

Explaining the Philosophy of Establishing a Practicum System based on a Reflective Teacher in Farhangian University and Identifying the Necessary Elements and structures for Its Realization

Abdolreza Arabzadeh^{1*}, Seyed Rasol Hosseini², Masome Oladian³

1. Ph.D. Student in Educational Administration, Damavand Branch, Islamic Azad University, Damavand, Iran

2. Associate Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Damavand Branch, Islamic Azad University, Damavand, Iran

(Received: October 1, 2021; Accepted: December 8, 2021)

Abstract

Teacher training is a program for teacher professional development and competence that is created through the process of education and preparation, prerequisites for the teaching profession and readiness to face its challenges. At Farhangian University, this mission will be carried out by implementing practicum programs based on a reflective teacher. With this importance, the present study explains the philosophy of establishing a practicum system based on reflective teacher in Farhangian University and identifies the necessary areas and structures for its realization. The present study is qualitative and phenomenological. Participants in this study are experts, planners and policy makers of Farhangian University. Purposeful sampling method (desirable cases) was used to interview experts in the field of Farhangian University. In this regard, purposeful theoretical saturation in the data was achieved by semi-structured interviews with 14 people. Findings showed that creating reflective and comprehensive thinking in student-teachers; Ineffectiveness of educational theories; and changing the role of the teacher from the transmitter of information to the facilitator are the most important components in the field of philosophy of creating and forming a practicum system based on the reflective teacher in Farhangian University. Also, the necessary elements for the realization of this program include professors trained at Farhangian University; appropriate educational environment; financing; and the interactive structure between Farhangian University and ministry of education.

Keywords: Elements, Farhangian university, Philosophies, Reflective teacher practicum system, Reflective teacher.

تبیین فلسفه استقرار نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان و شناسایی زمینه‌ها و ساختارهای لازم جهت تحقق آن

عبدالرضا عربزاده^{۱*}، سیدرسول حسینی^۲، معصومه اولادیان^۳

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، واحد دماوند، دانشگاه آزاد اسلامی، دماوند، ایران

۲. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد دماوند، دانشگاه آزاد اسلامی، دماوند، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۰۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۷)

چکیده

تربیت معلم برنامه‌ای برای توسعه حرفه‌ای و شایستگی معلم است که از طریق فرایند آموزش و آماده‌سازی، پیش‌نیازهای حرفه معلمی و آمادگی برای مواجهه با چالش‌های آن ایجاد می‌شود. در دانشگاه فرهنگیان، این رسالت با اجرای برنامه‌های کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دستور کار قرار دارد. با این اهمیت، پژوهش حاضر به تبیین فلسفه استقرار نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان و شناسایی زمینه‌ها و ساختارهای لازم جهت تحقق آن پرداخته است. پژوهش حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. شرکت‌کنندگان این پژوهش را متخصصان، برنامه‌ریزان و سیاستگذاران دانشگاه فرهنگیان کشور تشکیل می‌دهند. برای مصاحبه با صاحب‌نظران در حوزه دانشگاه فرهنگیان از روش نمونه‌گیری هدفمند (موارد مطلوب) استفاده شد. در این راستا، به طور هدفمند با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ نفر، اشباع نظری در داده‌ها حاصل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد ایجاد تفکر تأملی و همه‌جانبه در دانشجو-معلمان؛ ناکارآمدی تئوری‌های آموزشی به‌تنهایی؛ و تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به تسهیل‌گر از مهم‌ترین مؤلفه‌های در زمینه فلسفه ایجاد و شکل‌گیری نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان شناخته شده است. همچنین، زمینه‌های لازم برای تحقق این برنامه شامل اساتید آموزش‌دیده در دانشگاه فرهنگیان؛ فضای آموزشی مناسب؛ تأمین مالی؛ و ساختار تعاملی دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش است.

واژگان کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، زمینه‌ها، فلسفه‌ها، معلم فکور، نظام کارورزی معلم فکور.

مقدمه

آموزش و پرورش هم مسأله است و هم آماده‌شدن برای حل مسأله. یافته‌های تحقیقات در این زمینه، بر حساسیت و ارزش و اهمیت بسیار نقش معلمان در مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارند؛ حتی سطح و عمق یادگیری دانش‌آموزان هم به معلم بستگی دارد (دیین^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). این موضوع در پژوهش فراتحلیل هاتی^۲ (۲۰۱۲)، حتی قدیمی‌تر از آن در فراتحلیل مارزانو^۳ (۲۰۰۳) تأیید شده است. بنابراین، اگر آموزش و پرورش در رویکردهایش، و نظام برنامه‌ریزی درسی در تدوین برنامه‌های درسی و همچنین، معلمان در حوزه علمی خود نگاهی به پرورش یادگیرندگان برای حل مسائل نداشته باشند، فعالیت یاددهی - یادگیری بی‌ثمر خواهد بود (آقازاده، ۱۳۹۴). رویکرد نوین وزارت آموزش و پرورش در طراحی و اجرای طرح تحول سند بنیادین در آموزش و پرورش می‌تواند نویدبخش تحولات اساسی در ساختارهای منابع انسانی، اداری، پشتیبانی و آموزشی تعلیم و تربیت حال حاضر ایران اسلامی باشد. یکی از اساسی‌ترین محورهای اجرایی این طرح بزرگ ملی، آموزش نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش است که این امر در قالب ایجاد دانشگاهی در سطح ملی به نام دانشگاه فرهنگیان می‌تواند به سرانجام برسد (عبدالخانی و عبدالخانی، ۱۳۹۶)

دانشگاه فرهنگیان دانشگاهی نوپا و نوظهور است که مأموریت و مسئولیت پرورش دانشجومعلمانی با صلاحیت و واجد شرایط آموزش و پرورش را بر عهده دارد. دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی است برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت‌محور، توانمند در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در انجام مأموریت‌ها، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها، شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی، ایرانی، انقلابی دانشجومعلمان، برخوردار از هیئت علمی و مدیران مؤمن، آراسته به فضائل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی جو و

1. Dean
2. Hattie
3. Marzano

تحول آفرین، باورمند به جامعه عدل جهانی وابسته به وزارت آموزش و پرورش که با اهداف معین تأسیس و طبق مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری و قوانین و مقررات مربوط اداره می‌شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱).

شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (یونسکو، ۱۹۹۰). آماده‌سازی و مجهز کردن دانشجومعلمان به مهارت‌های حرفه‌ای، قبل از ورود به کلاس درس، اصلی‌ترین وظیفه مراکز تربیت معلم و سازمان‌هایی است که به انحای مختلف، معلم تربیت می‌کنند یا دوره‌های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می‌دهند. کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه تربیت معلم است و یگانه تلاش کارساز در عرصه تربیت معلم قلمداد می‌شود (رئوف، ۱۳۸۶). بزرگترین آزمون موفقیت و عدم موفقیت دانشگاه فرهنگیان از نظر برآورده کردن انتظارات را نیز باید در مقوله کارورزی جست‌وجو کرد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

کارورزی فعالیتی است که دانشجومعلمان بین تئوری و دانش خود اتصال و ارتباط ایجاد می‌کنند (براون، ۲۰۰۸). کارورزی یک وضعیت طراحی شده برای آموزش فراگیران در دنیای واقعی، از طریق تأمل و بازاندیشی بر عمل است. کارورزان نوعی از تأمل در عمل را می‌آموزند که نه تنها با خلق و روش‌های جدید استدلال در مسائل، بلکه به وسیله ساخت و آزمایش مقوله‌های چارچوب‌بندی مسائل فراتر از قوانین ثابت و روش‌های روتین، به حل مسائل در دوره کارورزی می‌پردازند. مریان با دانشجومعلمان درباره موقعیت‌های گوناگون به گفت‌وگوی درباره عمل و مسائل موجود در موقعیت‌های کلاس درس می‌پردازند (شون، ۱۹۸۳).

