

Pathology of Farhangian University Internship Program based on Trigonometric Analytical Model "3c"

Narjes Rastegari¹, Parvin SalariChineh^{2*}

1. Lecturer, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

(Received: May 22, 2019; Accepted: June 30, 2021)

Abstract

The main purpose of this study is "Farhangian University internship pathology based on the three-pronged model and to present a conceptual model based on the relationships between the three dimensions of structural, behavioral and contextual." The statistical population of the study consisted of all teachers, supervisors and student teachers of Farhangian University, Shahid Bahonar Campus, Kerman in the academic year 1397-98, in which 125 students were selected using stratified random sampling method based on Morgan table. Research data were collected using a researcher-made questionnaire, which after confirming its face and content validity by experts, its reliability using Cronbach's alpha 0.97 Was calculated. The research data were analyzed using one-sample t-test and Friedman test and SPSS statistical analysis software. Considering that behavioral factors have shown the greatest impact on causing injuries, it seems that the university should develop its own programs and policies in establishing a proper relationship with education, creating a proper curriculum, developing affiliated schools, and motivating more teachers and professors. Provide opportunities to train training staff.

Keywords: Internship, Pathology, Teacher training curriculum, Three-branch model.

* Corresponding Author, Email: parvinsalari6205@gmail.com

آسیب‌شناسی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان

بر اساس مدل تحلیلی سه‌شاخگی «3C»

نرجس رستگاری^۱، پروین سالاری چینه^{۲*}

۱. مدرس، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۹)

چکیده

هدف پژوهش حاضر آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل سه‌شاخگی و ارائه مدلی مفهومی بر اساس روابط بین ابعاد سه‌گانه ساختاری، رفتاری و زمینه‌ای است. جامعه آماری پژوهش را همهٔ مدرسان، معلمان راهنما و دانشجو‌معلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر کرمان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل دادند که تعداد ۱۲۵ دانشجو با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و بر اساس جدول مورگان، به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته گردآوری شد که پس از تأیید روایی صوری و محتوایی آن توسط صاحب‌نظران، پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۷ محاسبه شد. داده‌های پژوهش با آزمون تی تک‌نمونه‌ای و آزمون فریدمن و با نرم‌افزار SPSS تحلیل شد. با توجه به اینکه آسیب‌های رفتاری در اولویت اول آسیب‌ها قرار دارند، به نظر می‌رسد دانشگاه باید برنامه‌ها و سیاست‌های خود را در برقراری ارتباط مناسب با آموزش و پرورش، ایجاد برنامه درسی مناسب، توسعه مدارس وابسته و انگیزش بیشتر معلمان و اساتید و فراهم‌سازی فرصت‌هایی برای آماده‌سازی کادر آموزش ارتقا دهد.

واژگان کلیدی: آسیب‌شناسی، برنامه درسی تربیت معلم، کارورزی، مدل سه‌شاخگی.

مقدمه

یاددهی فرایند پیچیده‌ای است (دارلینگ هاموند و اسنودن^۱، ۲۰۰۰) که می‌توان با آموزش و تمرین کافی، به سطوح بالای آن دست یافت. زیرا کیفیت تدریس، تنها تحت تأثیر روش‌های شخصی و تعهد فردی قرار نمی‌گیرد، بلکه نیازمند آگاهی کامل فرد، به حوزه مورد نظر، مهارت و دقت در انتقال مفاد درسی به دانش‌آموزان و همچنین، قضاوت صحیح و ظرفیت بالای فرد، در برقراری ارتباط با کودکان و نوجوانان است (مؤسسه آموزش معلم در امریکا^۲، ۲۰۱۰). یکی از دلایل پیچیدگی این حرفه آن است که؛ معلمان باید برنامه درسی خود را، بر اساس موقعیت‌های متفاوتی که در کلاس درس پیش می‌آید؛ تغییر داده و به هنگام تدریس، به خوبی پاسخگوی سوالات دانش‌آموزان باشند (گراسمن^۳، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان، نیازمند معلمانی هستند که آمادگی مورد نیاز برای آموزش را داشته باشند، نه مبتدیانی که نسبت به مسئولیت‌های خود، ناآگاه بوده، یا برای پذیرفتن نقش خود به عنوان معلم آمادگی کافی را ندارند (زیخنر^۴، ۲۰۱۵). مطالب یادشده مبین نقش ویژه معلم در نیل به سیستم آموزشی به مقاصدش است. بنابراین، به همین اعتبار بدیهی است که باید سیاستگذاران آموزشی، فرایند تربیت معلم را در نظر داشته باشند و با آسیب‌شناسی آن، زمینه کیفیت‌افزایی نظام تعلیم و تربیت را فراهم آورند. در ایران بر اساس اسناد نظام آموزش و پرورش، تربیت معلم، فرایندی است که زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته حرفه‌ای معلمان، براساس معیارهای نظام اسلامی است و مسئولیت این فرایند به دانشگاه فرهنگیان سپرده شده است (خروشی، ۱۳۹۵). دانشگاه فرهنگیان، به منظور رشد حرفه‌ای دانشجومعلمان، برنامه مدونی در دست دارد. در این برنامه، فعالیتی که پیش از سایرین به چشم می‌آید، اجرای دوره کارورزی است.

-
1. Darling-Hammond & Snowden
 2. American Association of Colleges for Teacher Education
 3. Grossman
 4. Zeichner

اصطلاح کارورزی در حوزه آموزش و پرورش تجربی بسیار رایج بوده (بوکالیا^۱، ۲۰۱۲) و یکی از جنبه‌های برجسته تربیت معلم محسوب می‌شود (ریشتر^۲ و همکاران، ۲۰۱۱).

