



## مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم

**Lived Experience of the Interns of Teacher Training Program**

تاریخ دریافت مقاله: ۲۸/۰۶/۱۴۰۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴/۰۱/۱۴۰۱

فاطمه اسلامی<sup>۱</sup>نعمت‌الله موسی پور<sup>۲</sup>علیرضا صادقی<sup>۳</sup>**F. Eslami****N. Mosapour (Ph.D)****A. Sadeghi (Ph.D)**

**Abstract:** This article is dedicated to the analysis of the lived experience of the interns of Qom Farhangian University. The "externship program" was first developed and implemented in 2015 as a part of Iran's teacher education plans. The program targets those who have completed their university education at other higher education institutions and have been admitted to the teaching profession through a recruitment test. This group have at least a bachelor's degree and it is expected that the training course will prepare them for working as teachers in the country's schools. This research was conducted by descriptive phenomenological method with homogeneous sampling and the information for the study was collected through semi-structured interviews. The data analysis shows that the "externship program" has been implemented with a complete deviation from the prescribed program. What has been done is an incomplete form of "undergraduate internship" that has been generalized to this course. Whether it is related to the theory of "deception" or "rival" or "generalization"; what has happened is a cause for reducing the social capital of universities and creating irreparable damage to the country's school human resources.

**Keywords:** externship program, skills training program, interns experience, Qom Farhangian University

**چکیده:** این مقاله به واکاوی تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان قم اختصاص دارد. دوره کارآموزی برای نخستین بار در سال ۱۳۹۴ به عنوان بخشی از برنامه‌های تربیت معلم ایران تدوین و اجرا گردید. کسانی تحت پوشش این برنامه قرار می‌گیرند که تحصیلات دانشگاهی خود را در مؤسسات آموزش عالی دیگر به اتمام رسانده‌اند و از طریق آزمون استخدامی برای حرفه معلمی پذیرش شده‌اند. این اشخاص دست‌کم دارای تحصیلات کارشناسی هستند و انتظار است دوره مهارت‌آموزی بتواند آنان را برای اشتغال به معلمی در مدارس کشور آماده کند. بررسی به شیوه پدیدارشناسی توصیفی و با نمونه‌گیری متجانس به انجام رسید و اطلاعات به وسیله مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شد. تحلیل اطلاعات نشان می‌دهد که «برنامه کارآموزی» با انحراف گسترده از برنامه مقرر اجرا شده و آنچه انجام گرفته شکل ناقصی از «کارورزی دوره کارشناسی» می‌باشد که به این دوره تعمیم یافته است. فارغ از اینکه این موضوع به نظریه «فریب» مربوط باشد یا «رقیب» یا «تعمیم»؛ آنچه به وقوع پیوسته است سببی برای کاهش سرمایه اجتماعی دانشگاه‌ها و زمینه‌ساز زیان جبران‌ناپذیر برای منابع انسانی مدرسه‌ای کشور است.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه کارآموزی، دوره مهارت‌آموزی، تجربه کارآموز، دانشگاه فرهنگیان قم

eslami61@Chmail.ir

۱. آموزش و پرورش و استاد مدعو دانشگاه فرهنگیان

n.mosapour@hormozgan.ac.ir (نویسنده مسئول) بندرعباس (دانشگاه هرمزگان، دانشکده علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، ۲. استاد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس (نویسنده مسئول)

Sadeghi.edu.gmail.com

۳. دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی

## مقدمه

از طرح این نظریه جهانی که «شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است» (یونسکو، ۱۹۹۰) بیش از سه دهه گذشته است. با وجود این، هنوز نظام‌های آموزشی در برخی از کشورها توسط اشخاصی سیاست‌گذاری و مدیریت می‌شود که باور دارند «هر شخص به اتکای کسب سواد اولیه، واجد توانایی برای معلمی کردن است!» با وجود این، شواهد پژوهشی و میدانی فراوان وجود دارد که معلمی کردن یک فعالیت حرفه‌ای نیازمند کسب شایستگی در فرایندهای آموزشی نظام‌دار است. واقعیت‌های آموزش و برنامه درسی نشان می‌دهد که معلم دارای نقشی محوری در فعالیت‌های مدرسه است. معلمان نه تنها با آموزش به شاگردان، آنان را با دانش و تجربه بشری آشنا می‌کنند که مهم‌تر از آن دارای نقش الگویی برای شاگردان هستند و بر انگیزش آنان برای آموختن و باور آنان به ارزش و اعتبار علم، اثر می‌گذارند. معلمان در دوره‌ای از حیات انسان با او در ارتباط قرار می‌گیرند که اشخاص دارای قابلیت زیادی برای دریافت و پردازش دانش و نگرش و الگوگیری برای عمل می‌باشند؛ بنابراین، می‌توان بر این نکته تأکید کرد که سرمایه‌گذاری در بخش تربیت معلم، بیشتر از هر چیز دیگر می‌تواند عملکرد علمی دانش‌آموزان را توسعه دهد (دارلینگ هاموند، ۲۰۱۳).