کارورزی انواع گوناگون دارد، اما سه نوع آن، مدل سنتی یا استادشاگردی، مدل علم کاربردی یا تکنیکی و مدل تأملی یا فکورانه شناخته شده‌ترین آن‌هاست استیفتز، تونیسین، و کایریاکو، ۲۰۰۴). کارورزی تأملی یا فکورانه در بسیاری از کشورها مانند آلمان، فنلاند، نروژ، کانادا، استرالیا، سنگاپور، ایران و ... رواج دارد. پیش‌فرض اساسی این رویکرد آن است که دنیای معلمی و تدریس، دنیایی پر

-
1. Brown
 2. Schön
 3. Stephens, Tonnessen & Kyriacou

از شرایط نامعین و پیچیده است که برای مسائل متعدد آن، راه حل‌های از پیش تعیین شده وجود ندارد در این دنیای سرشار از مسائل معماگونه، موقعیت‌های تصمیم‌گیری بسیار است و لازمه تصمیم‌های منطقی و اخلاقی، تأمل و تفکر تأملی است (اولویک و اسمیت^۱، ۲۰۱۱).

عمل فکورانه، یکی از مفاهیمی است که در بسیاری از کشورها بر گفت‌وگوهای تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای معلمان حاکم است. اقدام در کلاس همراه با تفکر و پژوهش مستمر منجر به تولید دانش عملی معلمی خواهد شد. متخصصان یادگیری، معتقدند که دانشجومعلمانی که براساس رویکرد سازنده‌گرایی به حرفه‌آموزی می‌پردازند، می‌توانند همچون معلمان باتجربه دانش و مهارت خود را در کلاس درس به طور مستمر بسازند. دانشجومعلمان از اقدام پژوهی و درس پژوهی برای بهبود موقعیت‌های درون و بیرون کلاس خود استفاده می‌کنند. در جمع‌بندی این بخش می‌توان ادعا کرد که این نوع از برنامه درسی تجارب عملی محیط کلاس درس را با دانش نظری معلمی پیوند داده و سطح شایستگی حرفه‌ای دانشجومعلمان را ارتقا می‌دهد (الماسی و همکاران، ۱۳۹۶).

درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، از مهمترین واحدهای درسی است که نقش مهمی را در تربیت معلم فکور ایفا می‌کند. معلمان فکور دارای خصوصیات ویژه‌ای هستند که آن‌ها را از سایر معلمان متمایز می‌کند. ویژگی‌هایی از قبیل دیدن مسائل با جهات متعدد، شکیبایی در قضاوت، مورد سؤال قرارگرفتن آنچه بدیهی تلقی می‌شود، به کارگیری قوه تعمیم و نگریستن به موارد خاص درباره زمینه‌ای وسیع، از جمله شاخص‌های این معلمان است. معلمان فکور با استعانت از ادراک رشدیافته خویش و یا درک دقیق و همه‌جانبه از موقعیت، با ارائه چارچوب بندی‌های گوناگون از مسأله، موضوعات گوناگون را برای تأمل انتخاب کرده و سطوح گوناگون تدریس فکورانه را طی می‌کنند (امام جمعه، ۱۳۸۵).

آمار و اطلاعات حاکی از آن است که برون‌دادهای تربیت معلم در سه دهه اخیر با مشکلات و ضعف‌های اساسی در عمل مواجه بوده‌اند. برای مثال مطالعات مختلفی به ضعف عملکرد معلمان در جنبه‌های مختلف مانند شیوه‌های فعال تدریس، روش حل مسئله، بهره‌گیری از رویکرد سازنده‌گرایی به عنوان شیوه نوین یاددهی یادگیری و دستیابی به هدف‌های مهارتی اشاره دارند (ایزدی و همکاران،

۱۳۹۱). مطالعات دیگر بر وجوه نوع پذیرش (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). عدم پوشش شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی و تفاوت برنامه تربیتی اجرا شده و کسب شده (احمدی، ۱۳۹۳)، نقد سیاست‌ها، اقدامات و تدابیر (درکی، ۱۳۸۴)، فقدان ویژگی‌هایی مانند یکپارچگی، اثربخشی، مشارکت و عضویت در شبکه‌های بین‌المللی (فضل‌علی زاده و همکاران، ۱۳۹۴) تمرکز داشته‌اند. بررسی تحقیقات خارجی نیز نشان می‌دهد اقدامات یادشده همگی به بخش‌های ویژه و حتی جزئی در خصوص ارزیابی درونی، تضمین کیفیت، نگرش‌ها و در برخی موارد به توسعه حرفه‌ای پرداخته‌اند. در حال حاضر وجود مؤلفه‌هایی که دربرگیرنده سایر اجزا، رویه‌ها و کنش‌های تضمین کیفیت در فرایند آموزش و آماده سازی معلمان باشد، به عنوان یک خلأ و حلقه مفقوده نظام آموزش عالی ایران وجود دارد (نامداری پژمان و همکاران، ۱۳۹۸).

نتایج پژوهش کریمی (۱۳۸۷) با عنوان «مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی» نشان‌دهنده تفاوت اساسی بین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در وضعیت کنونی با وضعیت مطلوب است و معلمان در وضعیت کنونی در مولفه‌های فناوری، یادگیری مادام‌العمر، مسئولیت حرفه‌ای و عملکردی و آموزش و تدریس کمتر از سطح متوسط هستند. یافته‌های دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) به منظور ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی گویای این امر است که معلمان بررسی شده بر خلاف آنکه در کلیات تدریس از مهارت نسبی برخوردارند، اما در اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی روبه‌رو هستند. در فعالیتهای آموزشی کلاس درس، به هدف‌های مهارتی کمتر از هدف‌های دانشی و نگرشی توجه می‌کنند. اکثر آنان هنوز پایند به الگوهای سنتی آموزش هستند و از روش‌های فعال و خلاق و فناوری اطلاعات خیلی کم استفاده می‌کنند. همچنین، در برخی جنبه‌های اساسی مانند استفاده از شیوه‌های فعال تدریس و روش حل مسأله که در نظریه‌های نوین آموزشی مانند روان‌شناسی شناختی و روان‌شناسی سازنده‌گرا مطرح است، توجه کافی نمی‌کنند.

کیفیت تربیت معلم یکی از معیارهای اصلاحات آموزش و پرورش در سراسر جهان به شمار می‌رود. در این زمینه، نحوه تربیت و آماده‌سازی دانشجومعلمان ارتباط مستقیمی با اثربخشی آنان در

افزایش یادگیری دانش‌آموزان دارد. بر این اساس، یکی از دغدغه‌های اصلی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، بهبود مستمر کیفیت تربیت معلم است. اتخاذ رویکرد تاملی برای کارورزی در سال ۱۳۹۲ پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان، نقطه عطفی تاریخی برای کارورزان ایران است، اما تحلیل برنامه این دوره از منظر منابع علمی مربوط به تامل نشان می‌دهد برنامه قصدشده فعلی نیز دارای کاستی و ضعف‌هایی است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

پیشینه پژوهش

نتایج پژوهشی کیانی و عسکری متین (۱۳۹۷) با عنوان الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران که با روش تحلیل کیفی اسناد بالادستی انجام گرفته است، ۷ ساحت (برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش؛ برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری؛ مدیریت پیرامون و محیط یادگیری؛ آموزش اثربخش؛ مسئولیت‌سازمانی و توسعه حرفه‌ای؛ سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی؛ معنویت، اخلاق و خداآوری)، ۳۳ حوزه محوری و ۱۵۸ شاخص شایستگی را برشمرده است.

