشارکت‌کننده شماره ۷ می‌گوید:

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

تعامل و کنش متقابل دانشجو معلمان و نوع نگاه اساتید راهنما، معلمان راهنما و عوامل اجرایی مدرسه نسبت به حرفه معلمی بر ارزش‌ها، باورها، هنجارها و نگرش دانشجومعلمان مؤثر است و آنان را در معرض قضاوت‌های ارزشی قرار می‌دهد؛ برهم‌کنش این عوامل بر تفکر، احساس، معنا و ادراک آنان از حرفه معلمی تأثیر می‌گذارد که یکی از پیامدهای آن ایجاد فهم فرودستی آنان از حرفه معلمی است. مشارکت‌کننده شماره ۹ می‌گوید:

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

باتوجه به فشارهای اقتصادی و بیکاری بسیاری از افراد بر اساس اجبار متقاضی ورود به حرفه معلمی هستند و این انتخاب کمتر به دلیل علاقه‌مندی و شناخت از حرفه معلمی است؛ برای حرفه معلمی عشق و علاقه بسیار مهم است؛ یک معلم زمانی موفق می‌شود که خیلی فراتر از وظایف خودش عمل کند و لازمه آن عشق و علاقه است. همچنین از آنجا که حقوق و دستمزد شغل معلمی نسبت به سایر کارمندان پایین‌تر است؛ دانشجومعلمان سعی می‌کنند در کنار حرفه معلمی به فعالیت‌های شغلی دیگر به عنوان مکمل درآمدی بپردازند. لذا تعدادی از دانشجومعلمان انگیزه کافی نسبت به شغل خود ندارند و کمتر احساس تعلق به حرفه معلمی دارند. مشارکت‌کننده شماره ۱۹ می‌گوید:

«وقتی دانشجومعلم فارغ التحصیل می‌شود و وارد مدرسه می‌شود و ماهی ۱۰ میلیون تومان حقوق می‌گیرد چگونه می‌تواند ازدواج کند و تشکیل خانواده دهد و هزینه لازم برای نیازهای اولیه 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

دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت دانشجومعلمین فکور برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی طراحی شده است. با این حال در اجرای مؤثر و اثربخش این دوره، چالش‌هایی به‌ویژه در فرآیند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجومعلم فکور) وجود دارد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی فرآیند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی از طریق برنامه کارورزی شامل ناهمگرایی درون نهادی، ضعف در دانش محتوای تربیتی راهبر آموزشی، ضعف در نظارت و ارزشیابی، فقدان برنامه عملیاتی و اقدام محور، ضعف کار تیمی، عدم شکل‌گیری گفت‌وگو، ضعف مهارت روایت‌پژوهی و فهم فرودستی معلمی است.

بر اساس نظریه 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 برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، تعامل و همکاری مؤثر درون نهاد آموزش و کنشگران آموزشی (استاد راهنما، معلم راهنما و دانشجومعلمین) از نظر اهداف، اهمیت و رویکردهای درس کارورزی به‌طور مطلوب شکل نمی‌گیرد؛ وضعیتی که می‌توان از آن به‌عنوان ناهمگرایی درون نهادی یاد کرد. از این رو ضعف در تعاملات مؤثر میان سه ضلع مثلث کارورزی (استادان راهنما، معلم راهنما و دانشجومعلمین) مانع از آن شده است که دانشجومعلمین بتوانند دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های جدید را که مبنای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی از طریق تعاملات گفت‌وگویی و تبادل تجربیات می‌شود را به‌طور مطلوب کسب کنند و بیاموزند. نتایج این قسمت همسو با نتایج پژوهش‌های فراهانی و همکاران (۱۴۰۲) است. از طرفی نظارت و ارزیابی بسیاری از مدیران و معلمان راهنما از دانشجومعلمین کارورز به دلیل نبود پوشه عملکرد و عدم توجه به خودارزیابی دانشجومعلمین و ارزیابی حین عمل، کیفیت و دقت عمل لازم را ندارند و همچنین انجام ارزیابی‌های یکسان بدون توجه به تفاوت‌های فردی، تلاش و فعالیت‌های واقعی دانشجومعلمین نوعی بی‌عدالتی آموزشی است که می‌تواند دلزدگی و عدم رضایت از دوره کارورزی را به دنبال داشته است؛ لذا این امر موجب شده که بسیاری از اساتید راهنما، ارزیابی مدیران مدارس و معلمان راهنما را مناسب ارزیابی آموزشی ندانند و عملاً اساتید راهنما توجه لازم نسبت به این ارزیابی‌ها را نداشته باشند.