آنچه در ایران معاصر طی یکصدسال گذشته برای تربیت معلم تجربه شده است، روشی است که می‌توان آن را «اقدام انحصاری به تربیت معلم» نامید (موسی‌پور، ۱۳۹۷). بنیاد این روش بر رویکرد چندرشته‌ای بوده است و اصولاً دروس تربیتی به شکل زائده‌ای بر دروس رشته‌ای عمل می‌کرده‌اند. نه تنها دانشسرای مقدماتی و عالی این روش را دنبال می‌کردند، که از دهه چهل قرن حاضر شمسی به بعد هم تا پایان حکومت پهلوی و هم در دوره استقرار جمهوری اسلامی، دانشگاه‌های کشور مجاز بودند با ارائه مجموعه‌ای از دروس حوزه علوم تربیتی با عنوان کلی «دروس تربیتی»، شخص دانش‌آموخته یک رشته دانشگاهی را برای فعالیت معلمی آماده و معرفی

- 
1. Unesco
  2. Dalring\_Hammond

مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم کنند. میراث‌دار این روش، همچنان در شرایط کنونی کشور دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی است.

این سنت گرچه دارای برخی از کاستی‌ها بوده است (موسی‌پور، ۱۳۹۷)، اما به سبب استمرار حیات هم دارای قدرت دفاع از خود شده و هم برای جامعه، عادی جلوه می‌کند. در سال ۱۳۹۴ دانشگاه فرهنگیان به استناد ماده ۲۸ اساسنامه خود به طراحی یک «دوره یکساله مهارت‌آموزی» اقدام کرد (موسی‌پور، ۱۳۹۵). این دوره مهارت‌آموزی که نام آن از استناد به متن اساسنامه دانشگاه فرهنگیان گرفته شد (زیرا به استناد مفاد ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، دوره یکساله مهارت‌آموزی نام گرفته است)، دوره‌ای حرفه‌آموزی برای کسانی است که از دانشگاه‌های معمول کشور مدرک تحصیلی دست‌کم کارشناسی در یکی از رشته‌های علوم کسب کرده و متقاضی معلمی کردن هستند.

در محتوای دوره مذکور برای اولین بار بحث «کارآموزی<sup>۱</sup>» به شرحی معرفی شد که در ذیل سنت «مربی‌گری<sup>۲</sup>» قرار می‌گرفت (موسی‌پور، ۱۳۹۵). آنچه در تربیت معلم ایران طی تقریباً یک قرن جریان داشت و در دانشگاه فرهنگیان برای تربیت دانشجو-معلمان مورد استفاده قرار گرفت، «کارورزی<sup>۳</sup>» نام دارد. این اقدام در ذیل سنت «معلم راهنما» قرار می‌گیرد (معاونت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۶) و دارای تفاوت ماهیتی با کارآموزی است.<sup>۵</sup>

در نظام‌های آموزشی جهان، بسیاری از معلمان دارای تجربه «کارآموزی» نزد دیگران هستند. آنان به‌عنوان یک دانشجو، به‌عنوان یک نومعلم و یا به‌عنوان معلمی که به کار تازه‌ای وارد شده، اغلب نزد هم‌تایان خود به کارآموزی اقدام کرده‌اند. کرافت، بلیزر و هوگان<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) بیان می‌کنند

- 
1. Externship
  2. Coaching
  3. Internship
  4. Mentoring

۵. تفاوت بین دوره «کارورزی» و «کارآموزی» این است که دوره کارورزی نوعی مشاهده است که معمولاً بدون دریافت حق‌الزحمه انجام می‌شود و طی آن شخص کارورز عمل حرفه‌ای یک متخصص را به هنگام انجام وظایف روزانه، مشاهده می‌کند (و ممکن است به انجام وظایف او کمک کند)؛ در حالی که کارآموزی نوعی فعالیت همراه با دریافت مزد است (البته گاهی هم داوطلبانه) که شخص طی آن عهده‌دار فعالیت‌های مقرر سازمانی در آن موقعیت اداری است؛ اما تحت نظر یک فرد خبره، کار می‌کند. البته این نوع فعالیت به حرفه‌ای شدن کارآموز می‌انجامد. دوره کارآموزی معلمی در تربیت معلم ایران، «یکساله» تعریف شده است تا یک دوره کامل فعالیت مدرسه‌ای را شامل شود.