حجازی (۱۳۹۷) در پژوهشی به واکاوی موانع پیاده‌سازی موفق برنامه جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان پرداخت. این پژوهش کاربردی و روش آن توصیفی-پیمایشی بود. برای گردآوری داده‌ها، در بخش کیفی با تحلیل اسناد، موانع پیاده‌سازی برنامه کارورزی استخراج شدند و در بخش کمی، با روش پیمایشی، دیدگاه اعضای هیئت علمی درباره این موانع بررسی شدند. جامعه آماری بخش کیفی شامل گزارش کارگروه‌های کارورزی پردیس‌های سراسر کشور دانشگاه فرهنگیان از اولین دوره اجرای برنامه کارورزی و جامعه آماری بخش کمی نیز شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان بود (۲۵۰۷ نفر). تعداد ۳۲۶ نفر برای گروه نمونه در نظر گرفته شدند. نتایج یافته‌ها نشان داد در بخش کیفی موانع مدیریتی و ساختاری، مالی، برنامه‌ای و رویکردهای نظری درس کارورزی، نظارت و ارزشیابی برنامه، و انسانی و ارتباطی، شناسایی شدند. در بخش کمی مشخص شد، همه موانع استخراجی از کاربست موفق برنامه جدید کارورزی جلوگیری می‌کنند. یافته‌ها همچنین نشان دادند، موانع نظارت و ارزشیابی برنامه، تأثیرگذارترین عوامل بر پیاده‌سازی برنامه جدید کارورزی

دانشگاه فرهنگیان هستند. همچنین، در زمینه موانع کاربست کارورزی جدید بر اساس سابقه تدریس تفاوت معناداری مشاهده شد.

قادرمرزی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود به مقایسه برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب شده درس کارورزی به منظور ارائه راهکار مناسب برای دانشگاه فرهنگیان پرداختند. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه معلم راهنما و دانشجومعلمان رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان استان کردستان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. با توجه به جدول مورگان و روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۲۸۴ نفر دانشجومعلم و معلم راهنما انتخاب و به کمک پرسشنامه محقق‌ساخته از نمونه مورد نظر جمع آوری شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین برنامه درسی قصدشده و اجراشده وجود ندارد. همچنین، برنامه اجراشده و کسب شده با هم همخوانی نداشته و بین دو مرحله اجراشده و کسب شده درس کارورزی به صورت کلی و هیچ‌یک از خردهمقیاس‌های مراحل اجراشده و کسب شده تفاوت معناداری وجود ندارد. یعنی بین کلیه اهداف محتوایی و اجرایی در مرحله اجراشده و کسب شده درس کارورزی تفاوت چشمگیری وجود ندارد. اما با توجه به نتایج به مقدار ۴۰/۰۷ میان برنامه درسی قصدشده و اجراشده شکاف و فاصله وجود دارد که تفاوتی بسیار معنادار و مهم است و جا دارد اصلاحاتی در برنامه کارورزی مراکز تربیت معلم و افزایش اثربخشی آن صورت گیرد.

کرامتی و احمدآبادی (۱۳۹۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مشکلات عمده برنامه کارورزی جدید دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان حول سه محور ضعف‌های دانشی، نگرشی و مهارتی دبیران و مدیران مدرسه‌ها در تصمیم‌های برنامه درسی شکل گرفته است. از دیگر مشکلات شناسایی شده در این پژوهش، ناآگاهی از نتایج مثبت برنامه جدید کارورزی، پایبندی به عادات و سنن، پیش‌داوری درباره پیامدهای پذیرش کارورز، جلوگیری از افزایش مسئولیت‌های مجریان برنامه، نداشتن توان کافی در برقراری نظم و احساس کنترل نداشتن بر مدرسه یا کلاس درس، ناتوانی در بهره‌برداری از پیامدهای برنامه کارورزی، ناتوانی دبیران در اصلاح ضعف‌های شناختی یا اخلاقی - رفتاری خود، فضای فیزیکی نامناسب در برخی کلاس‌ها، محدودیت تعداد مدرسه‌های مناسب برای کارورزی، و بی‌رغبتی والدین به حضور کارورزان در مدرسه‌ها را می‌توان برشمرد.

مرتضوی‌زاده و نصر اصفهانی (۱۳۹۶) در پژوهشی به واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات تمرین درس معلمی پرداختند. روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی است و برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شده است. جامعه و نمونه آماری در این پژوهش یکی است و از روش کل شماری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد مهم‌ترین مشکلات درس تمرین معلمی، گذراندن تمرین معلمی در مدارس شهری علیرغم اشتغال اولیه دانشجویان در مدارس روستایی، فرصت نداشتن مدرسان برای بحث و گفت‌وگو با دانشجویان درباره نقد و بررسی شیوه‌های تدریس و رفع مشکلات احتمالی، مهارت ناکافی معلمان راهنما در استفاده از رسانه‌ها و فناوری‌های نوین آموزشی و پایین‌بودن سطح معلومات آنان از تئوری‌های تعلیم و تربیت، روان‌شناسی رشد و نظریه‌های یادگیری و نداشتن تسلط کافی معلمان راهنما در استفاده از روش‌ها و الگوهای تدریس است.

بشارت و رماهی^۱ (۲۰۱۶) پژوهشی با عنوان تضمین کیفیت در تربیت معلم فلسطین به منظور رهنمودهایی برای اعضای هیأت علمی و رهبری انجام دادند که هدف آن ارزیابی ابعاد کیفیت برنامه‌های تربیت معلم آغازین (پیش از خدمت) در فلسطین از دیدگاه نمونه هدفمندی از مدرسان و دانشجو معلمان در سه دانشگاه بود. برای این منظور مصاحبه‌ای عمیق از طریق گروه‌های کانونی اجرا شد. نتایج این پژوهش نشان داد نتایج یادگیری مورد انتظار در برنامه درسی، فرایندهای یاددهی و یادگیری و مبتنی بر عمل، سازوکارهای حمایت و ارزیابی پیشرفت دانشجویان با چشم‌اندازها و اهداف فاصله دارد. پیشنهادها برای این پژوهش شامل کیفیت‌بخشی آموزش، کیفیت‌بخشی فرصت‌های یادگیری برای دانشجومعلمان و مدرسان، و کیفیت‌بخشی به رهبری دانشگاه بود.

دلشاد و اقبال^۲ (۲۰۱۰) شاخص‌های کیفیت در برنامه‌های تربیت معلم پاکستان را به روشی پیمایشی و از نظر مدرسان تربیت معلم شناسایی کردند. مهم‌ترین این شاخص‌ها شامل توسعه حرفه‌ای معلمان، تعامل با مدرسان برای انجام تدریس اثربخش، تعهد مدیریت دانشگاه به کیفیت، ایجاد استانداردهای علمی/شاخص‌های عملکرد، برنامه‌ریزی بلندمدت، رضایت معلمان از شرایط کار خود، تصمیم‌گیری مشارکتی، خود ارزیابی برنامه‌های آکادمیک، رویه‌های واحد برای توسعه برنامه درسی،

1. Bsharat & Rmahi

2. Dilshad & Iqbal

آموزش، پژوهش و غیره، اعتباربخشی برنامه‌های دانشگاهی، رهبری در سطح وزارت، رویکرد دانش‌جو محور به آموزش و یادگیری، بهبود مستمر علمی و فعالیت‌های اجرایی، مستندسازی مناسب اطلاعات، فراهم‌سازی منابع فیزیکی، گرفتن بازخورد از ذینفعان و مسئولیت اجتماعی بود.