برای کارورزی، تعریف‌های متعددی ارائه شده است. برخی اهالی فن، کارورزی را یک الگوی تفکر در کنش معرفی کرده و معتقدند این فرایند، منتج به تربیت کارورز متفکر خواهد شد (سالرینی، اسپوستی و زیونر^۳، ۲۰۱۴). گایلت، لیچ و دیویی^۴ (۲۰۱۰) نیز کارورزی را فرصتی برای افراد برای تلفیق آموزش‌های تجربی و آموخته‌های نظری تعریف می‌کنند. مهرمحمدی (۱۳۹۳) کارورزی را نقطه عطف تربیت معلم می‌داند و معتقد است تربیت حرفه‌ای معلمان در کارورزی نمایان می‌شود و بیان می‌کند گذر از موانع ریز و درشتی که در این مسیر، در مقابل دانشجومعلمان قرار دارد با تلاش استادان و مدرسانی میسر خواهد بود که این مسئولیت خطیر را عهده‌دار هستند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). بنابراین، اگر فرایند کارورزی دانشجومعلمان به صورت آموزش‌های عملی بسیار دقیق (ارتباط نزدیک استاد- دانشجو، ارتباط نزدیک دانشگاه و مدرسه و همکاری معلمان مدارس در فراهم کردن موقعیت مناسب جهت یادگیری دانشجو معلمان و ارائه بازخورد آنی و به موقع (دارلینگ هاموند، ۲۰۱۴) و مهم تر از همه تهیه برنامه درسی و آموزشی متناسب با نیاز دانشجو (کریوالدت و تورندینگ^۵، ۲۰۱۳) نباشد، نمی‌توان به مؤثر بودن چنین برنامه‌ای در کمک به رشد حرفه‌ای دانشجومعلمان امیدوار بود. زیرا نداشتن وقت و فرصت کافی برای همکاری بین اساتید و دانشجویان، گسستگی بین نظریه و عمل در مدارس و نظارت ناکافی و نادرست بر عملکرد دانشجومعلمان در طی دوره کارورزی، می‌تواند مراکز تربیت معلم را از اهداف اصلی خود که تربیت معلمان کارآموده است، دور کند (وودل و ورتولی^۶، ۲۰۱۵).

تعداد زیادی از پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت معلم، فعالیت گسترده دانشجویان و اساتید را

-
1. Bukaliya
 2. Richter
 2. Salerni, Sposetti & Szpunar
 3. Gault, Leach & Duey
 5. Kriewaldt & Turnidge
 6. Waddell & Vartuli

در مدارس و همکاری و نظارت دقیق معلمان راهنما را بر عملکرد دانشجو توصیه می‌کنند (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶). آن‌ها بر این نکته تأکید دارند که داوطلبان معلمی، باید به طور فعالانه در آموزش دانش‌آموزان در مدارس دخیل بوده و با برقراری ارتباط بین آموخته‌های نظری در دانشگاه و تجارب کسب‌شده در مدارس، به تبیین مشاهدات و عملکرد خود و دیگران بپردازند (رستگاری، موسی‌پور و ناطقی، ۱۳۹۶)، زیرا بررسی و تبیین کار کلاسی انجام‌گرفته توسط خود دانشجو، نظارت و بازخورد اساتید، نقش بسیار مهمی در رشد «خرد تجربی»^۱ دانشجومعلم خواهد داشت. (دارلینگ هاموند و اسنودن، ۲۰۰۰). انتخاب معلمان راهنمای کارآموده و با تجربه و محیط آموزشی مناسب نیز، برای دستیابی به نتایج اثربخش، بسیار حیاتی است (هامرنس^۲، ۲۰۰۶، به نقل از مهرمحمدی و موسی‌پور، ۱۳۹۷) در حقیقت، کارورزی نوین تحت تأثیر مثلث منابع کارورزی جدید قرار می‌گیرد که سه ضلع مثلث یعنی اساتید راهنما، معلمان راهنما و دانشجوی کارورز است. عمده‌ترین مشکل در ناهماهنگی بین این سه ضلع، کمبود آموزش‌های توجیهی، آماده‌سازی استادان و معلمان راهنما و همچنین، رهاشدگی اجرای کارورزی از سوی پرده‌س‌ها و گروه‌های آموزشی است. به دلیل اطلاع‌رسانی کم، به تبع این مشکلات در ناهمراهی مدیران مدرسه نیز در مسیر دانشجویان قرار خواهد داشت، که سبب می‌شود کارورزی در مسیر رو به جلوی خود با موانعی برخورد کند و مانع از پیشرفت آن شود (مهرمحمدی و موسی‌پور، ۱۳۹۷).

بنابراین، لزوم توجه به کیفیت‌بخشی به برنامه کارورزی در مسیر پرورش حرفه‌ای دانشجومعلم است. بر این اساس در ایران نیز، در جهت ایجاد فرصت‌های یادگیری برای تلفیق نظریه و عمل، در رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان، ۱۱ واحد کارورزی و با اختصاص ۵۱۲ ساعت زمان در طول چهار ترم تحصیلی پیش‌بینی شد. در واقع، هر دانشجو، به ازای یک واحد کارورزی، باید معادل ۶۴ ساعت را در مراکز آموزشی مختلف، زیر نظر معلمان و اساتید راهنما به

1. Practical wisdom
2. Hammerness

فعالیت پردازند (داودی، کشتی آرای و یوسفی، ۱۳۹۴). نظر به اینکه دانشگاه فرهنگیان، سازمانی نوپدید در نظام آموزشی کشور بوده و برنامه‌های آن به نوبه خود بدیع می‌باشند، ضرورت دارد این برنامه‌ها با هدف آسیب‌شناسی، از سوی پژوهشگران مورد مذاقه قرار گیرد.

تا کنون پژوهش‌های زیادی در این زمینه توسط محققان انجام گرفته است که بررسی نتایج آنان، وجود نقص در برنامه کارورزی تربیت معلم را گزارش کرده‌اند که برای مثال می‌توان به پژوهش عارف‌نژاد و امامعلی‌پور (۱۳۹۸) اشاره کرد. این پژوهشگران آسیب‌های کارورزی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که محتوا، ارزشیابی، فضای آموزش، گروه‌بندی دانشجویان، مواد و منابع آموزشی، اهداف، ارزشیابی، فعالیت‌های یادگیری و زمان آموزش کارورزی در دانشگاه فرهنگیان دچار آسیب می‌باشند.