6. Kraft, Blazer & Hogan

سنت مربیگری یکی از سنت‌های رایج در عرصه «توسعه حرفه‌ای معلمان»<sup>۱</sup> است. بر اساس رویکرد مربیگری، معلمان دارای تجارب متفاوت، با یکدیگر پیوند و ارتباط برقرار می‌کنند تا بر اساس نوعی هم‌آموزی و اشتراک تجربه، به هم‌افزایی دست یابند. همچنین کرافت و بلیزر<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) بیان کرده‌اند که مدل‌های مربیگری طراحی شده بر بهبود رفتار مدیریت و شیوه‌های آموزشی معلمان بسیار موثر است. پژوهش دوین، میرز و هاوس مند<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) نیز نشان می‌دهد که رویکرد مربیگری، متمرکز بر بازیگران اصلی آموزش یعنی دانش‌آموزان، معلمان و رهبران مدرسه است. رهبران مدارس و مربیان نقش مهمی در ایجاد و ارتباط فرهنگ‌های یادگیری دارند و همه رویکردهای مربیگری، می‌توانند کمک‌های ارزشمندی را در آموزش و یادگیری ارائه دهند. نتایج پژوهش فراتحلیل کرافت، بلیزر و هوگان (۲۰۱۸) از نتایج ۴۴ مطالعه علمی، نشان می‌دهد که مربیگری تأثیر مثبت قابل توجهی بر آموزش معلمان دارد. همچنین، تمانت<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) نیز روش‌های ترکیبی مربیگری را در موفقیت توسعه حرفه‌ای معلمان بسیار بااهمیت دانسته است.

وجود یک برنامه به تنهایی نمی‌تواند زمینه لازم برای اجرایی شدن آن را فراهم کند. آنچه بیش از برنامه کارآموزی ضرورت داشت، باور و پذیرش کسانی بود که بر اساس برنامه کارآموزی با همدیگر کار می‌کردند تا تربیت حرفه‌ای معلمان صورت بگیرد. این گروه در دانشگاه فرهنگیان شامل سه عامل انسانی است: آموزشگر دانشگاه در نقش راهبر کل برنامه کارآموزی، معلم دارای سابقه در نقش مربی حرفه‌ای حاضر در میدان اصلی تجربه یعنی مدرسه و متقاضی معلمی در نقش کارآموز که در مدرسه دارای مسئولیت معلمی است.

واقعیت‌های جاری در دانشگاه فرهنگیان حکایت از آن دارد که آموزشگران دانشگاه نه تجربه اینگونه راهبری را داشتند و نه تمایلی برای مشارکت در آن از خود نشان می‌دادند. همچنین، معلمان مدارس نیز بیش از ده سال بود که به سبب تعطیلی مراکز تربیت معلم با آموزش همتایان خود ارتباط نداشتند. علاوه بر این، در جاییکه این گروه از معلمان تازه‌استخدام شده

---

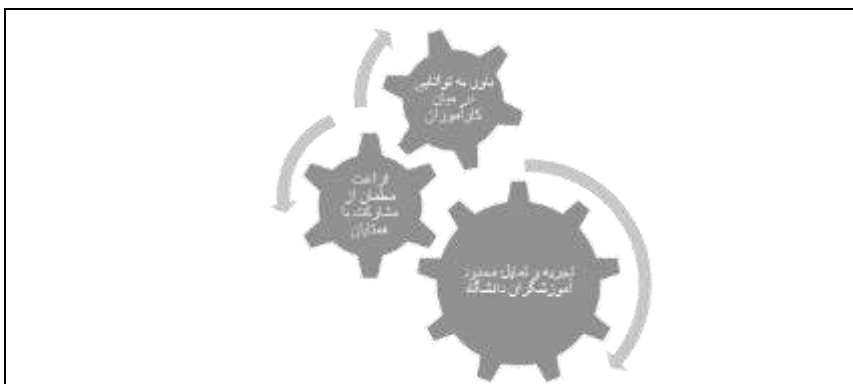
1. Techer Professional Development

2. Kraft And Blazar

3. Devine, Meyers & Houssemand

4. Temant

مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم مشغول خدمت می‌شدند، شمار معلمان دارای تجربه، اندک بود و درعین حال، کسانی که بنا بود در نقش یادگیرنده حرفه‌ای فعالیت کنند، خود را نه تنها بی‌نیاز از چنین راهبرانی می‌دانستند که حتی خود را برتر از آنان تصور می‌کردند! (شکل ۱) در این شرایط، دوره کارآموزی دانشگاه فرهنگیان به اجرا درآمد. به همین سبب طرح این پرسش، معقول و ضروری بود که در این فرایند چه تجربه‌ای برای مهارت‌آموزان شکل می‌گیرد؟