جی و جانسون^۱ (۲۰۰۲) در یک پژوهش مروری به سه بعد از تأمل در دوره کارورزی تأکید می‌کنند که دربرگیرنده تأمل توصیفی، تأمل مقایسه‌ای و تأمل انتقادی می‌شوند. اولین بعد از تفکر، تأمل توصیفی است که به مشخص کردن مسأله می‌پردازد. تأمل مقایسه‌ای دومین بعد از تفکر است، هیچ راه حل آماده‌ای برای مشکلات در موقعیت خاص وجود ندارد، مشکل و موقعیت بی‌نظیر است، و در این سطح علاوه بر نظر خود، از نظرات دیگران نیز، حتی اگر با نظر ما ناسازگار هستند، اطلاع حاصل می‌شود. دانش‌جو معلمان مشکل را مشخص می‌کنند، ویژگی‌های آن را می‌شناسند و به چارچوب بندی مسأله از نقطه نظرات خود و دیگران می‌پردازند و درک جامع‌تری از موقعیت و عمل تدریس، مدیریت کلاس درس، یادگیری دانش‌آموزان، ارزشیابی و ... به دست می‌آورند و سپس، وارد بعد سوم تأمل می‌شوند. در این مرحله به ارزشیابی چندین راه حل می‌پردازند، یک راه و یا ترکیبی از آن‌ها را انتخاب می‌کنند و به درک بهتر و جدیدی از مسأله دست می‌یابند.

با توجه به آنچه گفته شد و با احتساب اهمیتی که دروه‌های کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند ایفا کند، در پژوهش حاضر، پاسخگویی به سؤالات زیر در دستور کار قرار گرفته است:

۱. فلسفه ایجاد و شکل‌گیری نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان چیست؟
۲. زمینه‌ها و ساختارهای لازم برای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. شرکت‌کنندگان این پژوهش را متخصصان، برنامه‌ریزان و سیاستگذاران دانشگاه فرهنگیان کشور تشکیل می‌دهند. این افراد از سوابق مدیریتی و

1. Jay & Johnson

اجرائی و از تألیفات قابل توجه در حوزه تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان برخوردار بودند. برای مصاحبه با صاحب‌نظران در حوزه دانشگاه فرهنگیان از روش نمونه‌گیری هدفمند (موارد مطلوب) استفاده شد. در این راستا، به طور هدفمند با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ نفر، اشباع نظری در داده‌ها حاصل شد. این افراد اطلاعاتی ارزشمند در زمینه موضوع پژوهش داشته و اغلب دارای پست‌های مدیریتی، سیاستگذاری، و تألیفات قابل توجه در حوزه مذکور بوده‌اند. روایی محتوایی ابزار مصاحبه از طریق شش نفر از متخصصان حوزه تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان بررسی شد. در این راستا، ابتدا نسخه اولیه مصاحبه برای آن‌ها ارسال شد و سپس، اصلاحات لازم و پیشنهادی از سوی این خبرگان، اعمال شده و مجدداً نسخه اصلاح شده برای آن‌ها ارسال و مورد تأیید آن‌ها قرار گرفت. پایایی ابزار مصاحبه، با استفاده از روش پایایی بین کدگذاران مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. در این راستا، متن مصاحبه‌ها در اختیار همیار محقق قرار گرفت و میزان توافق در کدگذاری در بین همیار و محقق که هر دو به طور جداگانه به تحلیل مصاحبه‌ها پرداخته بودند، بررسی و تأیید شد. در پژوهش حاضر، از روش تحلیل محتوای کیفی به منظور تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها استفاده شد. به منظور انجام عملیات مذکور، از نرم‌افزار MaxQDA11 برای مقوله‌بندی و کدگذاری استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، ابتدا هر سؤال مطرح شده و یافته‌های مربوط به آن ارائه شده است:

سؤال اول: فلسفه ایجاد و شکل‌گیری نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان

چیست؟

پس از پیاده‌سازی متن ۱۴ مصاحبه، به منظور شناسایی، واکاوی و تبیین فلسفه ایجاد و شکل‌گیری نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان، متن مصاحبه‌ها چندین بار مورد کند و کاو قرار گرفت و جملات معنادار در تک‌تک مصاحبه‌ها مشخص شد و ۹۶ گزاره (کد) استخراج شد. پس از انجام تحلیل محتوا بر روی گزاره‌های به دست آمده، در مرحله دوم ۷۳ و در مرحله سوم ۶۱ گزاره حاصل شد و بر این اساس مقوله‌های اصلی تعیین گردید و در نهایت، ۳ محور یا مقوله اصلی

طبقه‌بندی و استخراج شد. در ادامه مقوله‌های استخراج شده به همراه نمونه‌ای از مهم‌ترین کدها و روایت‌های مصاحبه‌شوندگان برای هر مقوله ارائه شده است (جدول ۱).

جدول ۱. مهم‌ترین مقوله‌های اظهارشده در زمینه تبیین فلسفه ایجاد و شکل‌گیری نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان توسط مصاحبه‌شوندگان

ردیف	مقوله‌ها	نمونه‌ای از مهم‌ترین کدها	فراوانی پاسخ‌دهندگان	درصد
۱	ایجاد تفکر تاملی و همه‌جانبه در دانشجو معلمان	تأمل بر تجارب تدریس	۱۴	۱۰۰
		دستیابی دانشجو به یک نگاه همه‌جانبه		
		غنابخشیدن به تصمیم‌های اتخاذشده		
		خودآموزی		
		خودباوری		
		جست‌جوگری		
		به‌روزرسانی داشته‌های مربوط به عملکرد حرفه‌ای		
		اقدام در کلاس همراه با تفکر و پژوهش		
		تولید دانش عملی معلمی		
		بهره‌گیری از روش‌های علمی در تدریس		
		تقویت مهارت‌های فراشناختی		
اخذ تصمیم مناسب در موقعیت‌های مختلف				
۲	ناکارآمدی تئوری‌های آموزشی به‌تنهایی	صلاحیت‌های مورد نیاز موقعیت‌های واقعی معلمی	۱۲	۸۶
		کاربست عملی مباحث آموخته‌شده نظری در زمینه تدریس تاملی		
		تجربه آموزی در فعالیت میدانی در زمینه تربیت معلم فکور		
		به‌کارگیری روش‌های استدلالی و منطقی موقعیت‌های پیش‌آمده در کلاس و مدرسه		
		ایجاد الگوهای ذهنی و طرح‌واره‌ای در کلاس درس جهت تصمیم‌های مناسب		
		عمق‌بخشیدن به تجربه‌های پیشین در جهت توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای		
		ارزیابی نتایج تصمیم‌ها در موقعیت‌های پیچیده آموزشی		
		دستیابی به ظرفیت‌های کنش عملی در کلاس درس و تفکر در آن		

ردیف	مقوله‌ها	نمونه‌ای از مهم‌ترین کدها	فراوانی پاسخ‌دهندگان	درصد
۳	تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به تسهیل‌گر	نقش تسهیل‌گری به عنوان عامل پیشرفت حرفه‌ای	۹	۶۴
		نقش هدایتی		
		معلم به عنوان تسهیل‌کننده جریان تکوین و تعالی هویت یکپارچه‌متربیان		
		تمرین تسهیل‌گری یاددهی-یادگیری در کارورزی		