درباره زمینه تنظیم اهداف در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، روشن‌نبودن و عدم وضوح اهداف به چشم می‌خورد. در این زمینه ملکی (۱۳۹۷) نشان داد ذینفعان این برنامه (اساتید راهنما، دانشجویان و معلمان راهنما)، سردرگمی بسیار درباره اهداف برنامه داشته‌اند و به وضوح نمی‌دانند که این برنامه قرار است چه توسعه و ارتقایی را در چه ابعاد و جهاتی در دانشجویان ایجاد کند. حجازی و بختیاری (۱۳۹۷) در تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته اعضای هیئت علمی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان از برنامه درس پژوهی در تربیت معلم به این نتیجه رسیدند که مهم‌ترین تهدیدهای دانشگاه، نبود امکان اجرای درس گروهی در مدارس مجری و همکاری پایین معلمان راهنما در مدارس است. رستگاری، موسی‌پور و ناطقی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند به دلیل پیچیدگی و چندبعدی بودن تربیت و آماده‌سازی دانشجومعلمان، باید رابطه محکم‌تری بین افراد در سطوح مختلف در دانشگاه و مدرسه برقرار شود. قربانی، غلامی و اندیشمند (۱۳۹۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بیشترین آسیب موجود در فرایند کارورزی به ادارات آموزش و پرورش برمی‌گردد و کمترین آسیب به خود دانشجویان کارورز مربوط است. قنبری، نیکخواه و نیکبخت (۱۳۹۶) در پژوهش خود اهداف، فعالیت‌های یادگیری، زمان، فضای آموزشی مدارس و ارزشیابی، مدرسان، مؤلفه زمان و... را نامطلوب دانسته و در مجموع، به این نتیجه رسیدند که کارورزی در بخش سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی، اجرا و عمل‌کنشگران دچار مشکلاتی است. همچنین،

تاتاری، تاجیک و تاتاری (۱۳۹۵) در پژوهش خود مسائل کارورزی در ایران را بررسی کردند. آن‌ها مسائل را به دو دسته مشکلات ناشی از دانشگاه‌ها شامل عدم حضور استاد راهنما، کمبود منابع اطلاعاتی و نحوه ارزیابی کیفیت کارورزی و مشکلات ناشی از کار که مربوط به پذیرش، نداشتن مسئول و امکانات رفاهی، تقسیم‌بندی کردند. پریشانی، خروشی و قربانی (۱۳۹۵) نیز نشان دادند مؤلفه‌های برنامه‌ درسی، اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی و یادگیری، شیوه ارزشیابی، زمان و فضای اختصاص یافته به این واحد درسی به خوبی تبیین نشده است و در زمینه مسائل اجرایی، اساتید در رابطه با اجرا، تعامل ادارات و مدارس آموزش و پرورش با دانشگاه فرهنگیان، نحوه همکاری و تعامل مدیران و معلمان مدارس با مدرسان، نداشتن فهم مشترک و نگرش منفی بعضی از اساتید، طول مسیر مدارس تا دانشگاه را از جمله مشکلات برنامه‌ کارورزی در این دانشگاه شناسایی کردند. مهرمحمدی (۱۳۹۲) در مقاله‌ای به ضعف برنامه‌ درسی تربیت معلم از نظر بی‌توجهی به مشارکت در آن اشاره دارد. وی بیان می‌کند این وضعیت خاص ایران نیست. بنابراین، از نتایج مطالعات انجام شده می‌توان استنباط کرد که به رغم اهمیت مشارکت بین دانشگاه و آموزش و پرورش، به منظور ارتقای سطح یادگیری و پیشبرد اهداف حرفه‌ای شدن، هنوز هم این مسئله به عنوان چالش آموزش و آماده‌سازی معلمان محسوب می‌شود.

از طرفی، کلید رشد و پیشرفت حرفه‌ای داوطلبین معلمی، بهینه‌سازی برنامه‌ کارورزی این افراد است و برای کیفیت بخشی به این بخش از برنامه‌ آموزشی دانشجومعلمان، باید به طور مرتب، فرایند این نوع آموزش بازبینی و آسیب‌شناسی شود. با اجرای آسیب‌شناسی، می‌توان در راه رشد حرفه‌ای بیشتر دانشجومعلمان و در نتیجه رشد و توسعه علمی دانشگاه فرهنگیان در تربیت نیروی انسانی کارآمد حرکت کرد. با توجه به اهمیت موضوع، آسیب‌شناسی برنامه‌ کارورزی در دانشگاه فرهنگیان استان کرمان ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال تحقق هدف زیر است: شناسایی و اولویت‌بندی آسیب‌های موجود در برنامه‌ کارورزی دانشگاه فرهنگیان کرمان براساس مدل سه‌شاخگی.

به منظور تحقق هدف پژوهش، پرسش‌های پژوهش به شرح زیر بیان می‌شود:

۱. آسیب‌های رفتاری برنامه‌درسی کارورزی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان کرمان کدامند؟
 ۲. آسیب‌های ساختاری برنامه‌درسی کارورزی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان کرمان کدامند؟
 ۳. آسیب‌های زمینه‌ای برنامه‌درسی کارورزی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان کرمان کدامند؟
 ۴. اولویت آسیب‌های برنامه‌درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟
- در آسیب‌شناسی سازمانی، مشاوران، محققان یا مدیران، مدل‌های مفهومی و روش‌های کاربردی را به منظور بررسی وضعیت جاری یک سازمان و کشف راه‌های حل مشکلات، مقابله با چالش‌ها یا بهبود عملکرد به کار می‌برند. به منظور آسیب‌شناسی در حوزه منابع انسانی الگوهای مختلفی ارائه شده است. در این الگوها، آسیب‌شناسی سازمانی از زوایای مختلف بررسی و ارزیابی شد که یکی از آنان مدل تحلیل سه‌شاخگی است (میرزایی اهرنجانی، ۱۳۸۱).
- نظر به اینکه این آسیب‌های بسیار متعدد و متنوع هستند و همه سطوح عملکردها، اهداف، رفتارها و ساختارهای سازمانی را درگیر اختلال می‌کند، از این رو، مناسب‌ترین نظریه و روش برای تحلیل و شناخت آسیب‌های سازمانی مدل سه‌شاخگی است (کامرانی، ۱۳۸۳). بنابراین، در پژوهش حاضر به منظور آسیب‌شناسی فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان، مدل سه‌شاخگی به کار گرفته شد. زیرا با این مدل می‌توان فراتر از آسیب‌های فرایندی، آسیب‌های ساختاری و محیطی را نیز بررسی کرد. بنابراین، بعد اول این پژوهش آسیب‌های فرایندی است که شامل آسیب‌های فرایند آموزش اعم از نیازسنجی آموزشی، طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، اجرای آموزش و ارزشیابی آموزشی است. بعد دوم مدل آسیب‌های مربوط به ساختار است (آسیب‌های ساختاری) و بعد سوم آسیب‌های موجود در خارج از واحد آموزش که بر عملکرد این واحد آموزشی تأثیرگذار است (آسیب‌های محیطی).