شکل ۱: عوامل زمینه‌ای اجرای برنامه کارآموزی در دانشگاه فرهنگیان

در بحث از عمل معلمی (چگونگی معلمی کردن در مدرسه)، پژوهشگران بر «دانش عملی معلم» تأکید نهاده‌اند و در این ارتباط نظریه‌ها و دیدگاه‌های متفاوتی مطرح می‌باشد؛ که در مجموع سه جنبه مهم عمل معلمی را بدین شرح معرفی کرده‌اند: اول: محتوای دانش معلمی؛ دوم: منابع دانش معلمی؛ سوم: به‌کارگیری دانش معلمی (آقاخان، موسی پور و نجفی، ۱۳۹۹). در این میان، آنچه در برنامه کارآموزی مورد نظر است، بکارگیری دانش معلمی در موقعیت واقعی با امکان بهره‌گیری از پشتیبانی متخصص دانشگاهی و معلم خبره مدرسه‌ای است. پژوهش سونگ، شارما، کویی<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که «آموزش‌های پیش از خدمت معلمان» بر نگرش، اهداف، نگرانی‌ها و خودکارآمدی معلمان مدارس اثر داشته است. باوجوداین، پژوهش‌های متمرکز بر برنامه تربیت معلم شیلی، کوبا، فنلاند، نروژ و ایالت متحده، نشان داده است که قوی‌ترین و مؤثرترین برنامه‌های تربیت معلم بر «تلفیق آموزش نظری دانشگاهی و تمرین عملی

1. Song, Sharma, Choi

مدرسه‌ای» نباشده است (هامرنس و کلت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵ و جنست، کلت و هامرنس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). گرچه نحوه این تلفیق همواره موضوعی چالش‌انگیز بوده است (دارلینگ هاموند و همکاران، ۲۰۱۷؛ جنست، کلت و هامرنس، ۲۰۱۷ و لاند و اریکسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶)؛ اما برخی از آنها تاثیر برنامه کارآموزی را بیش از کارورزی دانسته‌اند. کارآموزی در همه کشورها با واگذاری مسئولیت و نظارت بر عمل آمیخته است در حالیکه کارورزی با مشاهده عمل دیگری و تمرین تحت نظر انجام می‌گیرد.

«برنامه کارآموزی» دانشگاه فرهنگیان به صورت سالیانه طراحی گردیده است. بر اساس این برنامه، کارآموزی فرایندی است که در آن متقاضیان حرفه معلمی در شرایط واقعی کار تدریس درگیر می‌شوند و مسئولیت آموزش دانش‌آموزان را طی سال تحصیلی برعهده دارند. این اختیار و مسئولیت با فرصتی برای آنان همراه است که از راهنمایی یکی از معلمان دارای خبرگی و زیر نظر یکی از آموزشگران دانشگاهی، برخوردار باشند (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۶). در کارآموزی، معلم به ناچار وارد عمل معلمی می‌شود؛ ولی از فرصتی برای دریافت کمک و راهنمایی همتایان به طور رسمی برخوردار است. به همین علت است که برخی پژوهشگران معتقدند «کارآموزی به‌عنوان یک‌راه حل برای بهبود گذر جوانان از دانشگاه به بازار کار مطرح است (استدمن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲).