ایجاد تفکر تأملی و همه‌جانبه در دانشجومعلمان

همه مصاحبه‌شوندگان (۱۴ نفر) ایجاد تفکر تأملی و همه‌جانبه در دانشجومعلمان را به عنوان فلسفه ایجاد و شکل‌گیری نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان، مورد توجه و تأکید قرار دادند. به زعم مصاحبه‌شوندگان شماره‌های ۳ و ۱۲، در طول برنامه کارورزی دانشجو فرصت کسب تجربه برای درک عمل اثربخش، تأمل بر روی آن به منظور پذیرش مسئولیت حرفه‌ای را کسب می‌کند. برای نمونه، مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ باور داشت:

«به نظرم بهره‌گیری از مبانی نظری، تکنیک‌ها و فنون در برنامه کارورزی به منظور دستیابی دانشجو به یک نگاه همه‌جانبه و غن بخشیدن به تصمیم‌های اتخاذشده در ابعاد برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان ضروری است. در طول برنامه کارورزی، دانشجو فرصت کسب تجربه برای درک عمل اثربخش، تأمل بر روی آن به منظور پذیرش مسئولیت حرفه‌ای را کسب می‌نماید».

مصاحبه‌شونده شماره ۵ معتقد بود که پرورش معلمانی با ویژگی‌های خودآموزی، خودباوری و جستجوگری، نیازمند اتخاذ راهبردهایی در زمینه کارورزی مبتنی بر معلم فکور است. در این راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۷ اظهار داشت:

«فکوربودن اصل لازمه معلمی است و معلم فکور می‌تواند نگرستن در خود و اندیشه در عملکرد خود را بررسی کند. لذا فلسفه معلم فکور یعنی اندیشه در عملکرد و این امر لازمه معلمی است. یعنی بررسی یادگیری و به‌روزرسانی داشته‌های مربوط به عملکرد حرفه‌ای».

به باور مصاحبه‌شوندگان شماره‌های ۱، ۱۰ و ۱۴، اقدام در کلاس همراه با تفکر و پژوهش مستمر منجر به تولید دانش عملی معلمی و بهره‌گیری از روش‌های علمی در تدریس خواهد شد. در این زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ بیان کرد:

«یکی از ابزار مهم برای معلم داشتن ذهن پویا، انعطاف‌پذیر و آشنا به مدیریت تفکر است. لذا آشناکردن معلمان با روش‌های مربوط به تقویت مهارت‌های فراشناختی در محتوای آموزشی و مهارتی کارورزی کمک می‌کند که با فرایند تفکر منطقی در حوزه‌های مشاهده علمی، گزارش‌نویسی، شناسایی و تشخیص مسائل آموزشی و تربیتی آشنا شده و بتوانند در شرایط غیر مترقبه و به‌روز مسائل جدید آموزشی و تربیتی با استفاده از دانش نظری و کاربردی مهارت‌های فراشناختی در هر زمان و مکانی بهترین تصمیم‌گیری و انتخاب راه حل را داشته باشند و پیامدهای مثبت آموزشی و تربیتی را رقم بزنند».

ناکارآمدی تئوری‌های آموزشی به‌تنهایی

ناکارآمدی تئوری‌های آموزشی به‌تنهایی توسط ۱۲ نفر (۸۶ درصد) از مصاحبه‌شوندگان به عنوان فلسفه ایجاد و شکل‌گیری نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان مورد توجه و تأکید قرار گرفت. برای نمونه، مصاحبه‌شوندگان شماره‌های ۲، ۳ و ۸، به صلاحیت‌های مورد نیاز موقعیت‌های واقعی معلمی اشاره داشتند. برای نمونه، مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ اظهار داشت:

«از آنجا که آموزش‌های تئوری قادر به ایجاد توانایی‌های لازم در دانشجو معلمان جهت تدریس تأملی در موقعیت‌های واقعی نیست، لذا کارورزی مبتنی بر معلم فکور در صدد آن است که دانشجو معلم آنچه را که به صورت نظری در زمینه تدریس تأملی آموخته است در موقعیت‌های واقعی به کار گیرد».

مصاحبه‌شوندگان شماره‌های ۴، ۶، ۱۱ و ۱۳ به تجربه‌آموزی در فعالیت میدانی در زمینه تربیت معلم فکور اذعان داشتند. در این راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ باور داشت:

«کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور به دانشجو معلم کمک می‌کند تا با به کارگیری روش‌های استدلالی و منطقی موقعیت‌های پیش‌آمده در کلاس و مدرسه، الگوهای ذهنی

و طرح‌واره‌ای را ایجاد کند که بر اساس آن تصمیم‌های مناسبی جهت آموزش و برنامه‌ریزی برای سنجش و ارزیابی آنچه را که تدریس نموده است، به اجرا درآورد». به زعم مصاحبه‌شونده شماره ۹، نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور به دانشجوی معلم کمک می‌کند، تا بتواند توانایی‌های خود را در یک موقعیت واقعی ارزشمند به کار گیرد و بر آنچه انجام می‌دهد، تأمل کند و در تربیت معلم فکور، تأمل پیش از عمل، حین عمل، و بعد از عمل به معنای واقعی خود انجام می‌شود.

همچنین، در این زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۶ بیان داشت:

«آموزش اثربخش نیازمند آن است که معلمان در طول دوره آموزشی در معرض تجربیات متنوع و غنی قرار گرفته و قادر به مطالعه، تصمیم‌گیری و ارزیابی نتایج تصمیمات در موقعیت‌های پیچیده آموزشی و تربیتی مبتنی بر یافته‌های علمی و پژوهشی باشند. برنامه کارورزی مبتنی بر معلم فکور، فرصت برقرارکردن پیوند میان آموخته‌های نظری با محیط‌های واقعی آموزشی- تربیتی و عمق‌بخشیدن به تجربه‌های پیشین در جهت توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و دستیابی به ظرفیت‌های کنش عملی در کلاس درس و تفکر در آن را فراهم می‌کند».

تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به تسهیل‌گر

تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به تسهیل‌گر موضوعی بود که توسط ۹ نفر (۶۴ درصد) از مصاحبه‌شوندگان به عنوان فلسفه ایجاد و شکل‌گیری نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان مورد توجه و تأکید قرار گیرد. مصاحبه‌شوندگان شماره‌های ۸ و ۱۲ به رشد نقش تسهیل‌گری معلم در نتیجه کارورزی مبتنی بر معلم فکور اشاره کرده و آن را عامل پیشرفت حرفه‌ای در کار معلمی دانسته‌اند.

به زعم مصاحبه‌شونده شماره ۹، در کارورزی تربیت معلم فکور، لازم است نقش هدایتی نه حمایتی به دانشجوی معلمان آموزش داده شود و این امر سبب می‌شود که کلاس درس این معلمان تبدیل به کلاس تفکر شود.

به باور مصاحبه‌شونده شماره ۴:

«معلم به عنوان تسهیل‌کننده جریان تکوین و تعالی هویت یکپارچه‌ترین، در نقش زمینه‌ساز و راهنما مطرح است. تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به تسهیل‌گری باید در قالب یک برنامه طولانی‌مدت و به صورت عملیاتی باشد. بنابراین، دانشگاه فرهنگیان با مراحل شبیه‌سازی تا نمونه واقعی به این امر پرداخته است و درس کارورزی مبتنی بر معلم فکور با فلسفه پیونددهی تمام دروس و تمرین تسهیل‌گری یاددهی - یادگیری نقش‌آفرینی می‌کند».