در راستای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی اگر برنامه عملیاتی اجرای کارورزی به درستی تنظیم نشود، در صحنه عمل با چالش مواجه خواهد شد؛ یعنی بین برنامه درسی قصد شده و آنچه دانشجومعلمین در عمل تجربه و کسب می‌کنند (برنامه تجربه شده) فاصله ایجاد شده که از آن به‌عنوان چالش فقدان برنامه عملیاتی و اقدام محور یاد می‌شود. از جمله عواملی که می‌تواند فقدان برنامه عملیاتی و اقدام محور درس کارورزی را تشدید کند، کمبود زمان کافی برای ارتباط مؤثر دانشجومعلمین با مدرسه تجربی وابسته است. نتایج این قسمت همسو با نتایج پژوهش چن نات (۲۰۱۴) و ملکی و همکاران (۱۴۰۰) است. طبق رویکرد هویتی‌گیدنز می‌توان

گفت زمان ناکافی دوره کارورزی و عدم حضور کافی دانشجومعلم در مدارس تجربی وابسته کارورزی می‌تواند موجب شود که تعلقات و وابستگی گروهی دانشجومعلمان نسبت به مدارس و دانشگاه کمتر شود که این امر نیز می‌تواند به تضعیف هویت حرفه‌ای معلمی منجر شود.

تجربه کارورزی، تجربه نسبتاً جدیدی برای دانشجومعلم کارورز می‌باشد که وی را در موقعیت چالش برانگیز و تنش زا قرار می‌دهد. همسو با نتایج پژوهش جعفریان و محمودی (۱۳۹۸) وجود بعضی از معلمان در مدارس وابسته تجربی کارورزی که ضعف در دانش محتوای تربیتی دارند موجب می‌شود که زمینه مشارکت فعال دانشجومعلمان در مدرسه فراهم نشود. این موضوع مانع از آن می‌شود که دانشجومعلمان بتوانند در مسیر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای خود، نظرات و ایده‌هایشان را بیان کنند. همچنین دانشجومعلم به دلایل مختلفی مانند ضعف اعتماد به نفس و ترس از اشتباه تمایل چندانی به کار تیمی ندارد که از پیامدهای آن می‌تواند تحمل فشار روانی و انزوای اجتماعی باشد؛ و در واقع دانشجومعلم شرایطی را برای خود ایجاد می‌کند که می‌توان آن را خود محدودسازی نامید. از طرفی تمایل اندک دانشجومعلمان به کار تیمی که از چالش‌های جدی مشاهده شده در زمینه اجرای برنامه کارورزی می‌باشد براساس رقابت ناسالم بین دانشجومعلمان کارورز تشدید می‌شود. فضای رقابتی ناسالم موجب شده که دانشجومعلمان کارورز، با تکیه بر موفقیت‌های فردی از به اشتراک گذاشتن اطلاعات خود با دیگران خودداری کنند و در واقع به نقطه‌ای می‌رسند که ترجیح می‌دهند به تنهایی کار کنند و پروژه کارورزی خود را به صورت فردی انجام دهند که این موارد باعث شده فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان وابسته به زمینه و میدان عمل نباشد.