۱. عوامل ساختاری^۱: علل و عواملی که ساختارهای سازمان را در معرض بحران قرار می‌دهند آسیب‌های ساختاری نامیده می‌شوند. ساختارهای سازمانی مسیرها، کانال‌ها و ظرفی هستند که فرایندها و عملیات سازمانی در آنها جاری می‌شوند. شاخه ساختاری دربرگیرنده همه عناصر، عوامل و شرایط فیزیکی و غیر انسانی سازمان است که با نظم و قاعده و ترتیب خاصی بهم پیوسته و چارچوب و قالب فیزیکی و مادی سازمان را می‌سازند.

۲. عوامل زمینه‌ای یا محیطی^۲: شاخه زمینه در مدل سه شاخگی و در آسیب‌شناسی سازمانی جایگاه خاصی دارد. همه علل و عواملی که موجبات برقراری، تنظیم و واکنش به موقع و مناسب سازمان نسبت به سیستم‌های اصلی‌تر را فراهم می‌کنند، زمینه یا محیط نامیده می‌شوند. بنابراین، آسیب‌های زمینه‌ای یا محیطی آسیب‌هایی هستند که رابطه و تعامل مناسب و درست، یا به عبارت سیستمی، واکنش به موقع و درست سازمان را با سیستم‌های همجوار محیطی‌اش بر هم زده، و در این روابط ایجاد بحران می‌کند (میرزایی اهرنجانی، ۱۳۸۱).

۳. عوامل رفتاری^۳: محتوای اصلی سازمان را رفتار انسانی تشکیل می‌دهد و فعالیت‌ها و رفتارهای انسان نیز برای نیل به اهداف از قبل تعیین شده سازمانی انجام می‌پذیرند. برآیند کار و انرژی انسان و اهداف و ساختارهای سازمان در کارکردها یا وظایف اصلی سازمان تبلور پیدا می‌کند. در شناخت آسیب‌های رفتاری، کانون توجه به کارکردها و عملکردهاست و باید آن دسته از عواملی بررسی شود که کارکردهای سازمانی را مختل یا عملکرد انسان‌ها را از حالت طبیعی منحرف کرده و به اثربخشی آنها به قدری صدمه

1. Structural factors
2. Underlying or environmental factors
3. Behavioral factors

می‌زنند که در سازمان ایجاد بحران کرده و سازمان را به طور کلی از رشد سالم بازمی‌دارند (میرزایی اهرنجانی و سرلک، ۱۳۸۴).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها به روش ترکیبی (کمی و کیفی) انجام شده است. روش کیفی شامل تحلیل اسناد و روش کمی با استفاده از پرسشنامه انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش حاضر در تحلیل اسناد، شامل پایان‌نامه‌ها، کتب، مقالات موجود در زمینه آسیب‌شناسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان است و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انجام گرفت. جامعه آماری در مرحله کمی پژوهش، کلیه مدرسان دوره کارورزی، معلمان راهنمای کارورزی، دانشجویان کارورز پردیس شهید باهنر کرمان تشکیل دادند که از این میان، ۱۲۵ نفر با استفاده از جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان، به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی با انتساب متناسب، به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند، و همچنین، چون مدل سه‌شاخگی در آسیب‌شناسی سازمانی، مدلی است که به لحاظ مفاهیم و مبنای نظری و کاربردی همه ابعاد مختلف سازمان را مورد مطالعه قرار می‌دهد، در پژوهش حاضر هم این مدل به کار گرفته شده است، بدین صورت که بعد از جمع‌آوری آسیب‌های موجود در هر بعد، بر اساس مشابهت‌های موجود در ماهیت آسیب‌ها، آسیب‌ها در قالب مقولاتی که در قسمت یافته‌ها آمده است طبقه‌بندی شدند (تعداد آسیب‌های اشاره شده در هر بعد در این پژوهش، فراوانی آن‌ها و بزرگترین آسیب بر حسب بیشترین فراوانی در قالب جدول‌ها در قسمت یافته‌ها بیان شده است).

در مرحله کمی پژوهش از پرسشنامه محقق‌ساخته که پرسش‌های آن بر اساس نتایج تحلیل اسناد طراحی شده، استفاده شد. در همه مراحل پژوهش برای حصول اطمینان از روایی، از روش صوری و محتوایی و نظر متخصصان استفاده شده است و از آنجا که سؤالات پرسشنامه از نتایج حاصل اسناد به دست آمده است، روایی محتوایی آن‌ها تأیید شد. با این حال، مجدداً بررسی و روایی صوری سؤالات نیز تأیید شد. برای بررسی پایایی ابزارها، روش کیفی استاندارد و فرایند مستندسازی به کار گرفته شد. بدین منظور در تحلیل اسناد، همه فرایند تحلیل اسناد به صورت

مستند با ذکر کلیه منابع مشخص شد و در آخر هر یک از آسیب‌های بیان‌شده، منابع آن نیز آمده است. و برای مرحله کمی پژوهش از روش آلفای کرونباخ بهره گرفته شد که مقدار به دست آمده ۰/۹۳ بود.

به منظور تحلیل داده‌های بخش کمی، شاخص‌های آمار توصیفی شامل جدول توزیع فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، انحراف میانگین و در نیز در سطح آمار استنباطی آزمون تی تک‌نمونه‌ای و آزمون فریدمن به کار گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش به بازشکافی یافته‌های استنباطی درباره هر یک از پرسش‌های پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول ۱. نتایج آزمون تی برای آسیب‌های رفتاری