سؤال دوم: زمینه‌ها و ساختارهای لازم جهت تحقق نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

پس از پیاده‌سازی متن ۱۴ مصاحبه، به منظور شناسایی زمینه‌ها و ساختارهای لازم برای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان، متن مصاحبه‌ها چندین بار کند و کاو شد و جملات معنادار در تک‌تک مصاحبه‌ها مشخص شد و ۷۸ گزاره (کد) استخراج شد. پس از انجام تحلیل محتوا بر روی گزاره‌های به دست آمده، در مرحله دوم ۵۵ و در مرحله سوم ۳۵ گزاره حاصل شد و بر این اساس مقوله‌های اصلی تعیین شد و در نهایت، ۴ محور یا مقوله اصلی طبقه‌بندی و استخراج شد. در ادامه، مقوله‌های استخراج شده به همراه نمونه‌ای از مهم‌ترین کدها و روایت‌های مصاحبه‌شوندگان برای هر مقوله ارائه شده است (جدول ۲).

جدول ۲. مهم‌ترین مقوله‌های اظهارشده در زمینه شناسایی زمینه‌ها و ساختارهای لازم برای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر

معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان توسط مصاحبه‌شوندگان

ردیف	مقوله‌ها	نمونه‌ای از مهم‌ترین کدها	فراوانی پاسخ‌دهندگان	درصد
۱	اساتید آموزش‌دیده در دانشگاه فرهنگیان	<p>مهارت استادان راهنما در زمینه تربیت فکورانه</p> <p>اصلاح نسبت استاد به دانشجو</p> <p>فرصت‌های مطالعاتی اساتید در زمینه آموزش مهارت کارورزی</p>	۱۴	۱۰۰

ردیف	مقوله‌ها	نمونه‌ای از مهم‌ترین کدها	فراوانی پاسخ‌دهندگان	درصد
۲	فضای آموزشی مناسب	بهینه‌سازی فضاهای آموزشی	۱۲	۸۶
		تجهیزات فضای آموزشی		
		جو حاکم بر محیط آموزش		
۳	تأمین مالی	ردیف بودجه‌ای مناسب	۱۱	۷۸
		طراحی نظام تخصیص منابع مالی کافی		
		نظام دستمزد و حقوق		
۴	ساختار تعاملی دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش	ارتباط نزدیک بین دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش	۱۰	۷۱
		پویایی نظام آموزش و پرورش		
		پیوند کلاس نظری و عملی		

اساتید آموزش دیده در دانشگاه فرهنگیان

تمامی مصاحبه‌شوندگان، اساتید آموزش دیده را جهت تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور مورد تأکید قرار دادند. به زعم مصاحبه‌شوندگان شماره‌های ۲، ۹ و ۱۳ مهارت استادان راهنما در زمینه تربیت فکورانه، از لوازم اساسی در زمینه تحقق نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان شناخته شده است.

به زعم مصاحبه‌شونده شماره ۵، استادان راهنما باید در زمینه موضوع مورد تدریس، ارزشیابی، پژوهش، فناوری اطلاعات و هنر دارای دانش لازم و کافی باشند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ نیز به برگزاری دوره‌های مشترک بین دانشجومعلم، مدیران و استاد راهنما در راستای ارتقای کیفیت آموزش اساتید دوره کارورزی تأکید داشت.

به زعم مصاحبه‌شونده شماره ۱۴، باید به اصلاح نسبت استاد به دانشجو از طریق جذب و استخدام عضو هیئت علمی مبادرت کرد. به اعتقاد وی، این امر سبب می‌شود که استادان راهنما فرصت کافی برای راهنمایی و تعامل نزدیک‌تر با دانشجومعلم به واسطه تعداد دانشجویان کمتر تحت راهنمایی را داشته باشند. در راستای این امر، مصاحبه‌شونده شماره ۷ به ارتقای کیفیت آموزش اساتید از طریق فرصت‌های مطالعاتی تأکید داشت.

فضای آموزشی مناسب

فضای آموزشی مناسب توسط ۱۲ نفر (۸۶ درصد) از مصاحبه‌شوندگان، به عنوان شرایط زمینه‌ای مناسب برای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور شناسایی شد. از نظر مصاحبه‌شوندگان شماره‌های ۳، ۸ و ۱۳ بهبود سرانه فضاهای آموزشی و کمک آموزشی و بهینه‌سازی فضاهای آموزشی و کمک‌آموزشی از شرایط زمینه‌ای هستند که به تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم کمک می‌کند.

به باور مصاحبه‌شونده شماره ۵، دانشگاه با ساختارهای فیزیکی و کالبدی مناسب تأثیر زیادی در نحوه ارائه تدریس تاملی دارد. از نظر مصاحبه‌شونده شماره ۱۴، روابط بین افراد در سازمان و جو شکل‌گرفته در محیط آموزشی لازم است به گونه‌ای باشد که تفکر و تأمل در فعالیت حرفه‌ای دانشجومعلم را به همراه داشته باشد.

به اعتقاد مصاحبه‌شونده شماره ۱۰، تجهیزات فضای آموزشی و فناوری‌های به‌کار گرفته شده در دانشگاه فرهنگیان از شرایط اساسی در تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور است.

تأمین مالی

۱۱ نفر (۷۸ درصد) از مصاحبه‌شوندگان، شرایط مالی را از شرایط لازم برای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان دانسته‌اند. در این زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۹ به تخصیص ردیف بودجه‌ای مناسب به اجرای کارورزی فکورانه اعتقاد داشت.

از نظر مصاحبه‌شونده شماره ۵، طراحی نظام تخصیص منابع مالی کافی برای اجرای برنامه جدید کارورزی باید در اولویت قرار داشته باشد. به زعم مصاحبه‌شونده شماره ۱۱، نظام حقوق و دستمزد مناسب از عوامل ضروری در تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور تلقی می‌شود. وی افزود چنانکه اساتید دانشگاه فرهنگیان از نظام دستمزد مناسبی برخوردار باشند، فرصت و انگیزه بیشتری به منظور تأمل و تفکر در فعالیت حرفه‌ای خود و طراحی کارورزی مبتنی بر تربیت تأمل و تفکر به دانشجومعلم خواهند داشت.

در راستای تأمین مالی به عنوان شرایط لازم برای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم

فکور، مصاحبه‌شونده شماره ۱۲، به همسان‌سازی حقوق، راتبه و مزایای اساتید دانشگاه فرهنگیان با اساتید دانشگاه‌های سطح اول دانشگاه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اعتقاد داشت.

ساختار تعاملی دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش

۱۰ نفر (۷۱ درصد) از مصاحبه‌شوندگان، ارتباط نزدیک بین دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش را از شرایط لازم برای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان دانسته‌اند. به زعم مصاحبه‌شونده شماره ۱۱، لازم است تعامل لازم بین مناطق آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان در سراسر کشور به منظور حمایت از برنامه جدید کارورزی و پیگیری برای اجرا وجود داشته باشد.