همچنین ضعف کار تیمی نیز باعث شده که دانشجومعلمان برای قضاوت شدن کمتر، تمایلی چندانی برای شرکت در بحث‌های گروهی نداشته باشند که این موارد سبب شده تبادل نظر و بحث‌های سازنده و تحلیلی میان دانشجومعلم کارورز با استاد راهنما و معلم راهنما صورت نگیرد. نبود شرایط مناسب برای کسب تجربه عملی، ترس از گزینش، اخراج و تعلیق و همچنین نبود بازخوردهای نقادانه در ارتباط با تکالیف کارورزی از جمله عواملی هستند که شکل‌گیری گفتمان انتقادی در این حوزه را با مشکل مواجه کرده است. افزون بر این، خلاء منابع علمی انتقادی در برنامه‌های کارورزی نیز به این چالش دامن می‌زند. علاوه بر این، بحران نیروی انسانی در آموزش و پرورش و کمبود اعضای هیأت علمی در دانشگاه فرهنگیان، نیاز به افزایش تعداد اساتید راهنما برای تعلیم و تربیت دانشجومعلمان را به یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر تبدیل کرده است. این مسئله باعث شده که برای انتخاب استاد راهنمای درس کارورزی از افرادی مانند اعضای هیأت علمی جدید، مدرسان حق‌التدریس و مأموران آموزشی استفاده شود. برخی از این افراد به دلیل عدم آشنایی کافی با فلسفه و اهداف درس کارورزی و ضعف در دانش تربیتی و دانش محتوای تربیتی با چالش‌هایی در ایفای نقش خود مواجه هستند. از این رو شرایط مناسب برای کسب تجربه دانشجومعلمان کارورز وجود ندارد و توانایی وی در تحلیل

مسائل از زوایای گوناگون و طرح سؤالات چالش برانگیز کاهش می‌یابد و با ارائه تحلیل‌های سطحی و کم عمق در تحلیل موقعیت‌های مختلف و حل مسائل آموزشی ناتوان است.

در فهم فرودستی از حرفه معلمی نوع نگاه اساتید راهنما و معلمان راهنما به حرفه معلمی و فشارهای اقتصادی کنونی نیز نقش دارند. نوع نگاه اساتید راهنما، معلمان راهنما و عوامل اجرایی مدرسه به حرفه معلمی بر ارزش‌ها، باورها، هنجارها و نگرش دانشجومعلمان مؤثر است و آنان را در معرض قضاوت‌های ارزشی منفی نسبت به حرفه معلمی قرار می‌دهد و فشارهای اقتصادی موجب شده که تمام فکر، دلمشغولی و نیروی دانشجومعلم معطوف به حرفه معلمی نشود و در کنار حرفه معلمی به فعالیت‌های شغلی دیگر به عنوان مکمل درآمدی بپردازند و توان دانشجومعلم صرف فعالیت‌های جانبی دیگر شود و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای به تعویق بیفتد. از طرفی هر چند برنامه کارورزی بر مشاهده تأملی، روایت‌نگاری و واکاوی تجربیات و ابزارهای سه‌گانه روایت‌پژوهی، اقدام پژوهی و درس پژوهی تأکید دارد (سرفصل‌های دروس کارورزی، ۱۳۹۹)؛ ولی ضعف در زمان و اجرای مطلوب محتوای این برنامه‌ها و غلبه رویکرد فنی بر رویکرد تأملی در برنامه درسی کارورزی موجب شده که مهارت روایت‌پژوهی و شکل‌گیری گفتمان انتقادی که در تربیت معلم فکور و هویت حرفه‌ای معلمان بسیار مهم هستند به محاق بروند و برنامه نظری درس کارورزی که بر اساس رویکرد تربیت معلم فکور و تأملی طراحی شده است؛ در صحنه عمل کمتر جنبه اجرایی و عملیاتی پیدا کند و به برنامه پوچ تبدیل شود. نتایج این قسمت همسو با نتایج پژوهش هوارد و مارکوسکایت (۲۰۱۰) و حبیبی و همکاران (۱۴۰۰) است. تقویت مهارت روایت‌پژوهی مستلزم گوش‌سپاری فعالانه نسبت به دانشجومعلمان هنگام ارائه گزارش‌های کارورزی و روایت‌های دانشجویی است؛ زمانی که دانشجومعلمان و اساتید راهنما در سمینار و جلسات کارورزی با آغوش باز و مشتاقانه به گزارش‌ها و ارائه سمینارهای یکدیگر خوب گوش فرا دهند؛ انگیزه نوشتن و ارائه روایت‌ها چند برابر می‌شود.