آسیب	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری
عدم همخوانی آموزش‌های تئوری و عملی	۱۲۵	۳٫۹۳	۰٫۷۲	۳۰٫۶۲۹	۲۱۵	۰٫۰
دسترسی نداشتن دانشجویان به اساتید تخصصی به هنگام حضور در مدارس	۱۲۵	۶٫۲۳	۰٫۹۳	۲۶٫۱۶۹	۲۱۵	۰٫۰
عدم رعایت پیش‌نیازهای آموزشی	۱۲۵	۳٫۱	۰٫۷۶	۲۰٫۷۲۵	۲۱۵	۰٫۰
بی‌دقتی در انتخاب اساتید راهنما	۱۲۵	۵٫۵۸	۰٫۷	۲۱٫۱۶۰	۲۱۵	۰٫۰
توانمند نبودن دانشجو معلمان در زمینه‌های دانشی مهارتی	۱۲۵	۳٫۷۸	۰٫۴۸	۲۳٫۲۵۳	۲۱۵	۰٫۰
فقدان بازخورد مداوم و مستمر و آنی	۱۲۵	۴٫۸۹	۰٫۹۷	۳۱٫۳۱۲	۲۱۵	۰٫۰
کافی نبودن مدت زمان کارورزی	۱۲۵	۶٫۹۳	۰٫۵	۲۲٫۸۹۸	۲۱۵	۰٫۰
عدم انتخاب آموزش‌های مناسب	۱۲۵	۲٫۱۹	۰٫۸	۲۲٫۴۹۵	۲۱۵	۰٫۰
حضور ضعیف اساتید در مدارس	۱۲۵	۵٫۸۳	۰٫۷۲	۲۷٫۷۹۰	۲۱۵	۰٫۰
بحث و گفت‌وگوی ناکافی معلمان راهنما، اساتید و دانشجویان	۱۲۵	۶٫۸	۰٫۶۳	۱۹٫۷۲۷	۲۱۵	۰٫۰
نگرش منفی معلمان مدارس به دانشجو معلمان	۱۲۵	۳٫۰۱	۰٫۷	۲۴٫۰۲۹	۲۱۵	۰٫۰
ضعف در آموزش و بالندگی اساتید	۱۲۵	۵٫۶	۰٫۹۹	۲۸٫۴۸۰	۲۱۵	۰٫۰
ضعف در انگیزه و هدفمندی	۱۲۵	۴٫۶	۰٫۷	۲۴٫۲۷۱	۲۱۵	۰٫۰

داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین محاسباتی همه آسیب‌های رفتاری از میانگین مورد انتظار (۵/۵) بزرگتر است و نیز در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری بین میانگین نمرات نیز مشاهده شد. بنابراین، می‌توان گفت که آسیب‌های رفتاری را به عنوان آسیب‌های کارورزی دانشجوی معلمان تأیید شده است. همچنین، در بین آسیب‌های رفتاری، ناکافی بودن زمان حضور دانشجو در مدارس و دسترسی نداشتن دانشجو به اساتید تخصصی هنگام حضور در مدارس قوی‌ترین آسیب‌ها و نگرش منفی معلمان مدارس به دانشجوی معلمان ضعیف‌ترین آسیب‌ها در این دسته آسیب‌ها بودند.

پس از جمع‌آوری آسیب‌های موجود در این بعد بر اساس مشابهت‌های موجود در ماهیت آسیب‌های ذکرشده در تحقیقات صورت گرفته، آسیب‌های موجود در بعد ساختاری در قالب پرسشنامه در اختیار نمونه آماری مورد نظر قرار گرفته و نتایج به صورت جدول ۲ به دست آمد.

جدول ۲. نتایج آزمون تی برای آسیب‌های ساختاری

سطح معناداری	درجه آزادی	آماره تی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	آسیب
۰/۰	۲۱۵	۲۲,۲۱۹	۱,۹۸۱	۸,۵۰	۱۲۵	فقدان مدارس وابسته به دانشگاه
۰/۰	۲۱۵	۱۲,۸۲۴	۳,۲۰۱	۶,۱۳	۱۲۵	عدم تخصیص بودجه کافی
۰/۰	۲۱۵	۲,۸۹۱	۲,۶۷۳	۷,۶۹	۱۲۵	نپرداختن حق‌الزحمه به معلمان راهنما
۰/۰	۲۱۵	۱۲,۰۴۰	۲,۷۷۵	۷,۶۹	۱۲۵	فقدان ارزیابی مبتنی بر عملکرد
۰/۰	۲۱۵	۱۱,۷۰۷	۳,۳۱۶	۵,۳۳	۱۲۵	ارتباط غیر مؤثر با آموزش و پرورش
۰/۰	۲۱۵	۱۸,۱۷۹	۲,۵۰۹	۶,۴۵	۱۲۵	ضعف سیستم نیازسنجی
۰/۰	۲۱۵	۰,۷۳۹	۲,۶۵۶	۶,۸۷	۱۲۵	نداشتن فضای آموزشی مستقل
۰/۰	۲۱۵	۱۱,۴۱۷	۲,۷۳۷	۶,۱۴	۱۲۵	عدم تحول در روند کارورزی
۰/۰	۲۱۵	۳,۸۵۷	۲,۱۳۰	۸,۱۳	۱۲۵	وجود نیروی انسانی توانمند
۰/۰	۲۱۵	۷,۸۵۴	۲,۶۷۳	۷,۶۹	۱۲۵	مشروعیت‌بخشی به نقش هیئت علمی در مدارس
۰/۰	۲۱۵	۹,۶۷۹	۲,۶۳۷	۶,۱۴	۱۲۵	عدم تناسب دانشجو با استاد راهنما
۰/۰	۲۱۵	۸,۳۵۴	۱,۷۹۰	۷,۱۹	۱۲۵	عدم همکاری و تعامل مدیران و معلمان مدارس با مدرسان
۰/۰	۲۱۵	۲,۶۸	۰,۷۴	۳,۲۸۵	۱۲۵	نظارت ناکافی اساتید بر عملکرد دانشجو در مدارس

داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین محاسباتی همه آسیب‌های ساختاری از میانگین مورد انتظار (۵/۵) بزرگتر است و نیز در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری بین میانگین نمرات نیز مشاهده شد. همچنین، در بین آسیب‌های ساختاری، فقدان مدارس وابسته به دانشگاه و عدم وجود نیروی انسانی توانمند قوی‌ترین، و عدم استقلال فضای آموزشی ضعیف‌ترین آسیب‌ها بودند.