گرچه در ایران پیرامون مسئله کارآموزی دوره یکساله مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان پژوهشی انجام نشده است، اما پژوهش‌های متعددی در خصوص کارآموزی در مشاغل مختلف انجام گرفته است. بررسی تجربه «کارآموزی» به سبب اهمیت این فعالیت در تربیت معلم، امری دارای ارزش است و این ارزشمندی به موضوع مهم «تربیت نسل آینده» مربوط می‌شود که معلمان با چنین تجربه‌هایی به آن اقدام می‌کنند و می‌توان با توجه به ارزش اجتماعی آماده‌سازی معلمان، اشتغال به کار معلمی و حساسیت به شایستگی نومعلمان و به‌کارگیری نوآورانه روش

- 
1. Hammerness & Klette
  2. Jensen, Kelette & Hammerness
  3. Lund, & Eriksen
  4. Astedman

مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم  
مرب‌گیری برای آماده‌سازی پیش از خدمت معلمان، به مطالعه عمیق و کیفی این پدیده با بهره‌گیری  
از تجارب کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان پرداخت.  
هدف این مقاله تشریح تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان  
قم است. یکی از واقعیت‌های اجرا در دانشگاه فرهنگیان، تفاوت عمل پردیس‌های آن در استان-  
های مختلف است. از طریق این بررسی می‌توان تصویری از نقاط قوت و ضعف اجرای برنامه  
کارآموزی معلمی ارائه کرد؛ که برای نخستین بار در نظام تربیت معلم ایران به اجرا درآمده است.  
این آگاهی‌ها می‌تواند به تدارک پشتیبانی‌های موردنیاز و نیز بازنگری در برنامه کارآموزی دوره  
مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان منجر شود. بر این اساس، این پرسش مطرح است که  
تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم از اجرای برنامه  
کارآموزی چه بوده است؟

### روش بررسی

بررسی تجربه زیسته کارآموزان معلمی در قالب رویکرد کیفی پژوهش به انجام رسید و در آن  
از روش «پدیدارشناسی توصیفی» با بکارگیری تکنیک کلایزی<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) استفاده شد. پژوهش  
پدیدارشناسی روشی است که هدف آن «توضیح صریح و شناسایی پدیده‌هاست، آن‌گونه که در  
موقعیتی خاص توسط افراد، ادراک شده‌اند» (ون منن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰؛ به نقل از الوانی و بودلایی، ۱۳۸۹).  
در ذیل قواعد پدیدارشناسی توصیفی، اطلاعات از کارآموزانی گردآوری شد که بعنوان یک  
«نمونه متجانس<sup>۳</sup>» (زنان دارای تحصیلات دانشگاهی حوزه علوم انسانی) پدیده کارآموزی را در  
همان سال تجربه کرده بودند<sup>۴</sup>. در این بررسی، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای گردآوری  
اطلاعات استفاده شد. بدین منظور، پرسش‌های اساسی که «پروتکل مصاحبه» را تشکیل می‌دادند  
و در فرایند مصاحبه بر اساس گفتگو و تعامل طرح شدند، بدین شرح بودند:

---

1. Colaizzi, P. F.

2. Van Manen

3. Homogeneous Sampling

4. همه این اشخاص از جامعه کارآموزان علوم انسانی انتخاب شدند و جنسیت آنان، «مونث» بود. این گروه در کنار اشخاصی

هستند که کارآموزان علوم دینی و کارآموزان علوم تجربی محسوب می‌شوند.

چه شناختی از دوره کارآموزی دارید؟ چه تجربه‌ای از دوره کارآموزی دارید؟ دوره کارآموزی چگونه به شما معرفی شده است؟ چه کسی دوره کارآموزی را به شما معرفی کرده است؟ چه منابعی برای آشنایی با دوره کارآموزی در اختیار شما قرار گرفت؟ در دوره کارآموزی شما چه گذشت؟ استاد راهنمای کارآموزی در چه مواردی با شما در ارتباط بود؟ معلم راهنما کارآموزی چگونه شما را برای پیشبرد کارآموزی هدایت و کمک کرد؟ ارتباط بین استاد راهنمای کارآموزی و معلم راهنمای کارآموزی چگونه برقرار می‌شد؟ کارآموزی تا چه میزان به توسعه شخصی و شغلی شما کمک کرد؟ در مورد میزان رضایتمندی کارآموزان از کارآموزی چه قضاوتی دارید؟ آیا مجموعه برنامه درسی کارآموزی (شامل استاد راهنمای دانشگاهی، معلم راهنمای مدرسه‌ای و کارآموز مرتبط با آن دو) واقع بینانه است؟ معقول است؟ کارآموزی چه چیزی به کارآموزان داده است؟

در فرایند عمل، با تعهد به روش کلایزی (۱۹۸۷)، اقدامات و فعالیت‌های پژوهش طی گام‌های زیر سامان یافتند:

۱- تمام نظرات و توصیف‌های ارائه شده توسط هر یک از اطلاع‌رسان‌های مطالعه (که به طور مرسوم پروتکل نامیده می‌شود) و در پاسخ به پرسش‌های نیمه‌ساختاریافته پژوهش مطرح شده بودند، به منظور به دست آوردن یک احساس و مانوس شدن با آن‌ها، به طور عمیق خوانده شد.