مصاحبه‌شونده شماره ۸، به وضعیت درونی آموزش و پرورش اشاره داشته و آن را دچار رکود و عدم پویایی دانسته است. وی اظهار داشت:

«به نظرم نظام آموزش و پرورش سیستم بسته‌ای است که با محیط پیرامون خود دارای حداقل تعامل و ارتباط است. این نظام به منظور پویایی، باید با نهادهای دیگر ارتباط داشته باشد. این امر به ویژه در ارتباط با دانشگاه فرهنگیان به طور بارزتری مشهود است. تعامل نظام آموزش و پرورش با دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد تأمین‌کننده نیروی انسانی برای این سازمان، مجال و بستر مناسبی را جهت میدان‌دادن به دانشجومعلمان به منظور به عرصه عمل درآوردن دانش حرفه‌ای معلمی و تدریس تأملی خواهد داد».

مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ به طراحی سازوکار مؤثر برای هماهنگی بین دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش اشاره داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

نظام آموزش و پرورش در هر جامعه یکی از ارکان اساسی ایجاد تحول است. یکی از کنشگران اصلی این نظام (شاید اصلی‌ترین کنشگران) معلمان هستند. افرادی که انتظار می‌رود با گذراندن دوره تربیت معلم شایستگی‌هایی در حوزه‌های گوناگون موضوعی و پداگوژی کسب کنند و هویت معلمی در آنان شکل گیرد. بنابراین امروزه یکی از مهمترین دغدغه‌های آموزشی، تربیت معلمان توانمند و مستعد در

عرصه علوم و فنون است. اما شواهد نشان می‌دهد که وضعیت وجود دارای کاستی‌هایی بوده و پاسخگوی نیازهای برآمده از جامعه کنونی نبوده و در راستای وضع مطلوب نیست. نظام تربیت معلم و برنامه‌های درسی آن، باید بر مدار دیگری تنظیم شوند. طراحی نظام تربیت معلم از سخت‌ترین فعالیت‌های آماده‌سازی حرفه‌ای در نظام‌های دانشگاهی است.

نتایج تحقیق حاضر نشان داد منطق شکل‌گیری نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان از سه منظر ایجاد تفکر تأملی و همه‌جانبه در دانشجومعلمان؛ ناکارآمدی تئوری‌های آموزشی به‌تنهایی؛ و تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به تسهیل‌گر قابل تأمل و بررسی است. نتایج همچنین، نشان داد از میان این ابعاد، تحقق تفکر تأملی و همه‌جانبه در دانشجومعلمان بیشتر از ابعاد دیگر مورد توجه صاحب‌نظران بوده و تأکید بیشتری بر آن شده است.

با توجه به چیرگی حوزه عمل و نظردر فعالیتهای آموزشی و تربیتی، اکثر اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت معتقدند کارورزی فکورانه و تدریس سهم بسیاری در رشد حرفه‌ای دانشجو معلم دارد. بر این اساس، توجه به برنامه کارورزی دانشجومعلمان می‌تواند به تسهیل ورود آن‌ها به میدان عمل اصلی کمک کند (حجازی، ۱۳۹۷). کارورزی فکورانه یک وضعیت طراحی شده برای آموزش فراگیران در دنیای واقعی، از طریق تأمل و بازاندیشی بر عمل است. کارورزان نوعی از تأمل در عمل را می‌آموزند که نه تنها با خلق روش‌های جدید استدلال در مسائل، بلکه به وسیله ساخت و آزمایش مقوله‌های چارچوب‌بندی مسائل فراتر از قوانین ثابت و روش‌های روتین، به حل مسائل در دوره کارورزی می‌پردازند؛ مریبان با دانشجومعلمان درباره موقعیت‌های گوناگون به گفت‌وگوی فکورانه درباره عمل و مسائل موجود در موقعیت‌های کلاس درس می‌پردازند (شون، ۱۹۸۳).

یافته‌های مرتبط نشان داده‌اند که برنامه درسی با رویکرد حل مسأله در دانشجویان درگیری شناختی ایجاد می‌کند و در مقایسه با رویکرد سنتی لذت‌بخش‌تر است. در این رویکرد دانشجویان با استفاده از شیوه مباحثه، فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند و از طریق طرح مسائل و تجارب زندگی واقعی همچون محرکی برای تسهیل، بهبود و تعالی فرایند یادگیری، مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند (زرین‌آبادی و طهماسب، ۱۳۹۴). دانشجویانی که درس کارورزی

مبتنی بر رویکرد حل مسأله را طی می‌کنند از توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم، تسلط کامل به موضوع، دانش در زمینه انواع منابع اطلاعاتی برای جست‌وجو نسبت به آنانی برخوردارند که این دوره را به شیوه نوین طی نکرده‌اند. درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسأله باعث نظارت بیشتر دانشجومعلم و پیشرفت دانش‌آموزان شده است و این دانشجویان تکالیف را با زبانی روشن ارائه می‌کنند و آموزش و تکالیف خود را متناسب با نیازها و سطح پیشرفت دانش‌آموزان خود در نظر گرفته و از روش‌های متنوع در یادگیری آنان بهره می‌گیرند (حبیبی آذر و طالبی، ۱۳۹۷).

درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسأله بر مؤلفه مسئولیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم، نیز مؤثر است و دانشجویانی که این نوع از کارورزی را طی می‌کنند درباره روش‌های جایگزین پیامدهای تدریس از قدرت تفکر زیادی برخوردارند، رفتاری محترمانه با اولیاء و عوامل اجرایی مدرسه دارند، در فعالیت‌های علمی شرکت می‌کنند و از آخرین تحولات علمی به منظور بهبود عمل خود شناخت دارند. با توجه به نتایج در مؤلفه برنامه‌ریزی و آمادگی، می‌توان گفت درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسأله در برنامه‌ریزی و آمادگی دانشجومعلم تأثیر دارد و دانشجویانی که درس کارورزی را با رویکرد نوین طی می‌کنند در طراحی آموزشی و ارتباط بین عناصر برنامه درسی از مهارت بسیاری برخوردارند. همچنین، در مؤلفه مدیریت و سازماندهی کلاس درس نیز رویکرد حل مسأله بر این مؤلفه نیز تأثیرگذار است و دانشجویانی که درس کارورزی را با رویکرد نوین طی می‌کنند در طراحی یادگیری، تعامل با دانش‌آموزان خود و برقراری نظم در روند حل مسائل توانایی زیادتری دارند. درس کارورزی مبتنی بر رویکرد حل مسأله بر ویژگی‌های شخصیتی و ارتقای آموزش و تدریس دانشجویانی که درس کارورزی را با رویکرد نوین طی می‌کنند تأثیر دارد و باعث اعتماد به نفس کافی، تحمل عقاید نو دانش‌آموزان و تعامل با آنان در انجام کارهای گروهی، استفاده از راهبردهای متنوع و نوین تدریس، استراتژی‌های تفکر انتقادی و در آنان می‌شود (حبیبی آذر و طالبی، ۱۳۹۷).