جدول ۳. نتایج آزمون تی برای آسیب‌های زمینه‌ای

سطح معناداری	درجه آزادی	آماره تی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	آسیب
۰/۰	۲۱۵	۱۳,۱۳۶	۰,۷۲	۳,۸۴۶	۱۲۵	عدم هماهنگی دانشگاه و آموزش و پرورش در طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌ها
۰/۰	۲۱۵	۱۵,۵۶۷	۰,۶۶	۳,۹۱۹	۱۲۵	ضعف دوره‌های آماده‌سازی اساتید
۰/۰	۲۱۵	۱۸,۵۳۲	۰,۵۹	۳,۹۷۸	۱۲۵	ضعف در برگزاری سمینارها و گفت‌وگوها
۰/۰	۲۱۵	۰,۷۷۹	۰,۵۶۱	۳,۲۹۳	۱۲۵	عدم همکاری مدیران مدارس
۰/۰	۲۱۵	۱۰,۷۵۹	۰,۴۷۸	۳,۴۶۴	۱۲۵	تعامل ناکافی دانشگاه و مدرسه
۰/۰	۲۱۵	۲,۵۰۳	۰,۶۷	۳,۱۵۷	۱۲۵	فقدان نیروی اجرایی توانمند
۰/۰	۲۱۵	۳,۵۳	۰,۵۷	۳,۱۸۴	۱۲۵	فقدان یکپارچگی و هماهنگی لازم
۰/۰	۲۱۵	۱۳,۳۲۴	۰,۶۱	۲,۲۷۳	۱۲۵	الگوبرداری نامناسب از روش‌های روز آموزش
۰/۰	۲۱۵	۱۱,۸۷	۰,۷۵	۳,۳۷۸	۱۲۵	عدم به‌کارگیری روش‌های تدریس جدید در مدارس
۰/۰	۲۱۵	۱۴,۳۴۷	۰,۶۹	۳,۲۰۴	۱۲۵	به‌کارنگرفتن معلمان توانمند
۰/۰	۲۱۵	۲,۶۸	۰,۷۴	۳,۲۸۵	۱۲۵	به‌کار نگرفتن سیاست‌های آموزشی متناسب با دانش روز

بر اساس جدول ۳، میانگین محاسباتی همه آسیب‌های زمینه‌ای از میانگین مورد انتظار (۵/۵) بزرگتر است و نیز در سطح معناداری ۹۹ درصد تفاوت معناداری بین میانگین نمرات نیز مشاهده شد. همچنین، در بین آسیب‌های زمینه‌ای، فقدان سمینارها، گفت‌وگوها و مداخله‌های تشخیصی قوی‌ترین آسیب و الگوبرداری کورکورانه از سایر کشورها ضعیف‌ترین آسیب‌ها در این دسته هستند.

برای تعیین اولویت آسیب‌های ساختاری، رفتاری، زمینه‌ای آزمون فریدمن اجرا شد. نتایج نشان

داد آماره کای دو برابر با ۳۵۴/۴۵۳ با درجه آزادی ۲ و سطح معناداری صفر است، بنابراین، در سطح اطمینان ۹۹ درصد رتبه اولویت دسته آسیب‌ها یکسان نیست.

جدول ۴. نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی آسیب‌های

آسیب‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	میانگین رتبه
آسیب‌های ساختاری	۸/۶۷	۱/۹۳	۱	۱۰	۲/۵۸
آسیب‌های رفتاری	۹/۰۶	۱/۷۱۱	۱/۱	۱۰	۲/۳۸
آسیب‌های زمینه‌ای	۸/۱۶	۲/۸۴	۱	۱۰	۱/۰۴

بر اساس جدول ۴، آسیب‌های زمینه‌ای با میانگین ۸/۱۶ و آسیب‌های رفتاری با میانگین ۹/۰۶ به ترتیب، اولویت‌های اول و سوم را به عنوان آسیب‌های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کرمان داشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف آسیب‌شناسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کرمان شامل پردیس شهید باهنر «خواهران» و خواجه نصیر «برادران» کرمان انجام گرفت. در فرایند آسیب‌شناسی، نتایج به عنوان بازخوردی در راستای تغییرات سازنده به کار می‌رود. رویکردهای مناسب آسیب‌شناسی، به افزایش ظرفیت دانشگاه برای تغییرات مناسب در جهت بهسازی فرایند کارورزی منجر می‌شود. بر اساس نتایج پژوهش، در بین آسیب‌های رفتاری فقدان مدارس وابسته به دانشگاه و عدم وجود نیروی انسانی توانمند قوی‌ترین، و عدم استقلال فضای آموزشی ضعیف‌ترین آسیب‌ها بودند. با توجه به اهمیت و جایگاه کارورزی در رشد حرفه‌ای دانشجومعلم، بی‌توجهی به این عوامل می‌تواند دانشگاه را با چالش‌های متعددی روبه‌رو کند و علاوه بر عملکرد دانشگاه، بر عملکرد دانشجو بعد از فارغ‌التحصیلی و ورود به مدارس نیز تأثیر نامطلوب به جای گذارد. این یافته با یافته‌های قنبری، نیکخواه و نیک‌بخت (۱۳۹۶) همسویی دارد؛ زیرا آن‌ها نیز به این نتیجه رسیده‌اند که محدودیت زمان و فضای آموزشی مدارس و شیوه ارزشیابی عملکرد دانشجویان، یکی از اشکالات موجود در برنامه کارورزی دانشجومعلم است. محمدیان، صالحی عمران و درزی

(۱۳۹۶) نیز در پژوهش خود، عدم حضور استاد راهنما و عدم ارتباط وی با دانشجویان را در حین کارورزی یکی از مشکلات اصلی در فرایند کارورزی می‌دانند. عارف‌نژاد و امامعلی‌پور (۱۳۹۸)، در طی مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که محتوا، ارزشیابی، فضای آموزش، گروه‌بندی دانشجویان، مواد و منابع آموزشی، اهداف، ارزشیابی، فعالیت‌های یادگیری و زمان آموزش کارورزی در دانشگاه فرهنگیان دچار آسیب می‌باشند.

همچنین، نتایج پژوهش نشان داد در بین آسیب‌های ساختاری فقدان مدارس وابسته به دانشگاه و عدم وجود نیروی انسانی توانمند قوی‌ترین، و عدم استقلال فضای آموزشی ضعیف‌ترین آسیب‌ها بودند. به واقع، یکی از عناصر ضروری در کیفیت‌بخشی به کارورزی دانشجومعلم، ارتباط بیشتر بین دانشگاه و آموزش، و پرورش و ایجاد مدارس وابسته جهت انسجام و یکپارچگی بیشتر برنامه‌ها است. این کار می‌تواند زیرساخت‌های لازم را، برای کیفیت‌بخشی به برنامه درسی کارورزی دانشجویان فراهم کند و با فراهم کردن چنین محیطی و اطمینان از کیفیت و کمیت برنامه‌های از قبل تدوین شده، زمینه مناسب را برای آماده کردن نیروی انسانی توانمند، برای راهنمایی و هدایت دانشجویان فراهم کرد. بر اساس نتایج پژوهش می‌توان گفت هنوز جای چنین گزینه‌ای در برنامه درسی کارورزی دانشجویان تا حدی خالی است. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش خروشی (۱۳۹۵) همسویی دارد. او در پژوهش خود به این نتیجه رسید که نبود نیروی اجرایی توانمند، به صورت تمام‌وقت در هر پردیس برای رفع ابهامات اجرایی درس کارورزی یکی از مشکلات موجود در فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان است. علاوه بر این، نجفی و غلامی (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که عدم حضور پاره‌وقت اساتید تخصصی و حرفه‌ای در مدارس و فقدان یک ارتباط صمیمی بین معلمان راهنما و دانشجویان از جمله اشکالات وارده بر کارورزی دانشجویان است. مهرمحمدی (۱۳۹۲) نیز به ضعف برنامه درسی تربیت معلم از نظر توجه‌نداشتن به مشارکت در آن اشاره دارد. از نظر او، این وضعیت خاص ایران نیست. بنابراین، براساس نتایج مطالعات انجام‌شده، به رغم اهمیت مشارکت بین دانشگاه و آموزش و پرورش، به منظور ارتقای سطح یادگیری و پیشبرد اهداف حرفه‌ای شدن، هنوز هم این مسئله به عنوان چالش آموزش و آماده‌سازی معلمان محسوب می‌شود.