۲- به هر یک از پروتکل‌ها مراجعه و جملات و عباراتی را که مستقیماً به پدیده کارآموزی مرتبط بود، استخراج گردید و به ثبت این جملات مهم اقدام شد. این اقدام به طور متوالی بهنگام انجام هر مصاحبه دنبال شد تا شواهد نشان داد که اطلاع تازه‌ای در توصیف‌های اطلاع‌رسان‌ها وجود ندارد.

۳- برای پی بردن به معنای جملات مهم، تلاش شد و بر اساس آن «فرموله کردن معانی» با استفاده از واژگان مورد استفاده اطلاع‌رسان‌ها و بکارگیری مفاهیم دیگر (خلاصیت محققانه) به انجام رسید.



مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم  
 ۴- مراحل فوق برای هر اطلاعات حاصل از هر مصاحبه تکرار شد و معانی فرموله شده و مرتبط به هم در خوشه‌هایی از مقوله‌ها قرار گرفت و به اتکای این مقوله‌ها، تم‌های معنابخش و تبیین‌گر، شناسایی گردید.

۵- نتایج در قالب یک توصیف جامع از کارآموزی به عنوان موضوع مورد پژوهش تلفیق گردید تا تصویر تجربه زیسته اطلاع‌رسان‌ها را آشکار کند و نشان دهد آنان چه تجربه‌ای از کارآموزی دارند.

۶- توصیف جامع پدیده کارآموزی، که به واقع ساختار ذاتی آن در پاسخ به پرسش مورد نظر محسوب می‌شد، با استفاده از تم‌ها به صورت بیانیه (بیانیه‌های) صریح و روشن فرموله گردید و صورت‌بندی شد.

۷- از طریق مراجعه مجدد به چند نفر از شرکت‌کنندگان و انجام یک یا چند نوبت مصاحبه، نظر اطلاع‌رسان‌ها در مورد صورت‌بندی تلفیقی نظر آنان پرسیده شد و نسبت به اعتبارسنجی نهایی یافته‌ها، اقدام گردید.

مشخصات مشارکت‌کنندگان پژوهش، که کارآموزان زن علوم انسانی دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند، به شرح جدول شماره ۱ است.

جدول ۱: مشخصات اطلاع‌رسان‌ها (کارآموزان زن علوم انسانی دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم)

ردیف	سن	جنسیت	مقطع تحصیلی	مدرک
۱	۳۷	زن	کارشناسی ارشد	حقوق جزا و جرم‌شناسی
۲	۳۵	زن	کارشناسی ارشد	روانشناسی بالینی
۳	۳۳	زن	کارشناسی	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی
۴	۴۰	زن	کارشناسی	روانشناسی
۵	۳۴	زن	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی
۶	۲۵	زن	کارشناسی	روانشناسی
۷	۳۸	زن	کارشناسی	علوم تربیتی: مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی
۸	۲۴	زن	کارشناسی	علوم تربیتی: مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی
۹	۳۰	زن	کارشناسی ارشد	روانشناسی بالینی
۱۰	۲۶	زن	کارشناسی ارشد	روانشناسی تربیتی
۱۱	۲۸	زن	کارشناسی	علوم تربیتی: آموزش ابتدایی
۱۲	۳۲	زن	کارشناسی	روانشناسی تربیتی

## یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از تحلیل اطلاعات این بررسی در سه زمینه متفاوت قابل طبقه‌بندی هستند. مولفه‌های اصلی این طبقه‌بندی کلی خود دارای زیرمولفه‌های قابل تأملی هستند. سه مولفه اصلی حاصل که چهارچوبی برای ارائه یافته‌ها فراهم می‌کنند، بدین شرح می‌باشند: تجربه اجرای کارآموزی، مسائل کارآموزی و پیشنهادهای کارآموزان برای اصلاح.