پژوهش‌گران عشق و علاقه به تدریس را نخستین پیش‌نیاز معلم فکور دانسته‌اند و این تنها به آن علت نیست که معلمی شغلی شریف و مورد احترام افراد جامعه است. بلکه بدان دلیل است که تا کسی به کار تدریس عشق و علاقه نداشته باشد، هرگونه شرایط دیگری بی‌حاصل خواهد بود و

حتی اعتقاد بر این است که معلم باید موضوع درس و تدریس را بیشتر از شخص خود دوست داشته باشد. در تحقیق حاضر نیز این امر تحت عنوان تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به تسهیل‌گر یادگیری، در منطق شکل‌گیری دوره‌های کارورزی مبتنی بر معلم فکور و روش‌یاددهی یادگیری مورد تأکید قرار گرفته است. در واقع، دانش‌جومعلمان برای معلم فکور شدن باید یاد بگیرند که چگونه علاقه به درس و تحصیل را در دانش‌آموزان ایجاد کنند. نوع نگرشی که دانش‌جومعلمان نسبت به تدریس، فراگیر و یادگیری دارند، عامل حیاتی در اثربخشی فعالیت وی محسوب شده و باید شناسایی شوند و همچنین، اقدامات مناسب در جهت متناسب‌کردن آن‌ها در راستای فرایند یاددهی یادگیری مطلوب صورت گیرد. یافته‌های این تحقیق در این بخش همسو با نتایج یافته‌های پژوهش رئوف (۱۳۸۵) است. در پژوهش رئوف (۱۳۸۵)، ویژگی‌های معلمان موفق با عنوان «بررسی پیش‌نیازهای شغل معلمی» در دو دسته کلی: علاقه به تدریس و انتقال علاقه و انگیزه تحصیل در دانش‌آموزان تبیین شده است، از نظر این محقق علاقه به تدریس، کلاس را از حالت یکنواختی و سرد خارج می‌کند و مشارکت دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری به بهترین شکل میسر می‌کند. علاقه به تدریس بسیار مهم است، ولی مهمتر از آن انتقال این علاقه به دانش‌آموزان است که سبب ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری می‌شود.

مهمترین مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را می‌توان مهارت‌های ارتباطی (توانایی یادگیری مستقل، اخلاق و مسئولیت)، مهارت‌های تفکر (تفکر انتقادی، حل مسئله و خلاقیت)، مهارت‌های دیجیتالی و مدیریت دانش دانست. متأسفانه در وضعیت موجود نظام تربیت معلم، این مهارت‌ها بسیار کم‌رنگ است. بنابراین، در این حوزه‌های مهارتی باید آموزش‌های لازم به دانش‌جومعلمان و افرادی که متقاضی ورود به عرصه معلمی هستند، داده شود. معلم باید الگودهی را به عنوان یک ابزار تربیتی مورد توجه قرار دهد، نوع و ماهیت ارتباط بین معلم و دانش‌آموز و تأثیری که معلم بر دانش‌آموز دارد، نقش مهمی در سلامت فکری و روانی آن‌ها ایفا می‌کند و به شیوه‌های گوناگون مثل تقلید، الگوسازی و گاهی همانندسازی بروز می‌کند.

منابع

- احمدی، غلامعلی (۱۳۹۳). ارزشیابی برنامه اجراشده و کسب‌شده دروس تربیتی دوره‌های دوساله تربیت معلم. *تعلیم و تربیت*، ۳۰(۲)، ۱۴۰-۱۱۷.
- احمدی، غلامعلی، ملکی، صغری، مهرمحمدی، محمود، و امام‌جمعه، سیدمحمدرضا (۱۳۹۸). سیر تحول برنامه کارورزی نظام تربیت معلم ایران. *تعلیم و تربیت*، ۱۳۸، ۸۲-۶۱.
- الماسی، حجت‌الله، زارعی زوارکی، اسماعیل، دلاور، علی، و نیلی، محمدرضا (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه درسی کارورزی ۴ در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل تایلر. *تدریس پژوهی*، ۵(۱)، ۲۴-۱.
- امام‌جمعه، سیدمحمدرضا (۱۳۸۵). *نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه، ارائه چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران*. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- ایزدی، صمد؛ صالحی عمران، ابراهیم، و منصوری بککی، سیروس (۱۳۹۱). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مرد دوره متوسطه شاخه علوم انسانی بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی (مورد مطالعه: استان مازندران). *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۱)، ۲۷-۱.
- آقازاده، احمد (۱۳۹۴). *روش‌های نوین تدریس*. تهران: آبیژ.
- حبیبی آذر، افسانه، و طالبی، بهنام (۱۳۹۷). اثربخشی رویکرد حل مسئله در آموزش درس کارورزی بر ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۷(۱۹)، ۳۹-۶۰.
- حجازی، اسد (۱۳۹۷). *واکای موانع پیاده‌سازی موفق برنامه جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان*. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷(۶۷)، ۷۰-۴۷.
- دانش پژوه، زهرا، و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۸)، ۱۸۰-۱۳۵.
- درکی، سیمین (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، *تعلیم و تربیت*، ۸۴، ۱۵۱-۱۰۹.

رئوف، علی (۱۳۸۵). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. رئوف، علی (۱۳۸۶). *مبانی و اصول آموزش و پرورش (فلسفه تربیت معلم)*. تهران: انتشارات ارسباران.

زرین‌آبادی، حسن‌رضا، و کاوسی، طهماسب (۱۳۹۴). کاربرد رویکرد حل مسئله در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی. *مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۴(۱)، ۱۶۱-۱۲۷. عبدالخانی، علی، و عدالخان، سکینه (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان با برنامه دوره بالینی دکتری پزشکی عمومی. *سومین همایش ملی تربیت معلم*، شیراز. فضل‌علی زاده، محمدرضا، باقرزاده، فروغ، و فضلعلی‌زاده، محمدرضا (۱۳۹۴). *ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب. مجموعه مقالات دومین همایش ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام‌های آموزشی*، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

قادرمرزی، حبیب‌اله، علی عسگری، مجید، معروفی، یحیی، و حسینی‌خواه، علی (۱۳۹۶). مقایسه برنامه قصدشده، اجراشده، و کسب‌شده درس کارورزی به منظور ارائه راهکار مناسب (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان استان کردستان). *تدریس پژوهی*، ۵(۳)، ۱۴۳-۱۳۱. کرامتی، انسی، و احمدآبادی، زهرا (۱۳۹۶). تبیین دیدگاه مدیران و دبیران دبیرستان‌ها در مورد مشارکت در درس کارورزی؛ یک مطالعه پدیدارشناختی. *پژوهش در تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان*، ۱(۱)، ۱۲۵-۱۰۱.

کریمی، فریبا (۱۳۸۷). *مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. مدیریت و رهبری آموزشی*. ۲(۴)، ۱۶۶-۱۵۱.

کیانی، غلامرضا، و عسکری متین، سجاد (۱۳۹۷). *الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران. همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*، تهران، دانشگاه الزهراء: ۴۵-۲۹.

مرتضوی‌زاده، سیدحشمت‌الله، و نصراصفهانی، احمدرضا (۱۳۹۶). *واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی)*، پژوهش‌های تربیتی، ۳۴، ۷۴-۶۰.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). *بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم*. تهران: مدرسه.

نامداری پژمان، مهدی، میرکمالی، سیدمحمد، پورکریمی، جواد، فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان: مطالعه کیفی، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲، ۳۳-۱.

- Brown, N. (2008). Assessment in the professional area context. Center for the Advancement of Learning and Teaching. University of Tasmania.
- Bsharat, A., & Rmahi, R. (2016). Quality Assurance in palestine's teacher education programs: lessons for faculty and program leadership. *Educational Research*, 4(2A), 30-36
- Dean, C. B., Hubell, E. R., Pitler, H., & Stone, B. J. (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Ascd.
- Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality indicators in teacher education programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30(2), 401-411.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Marzano, R. J. (2003). Curriculum and instruction: Critical and emerging issues for educational leadership. *Best Practices, Best Thinking, and Emerging Issues in School Leadership*, 65-72.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Stephens, P., Tonnessen, F. E., & Kyriacou, C. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: A comparative study of policy goals. *Comparative Education*, 40(1), 109-130.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterizes a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536.
- UNESCO, (1990). *Education for the Future, Regional meeting in Bangkok, Educational Research of the Ministry of Education*.