در نهایت، نتایج نشان داد از میان آسیب‌های زمینه‌ای، فقدان سمینارها، گفت‌وگوها و مداخله‌های تشخیصی قوی‌ترین آسیب و الگوبرداری کورکورانه از سایر کشورها ضعیف‌ترین آسیب‌ها در این دسته هستند.

در ادامه، بر اساس نتایج پژوهش پیشنهادها زیر مطرح می‌شود. پیشنهادها به منظور تقویت و تحکیم آماده‌سازی دانشجو معلمان و اطمینان از آمادگی خوب آن‌ها برای ورود به مدارس، ارائه شده‌اند. این پیشنهادها «مرکزیت مدارس» در اقدامات مربوط به آماده‌سازی معلمان و نیاز به از بین بردن فاصله بین آماده‌سازی قبل از خدمت و اولین سال‌های آموزش حین خدمت را منعکس می‌کند. مطابق با سایر تحصیلات حرفه‌ای، اولین سال‌های خدمت برای رشد و پیشرفت مهارت کاری، حیاتی هستند. فراهم کردن استمرار بیشتر بین محیط‌هایی که در آن‌ها دانشجو معلمان، تدریس را می‌آموزند، همچنین، همخوانی بیشتر مطالب در بازخورد و نظارتی که دریافت می‌کنند، تقویت و تحکیم حرفه‌ای را به طور کامل تضمین می‌کند.

۱. دانشگاه فرهنگیان باید با انجام هماهنگی لازم با آموزش و پرورش، از بهترین نیروهای موجود در آموزش و پرورش کمک بگیرد و در عین حال، با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مرتبط و مداوم به توسعه حرفه‌ای پرسنل خود؛ اعم از مدیران مدارس و معلمان و استادان کمک کند.

۲. از آنجا که اجرای این نوع آموزش، مستلزم کار گروهی و تیمی است، راه‌اندازی و فعال‌سازی کارگروه‌های اجرایی و تخصصی در زمینه کیفیت بخشی به کارورزی در دانشگاه‌های تابع دانشگاه فرهنگیان الزامی است.

۳. با توجه به اینکه هدف کارورزی، آماده‌سازی دانشجو برای ورود به فرایند یاددهی - یادگیری است، دانشگاه برای کمک به تحقق این هدف، با هماهنگی آموزش و پرورش یک تیم کاری را متشکل از اساتید تخصصی و تربیتی، به طور پاره‌وقت در مدارس مستقر کند و این تیم با برگزاری سمینارهای هفتگی و نظارت مستقیم بر عملکرد دانشجو و ارائه بازخوردهای آنی حین عمل حمایت کند.

۴. برای اطمینان از آمادگی دانشجو برای ورود به کلاس‌های درس واقعی بعد از فارغ‌التحصیلی، باید ارزیابی از عملکرد دانشجو، به صورت تیمی و با به کارگیری یک سیستم ارزیابی پیش‌رونده انجام گیرد.
 ۵. دوره‌های آموزشی مخصوصی در قالب آموزش ضمن خدمت حول این موضوع (کارورزی) با مشارکت معلمان و مدیران مدارس تدارک دیده شده و عمیقاً طبیعت و ویژگی کارورزی و فرایندهای آن در محیط مدرسه و دانشگاه مورد بحث، و نقد و ارزیابی قرار گیرد.
 ۶. در طراحی برنامه‌های درسی دانشجومعلمان باید به مؤلفه‌های آموزش بالینی توجه شود تا برنامه ارائه شده بتواند نتیجه تأثیرگذاری در رشد حرفه‌ای دانشجومعلمان داشته باشد؛ قطعاً اگر این نوع آموزش مطمح نظر قرار بگیرد، بسیاری از آسیب‌های ناشی از تعارض آموزش‌های نظری و عملی موجود از جمله انتزاعی بودن آموزش‌ها، توجه بیش از اندازه به بعد دانشی و نظری و عدم تأثیرگذاری آموزش‌های عملی از بین خواهد رفت.
 ۷. شناسایی مدارس با دانش و تجربه آزمایشگری و دانشگاهی
 ۸. فراهم کردن بودجه برای حمایت از مدارسی که تمایل دارند به عنوان مکان‌های تجربیات بالینی دانشجویان ضمن کارورزی فعالیت کنند.
- با توجه به اهمیت مدارس به عنوان عاملی مؤثر برای آموزش معلمی، سیاست‌گذاران باید برای توسعه و پشتیبانی بیشتر از مدارس شرکت‌کننده، از جمله مدارس وابسته به دانشگاه، سرمایه‌گذاری کنند. شناسایی چنین مدارس را می‌توان با استفاده از پژوهش‌های موجود بر روی ویژگی‌های مدارس که یادگیری معلمی را پشتیبانی می‌کنند، انجام داد. این پیشنهادها را می‌توان هم برای برنامه‌های آماده‌سازی مرسوم و هم برای برنامه‌های آماده‌سازی دیگر، اجرا کرد. شناسایی مدارس که محیط‌هایی مثبتی برای داوطلبین معلمی هستند، برای اقدامات مرتبط با آماده‌سازی دانشجومعلم در تمامی روش‌های آموزشی، مهم و حیاتی است.

۹. سرمایه‌گذاری در سیستم‌های قوی‌تر نظارتی که مرزهای مقیاس آماده‌سازی را در می‌نوردند.
۱۰. ساخت مشوق‌ها و پاداش‌های قویتر، برای کسانی که در حمایت از داوطلبان معلمی، مشارکت دارند.
۱۱. ایجاد همکاری بیشتر در میان دانشگاه‌ها، به منظور افزایش تعداد مربیان بالینی برای راهنمایی و هدایت دانشجو.