### ۱- کارآموزی در تجربه کارآموزان

تجربه کارآموزان معلمی دانشگاه فرهنگیان قم حکایت از آن دارد که آنان به زحمت مدرسی را شناسایی کرده‌اند که پذیرای آنان باشند و روزهای معدودی را به مدرسه رفته و در آنجا مشاهده‌گر ساده کلاس درس بوده‌اند. مدارس با آنان همانند شخص بیرونی و غریبه رفتار کرده و از همکاری و همفکری با آنان خودداری نموده‌اند. باوجوداین، کنکاش در تجربه کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم، همچنین حکایت از این دارد که آنان اصل برنامه کارآموزی دانشگاه فرهنگیان (نه آنچه در قم به اجرا گذاشته شده) را برنامه و اقدامی «مقبول» و «مفید» ارزیابی کرده‌اند؛ که می‌تواند به کسب شایستگی معلمی کمک کند. منظور از مقبولیت برنامه کارآموزی آن است که برنامه‌ای برای ورود به مدرسه است و می‌تواند کارآموز را با واقعیت‌های کلاس درس و شاگردان آشنا کند و به آنان شایستگی عمل در موقعیت مدرسه را ارائه نماید. شرح دقیق آنچه کارآموزی را مفید و مقبول جلوه داده در جدول ۱ ارائه شده است.

آنچه در کنه نگاه کارآموزان وجود دارد، تمرکز آنان بر دو موضوع اساسی است: اول «مواجه‌شدن کارآموزان با محیطی که محیط واقعی کار معلمی و کلاس‌داری محسوب می‌شود» و دوم «آموختن و کسب شایستگی‌هایی که کارآموزان را برای معلمی کردن آماده می‌کند». به عبارت دیگر، کارآموزان از اینکه به مدرسه وارد شوند و با فضا و فعالیت‌های آن از نزدیک آشنا گردند، ابراز رضایت کرده‌اند و امید داشته‌اند که از طریق این برنامه، به چنین دستاوردی دست یابند. اما تجربه واقعی آنان چنین نبوده است! آنان گزارش کرده‌اند که به طور محدود به مدرسه رفته و اجازه نداشته‌اند در کلاس درس تدریس (یا تدریس مستقل) داشته باشند! همچنین، آنان

مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم  
 مورد پذیرش کادر مدیریتی مدرسه و مورد اعتماد معلم راهنما نبوده‌اند! بنظر می‌رسد دیدگاه  
 مثبت آنان به برنامه کارورزی هم مربوط به آگاهی آنان از برنامه مکتوب یا معرفی شده کارآموزی  
 بوده است.

جدول ۱: نگاه کارآموزان دوره مهارت‌آموزی به برنامه مقرر کارآموزی

کد انتخابی	کد محوری	کد آزاد	
مقبولیت کارآموزی	ویژگی‌های بارز کارآموزی	تأثیرگذاری دوره یک‌ساله کارآموزی	
		ضروری بودن کارآموزی معلمی برای کسب آمادگی	
		ترکیب خوب گروه راهنمای کارآموزی	
		خوب بودن عملکرد اساتید کارآموزی	
		مناسب بودن برنامه کارآموزی	
	معرفی کارآموزی	تشریح اهمیت دوره کارآموزی توسط اساتید	
مفید بودن کارآموزی	کسب مهارت‌های معلمی	کسب مهارت‌های لازم برای معلمی	
		فرصت کسب تجارب عملی اساتید	
		فرصت کسب تجربه عملی از طریق تدریس‌ها	
		فرصت عملی کردن ایده‌های خود در مدارس	
		آگاهی از روش‌های تحقق اهداف تدریس	
		کسب مهارت‌های تدریس	
	تمرکزهای کارآموزی	آشنایی کارآموزان با روش‌های تدریس	
		کسب توانایی همه‌جانبه آموزش، کنترل، ارزشیابی	
		آشنایی کارآموزان با طرح درس نویسی	
		مواجه شدن با چالش‌ها در مدرسه	
	فرصت یادگیری از دیگری	کسب تجربه کارآموزان از اساتید	
		تبادل تجربیات کارآموزان با یکدیگر	
		انتقال تجارب اساتید به کارآموزان	
	فراگیری ارتباط با دیگران	یادگیری مهارت ارتباط با دانش‌آموزان	
		یادگیری برخورد با دانش‌آموزان ضعیف درسی	
		یادگیری مهارت برخورد با دانش‌آموزان بی‌انضباط	
		یادگیری ارتباط با همکاران مدرسه	
			یادگیری ارتباط با والدین

## ۲- مسائل کارآموزی دوره مهارت‌آموزی معلمی

در واقعیت‌های اجرای برنامه کارآموزی، مشکلات و مسائلی برای کارآموزان تجربه شده است که آنها را می‌توان در کلی‌ترین شکل تحت دو موضوع «فاصله فهم» و «بی‌تعهدی» معرفی کرد. گزارش کارآموزان حکایت از آن دارد که مدرسه به عنوان یک نهاد اجرایی دیوان‌سالار از سویی از برنامه کارآموزی آگاهی ندارد (یا آن را مقبول نمی‌داند) و از سوی دیگر کارآموزان را برای کارآموزی در مدرسه پذیرش نمی‌کند. این درحالی رخ می‌دهد که دانشگاه و استاد راهنما برای کارآموز تکالیفی را تعریف می‌کنند که لازمه اجرای آنها، حضور در مدرسه و امکان تدریس است. حاصل این دوگانگی، انتظارات غیرواقع‌بینانه استاد راهنما، اعمال غیرحرفه‌ای معلمان راهنما و اعمال غیرسازمانی مدیران مدارس است.