برای دستیابی به اهداف درس کارورزی، حضور مستمر اساتید، بازخورد نقادانه آنان حین عمل و برگزاری جلسات منظم سمینار دانشجومعلمان با صرف زمان کافی لازم است. ضعف در برگزاری جلسات بازخورد کارورزی، عدم برگزاری سمینار (دفاع از روایت‌های کارورزی توسط دانشجومعلمان) و ضعف در ارائه فعالیت‌ها و نظارت بر اجرای درست فعالیت‌های روایت‌پژوهی، اقدام پژوهی و درس پژوهی دانشجومعلمان که نقش مهمی در تربیت معلم فکور دارند، موجب گزارش‌نویسی غیر واقعی، کپی‌برداری و سرقت علمی در تکالیف دانشجومعلمان شده است. همچنین عدم حضور زمان کافی دانشجومعلم در مدارس تجربی وابسته کارورزی، باعث شده حلقه ارتباطی بین آنان و عوامل اداری و آموزشی تنگ تر شود و دانشجومعلم نتواند احساس، اندیشه و کلام خود را با معلم راهنما در میان بگذارد. ارتباط محدود سبب شده که دانشجومعلم به رسمیت شناخته نشود و عدم رعایت شأن و کرامت دانشجومعلم مانع اصلی بازشناسی هویت حرفه‌ای وی شود. از جمله راهکارهای که در زمینه شکل‌گیری گفتمان انتقادی بین دانشجومعلمان می‌تواند مؤثر واقع شود، ارائه بازخورد

نقادانه استاد راهنما به تکالیف عملکردی آنها است. نگاه نقادانه به تکالیف و روایت‌های دانشجومعلم‌ان در جلسات کارورزی، می‌تواند منفعل و بی‌طرفانه بودن آنان را از بین ببرد و موجب اشتیاق به بحث و گفتگو در آنان شود. در آخر مبنی بر یافته‌های پژوهش به منظور رفع این چالش‌های بر لزوم بازنگری در طراحی و اجرای برنامه‌های کارورزی تأکید می‌شود و پیشنهادهای کاربردی و پژوهشی برآمده از یافته‌های پژوهش به شرح زیر بیان می‌شود:

- برگزاری جلسات هم‌اندیشی به صورت مستمر بین سه گروه اساتید راهنما، معلمان راهنما و دانشجو معلم‌ان؛
- انتخاب اساتید راهنمای کارورزی با داشتن سابقه معلمی (تحصیل در دوره تربیت معلم و یا دبیری)؛
- انتخاب مدارس تجربی وابسته به صورت هدفمند؛
- استفاده از ظرفیت گروه‌های آموزشی جهت شناسایی معلمان راهنمای مجرب؛
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر رویکرد تربیت معلم فکور (روایت پژوهی، اقدام پژوهی و درس پژوهی)
- شناسایی چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجومعلم فکور) از طریق برنامه کارورزی از دیدگاه مدیران مدارس تجربی وابسته کارورزی و معلمان راهنما
- شناسایی مؤلفه‌های شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو معلم‌ان مبتنی بر رویکرد تربیت معلم فکور

منابع و مأخذ:

- احمدی، آمنه، مهرمحمدی، محمود، موسی‌پور، نعمت‌الله، و مشفق‌آرانی، بهمن. (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱)*. انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- بازرگان، عباس. (۱۴۰۲). *ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی*. انتشارات سمت.
- بختیاری، ابولفضل، و کریمی، ساغر. (۱۴۰۱). *کارورزی در تربیت معلم؛ بازخوانی تجارب جهانی (جلد ۲)*. 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). *شهادت تدریس (سفری به دنیای درون معلم) (نوگل روحانی، ترجمه)*. انتشارات هوش ناب. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۸ منتشر شده است).
- جعفریان، وحیده، و محمودی، فیروز. (۱۳۹۸). *پدیدارشناسی تجارب معلمان راهنمای کارورزی از طرح جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، ۷(۲)، ۵۴-۶۹*
- <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 برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خودشرح‌نویسی مورد مطالعه: مدرسان دانشگاه فرهنگیان و صاحب‌نظران برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۶(۶۳)، ۹۱-۱۱۶*
- <https://dori.net/dor/20.1001.1.17354986.1400.16.63.4.1>
- حجازی، اسد. (۱۴۰۱). *شناسایی اهداف و فعالیت‌های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران. فصلنامه آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱(۱)، ۴۷-۷۶*. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.1.2.4>
- رحمتی، رباب، و کریمی، امیر. (۱۴۰۱). *اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اثربخشی کارورزی در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان البرز. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، ۷(۲)، ۱۷-۲۹*
- <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).
- عارف‌نژاد، سعید، ادیب، یوسف، فتحی‌آذر، اسکندر، و حبیبی، حمداله. (۱۴۰۱). *ساخت و بررسی پایایی و روایی پرسشنامه هویت حرفه‌ای معلمان. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۶)، ۵۳۶-۵۴۵*. <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. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۱۵(۱)، ۱۶۵-۱۸۸*
- <https://dori.net/dor/20.1001.1.27171329.1400.15.1.6.1>

عطاران، محمد، حاجی حسین نژاد، غلامرضا، و حیدری نقدعلی، ژیلدا. (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 برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۸(۱)، ۱-۲۶.

<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 اندیشه 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 دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی. دانشگاه فرهنگیان. <https://cfu.ac.ir/fa/210943/>

مقیمی، اعظم، پارسا، 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/srsp.2023.137432.1899>

ملکی، صغری، غلامعلی، احمدی، غلامعلی، مهرمحمدی، محمود، و سیدمحمدرضا امام‌جمعه. (۱۴۰۰). ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه 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 درباره هویت ملی*. مؤسسه 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.

https://www.academia.edu/17732616/Studying_Science_Teacher_Identity_Theoretical_Methodological_and_Empirical_Explorations

- 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 J. David & H. Jonh (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 139-142). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781526402042>
- Chennat, S. (2014). Internship in pre-service teacher education programme: A global perspective. *International Journal of Research in Applied*. [https://doi.org/10.13040/IJPSR.0975-8232.2\(11\).79-94](https://doi.org/10.13040/IJPSR.0975-8232.2(11).79-94)
- Dang, T., & Kim, 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.2010.10.006>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920600775316>
- 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). The University of Chicago Press. <https://archive.org/details/r00elationoftheorynatirich>
- 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>
- 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(1), 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://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000831>
- 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. http://dx.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. <https://doi.org/10.1108/17542411011092345>
- 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), 530-53. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>
- Madin, A., Aizhana, A., Nurgul, S., Alma, Y., Nursultan, S., Ayub Ahmed, A., & Mengesha, R. (2022). Stimulating the professional and personal self-development of future teachers in the context of value-semantic orientation. *Education Research International*, 25(2), 11-22. <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>
- 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>
- May, R. (1975). *The courage to create*. W. W. Norton & Company.
- 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*, 27(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/chp.4750090207>
- 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>