منابع

- پیشانی، ندا، خروشی، پوران، و قربانی، سمیه (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی درس کارروزی از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس فاطمه زهرا (س) و شهید رجایی اصفهان). دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان.
- تاتاری، محسن، تاجیک، فاطمه، و تاتاری، فهیمه (۱۳۹۵). ارزیابی و مطالعه جایگاه برنامه‌درسی کارروزی در دانشگاه فرهنگیان. مقالات برگزیده نخستین همایش کشوری کارروزی پردیس شهید بهشتی دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی (صفحات ۲-۴).
- حجازی، اسد، و بختیاری، ابوالفضل (۱۳۹۷). تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته اعضای هیئت علمی و مدرسان دانشگاه فرهنگیان از برنامه‌درس پژوهی در تربیت معلم. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۴، ۷۶-۵۳.
- خروشی، پوران (۱۳۹۵). چارچوب نظری آموزش کارروزی مبتنی بر رویکرد ساخت و سازگرایی. دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان.
- داودی، آذر، کشتی آرای، نرگس، و یوسفی، علیرضا (۱۳۹۴). تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه‌درسی «تجربه تدریس» (کارروزی) در دانشگاه فرهنگیان. نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۳(۵)، ۲۸-۶.
- رستگاری، نرجس، موسی‌پور، نعمت‌الله، و ناطقی، فائزه (۱۳۹۶). شناسایی عوامل تأثیرگذار بر اجرای آموزش بالینی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان و ارائه الگویی برای اجرای مؤثر آن. پژوهش در تربیت معلم، ۲، ۵۵-۸۵.
- رستگاری، نرجس، موسی‌پور، نعمت‌الله، و ناطقی، فائزه (۱۳۹۷). تحلیل ساختاری مؤلفه‌های آموزش بالینی در تربیت و آماده‌سازی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان. مطالعات برنامه‌درسی ایران، ۱۳(۵۰)، ۱۹۶-۱۶۷.

- سرمدی انصار، حسن (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی برنامه‌دستی با تأکید بر تبارشناسی مسائل و مشکلات از نظرگاه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان. *دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*، تهران، دانشگاه الزهرا.
- عارف‌نژاد، سعید، و امامعلی‌پور، شهین (۱۳۹۸). شناسایی آسیب‌های برنامه‌دستی کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات کارورزی در تربیت معلم*، ۱(۱)، ۳۳-۷.
- قربانی، محمدرضا، غلامی، اعظم، و اندیشمند، نیکو (۱۳۹۷). شناسایی آسیب‌ها و کارکردهای برنامه‌دستی کارورزی از دیدگاه دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه موردی در گروه‌های علوم پایه. *پویش در آموزش پایه*، ۴(۱۳)، ۵۷-۴۴.
- قنبری، مهدی، نیکخواه، محمد، و نیکبخت، بهاره (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته. *نظریه و عمل در برنامه‌دستی*، ۵(۱۰)، ۶۴-۳۳.
- کامرانی، محمد (۱۳۸۳). *شناسایی آسیب‌های منابع انسانی صنعت برق منطقه تهران با تمرکز بر بهبود*. تهران: مؤسسه پژوهش و مدیریت.
- محمدیان، معصومه، صالحی عمران، ابراهیم، و درزی، عذرا (۱۳۹۵). سیستم کارورزی دانشگاه فرهنگیان: قوت، ضعف، فرصت، تهدید. *دومین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران*، تهران، مؤسسه پژوهشی مدیریت مدبر، آبان ۱۳۹۵.
- ملکی، صغری (۱۳۹۵). آشنایی با فرایند کارورزی در کانادا و استرالیا. *نشست علمی - تخصصی، مرکز شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان*، ۱۰ بهمن‌ماه ۱۳۹۵.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). *بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم*. تهران: مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه‌دستی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. *نظریه و عمل در برنامه‌دستی*، ۱(۱)، ۲۶-۵.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). کارورزی بزرگ‌ترین پروژه دانشگاه فرهنگیان. *آموزشنامه*، ۱(۴).
- مهرمحمدی، محمود، و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۷). مطالعه تجربیات حاصل از اولین دوره کارورزی اجرای برنامه کارورزی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف برای بازنگری برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. *طرح پژوهشی دانشگاه فرهنگیان*.
- میرزایی اهرنجان، حسن (۱۳۸۱). *طرح تفصیلی گسترش افق نو در شناخت و آسیب‌شناسی*

سازمان‌های عمومی و دولتی ایران. تهران: مرکز پژوهش‌های کاربردی دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.

میرزایی اهرنجانی، حسن، و سرلک، محمدعلی (۱۳۸۴). نگاهی به معرفت‌شناسی سازمانی: سیر تحول مکاتب و کاربردهای مدیریتی. پیک نور، ۱۱، ۶۹-۷۸.

نجفی، عاطفه، و غلامی، کلثوم (۱۳۹۵). نقش کارورزی در تربیت معلم فکور. همایش کارورزی، کارآفرینی و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای، گرگان: دانشگاه فرهنگیان، خرداد ۱۳۹۵.

- Bukaliya, R. (2012). *The potential benefits and challenges of internship programmes in an ODL institution: A case for the Zimbabwe Open University. New Trends in Education and Their Implications*, 3(1), 118-133
- Darling-Hammond, L. (2006). *Professional development schools: Schools for a developing profession* (pp. 103-119). New York, NY: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561.
- Darling-Hammond, L., & Macdonald, M. (2000). Where there is learning there is hope: The preparation of teachers at the Bank Street College of Education. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level* (pp. 1-95). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. *Education & Training*, 52(1), 76-88.
- Grossman, P. (2010). Learning to practice: The design of clinical experience in teacher preparation. Policy Brief, May 1010. American Association of Colleges for Teacher Education and National Education Association: Washington DC.
- Kriewaldt, J., & Turnidge, D. (2013). Conceptualising an approach to clinical reasoning in the education profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 102-115.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2010). Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers. Available at www.ncate.org.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. *Teaching & Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- Salerni, A., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2014). *Narrative Writing and University Internship Program. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 133-137
- Waddell, J., & Vartuli, S. (2015). *Moving from traditional teacher education to a field-based urban teacher education program: One program's story of reform*. University of Missouri, Kansas City.
- Zeichner, Z. (2015). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Teacher Education*, 61(1-1), 89-99.