استادان راهنما در قامت اشخاصی برای کارآموزان جلوه کرده‌اند که در «کاخ باورهای علمی» خود سکنی گزیده‌اند و بدون آنکه از واقعیت مدرسه اطلاعی داشته باشند، به طرح انتظاراتی اقدام می‌کنند که گویی تناسبی با کلاس درس و شاگردان ندارد! عمل غیرحرفه‌ای معلم راهنما با «ایجاد محدودیت»، «پاسخ ندادن»، «پرهیز از گفتگو و بیان تجربیات» و «همکاری نکردن» ظهور یافته است و عمل غیرسازمانی مدیران مدارس با «ممانعت از حضور کارآموزان در دفاتر مدرسه»، «واداشتن آنان به کارهای غیرموظف»، «پنهان‌کاری و محافظت از اسناد آموزشی مدرسه»، «رفتار توهین‌آمیز» و «اعلام نارضایتی از پذیرش کارآموز به سبب اجبار سازمانی» همراه بوده است!

در چنین شرایطی نه معلم راهنما و مدیریت مدرسه در پی کسب آگاهی از برنامه و ضوابط کارآموزی بوده و نه نسبت به اجرای آن احساس تعهد کرده است. در این شرایط تعامل، کارآموز فقط با معلم راهنما در موقعیت مدرسه سروکار داشته ولی از دو جهت امکان کسب راهنمایی از او حاصل نبوده است: اول به سبب حصارهایی که معلم راهنما در پیرامون خود ایجاد کرده و دوم به سبب آنکه معلم راهنما واجد دارایی ارزشمندی برای عرضه به کارآموز نبوده است. همین وضعیت بر ایجاد ارتباط با مدیر مدرسه نیز حاکم بوده است. او به لحاظ سازمانی از حصارهای محکم‌تری برخوردار می‌باشد. ارتباط با استاد راهنما نیز به سبب «دوری»، مختل گزارش شده است: دوری مکانی استادراهنما از مدرسه و دوری علمی او از واقعیت تدریس در کلاس درس.

مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم تجربه این شرایط سبب شده تا کارآموزان مساله و مشکل اساسی کارآموزی را «فاصله فهم عوامل مدرسه‌ای و دانشگاهی» و «بی‌تعهدی مدرسه و دانشگاه به برنامه مقرر کارآموزی» معرفی کنند (جدول ۲).

جدول ۲: مسائل کارآموزی دوره مهارت‌آموزی معلمی

کد انتخابی	کد محوری	کد آزاد		
فاصله فهم عوامل مدرسه و دانشگاه	رفتار غیرحرفه‌ای معلم راهنما	محدود کردن فعالیت کارآموز توسط معلم راهنما		
		در اختیار قرار ندادن تجربیات معلم راهنما		
		پاسخگو نبودن معلم راهنما به سؤالات کارآموزان		
		دلسر کردن کارآموزان توسط سایر معلمان		
		تجربه کافی نداشتن معلم راهنما		
		استفاده معلم راهنما از روش‌های سنتی تدریس		
		همکاری نکردن معلم راهنما با کارآموزان		
	فاصله استادراهنمای کارآموزی با واقعیت مدرسه	حضور نیافتن استاد راهنما در مدرسه		
		ناآشنایی اساتید با روش‌های نوین تدریس		
		یکسان نبودن روش اساتید		
		مخالفت معلم راهنما با نظرات استادراهنما در عرصه عمل		
		متفاوت بودن سطح علمی اساتید		
		بی‌تعهدی مدرسه و دانشگاه به برنامه کارآموزی	آموزشهای ناقص کارآموزی	استفاده از کارآموزان در انجام کارهای مختلف مدرسه
				نظری بودن بیشتر مسائل در دوره کارآموزی
کافی نبودن مسائل مطرح‌شده در دوره کارآموزی				
کم‌رنگ بودن مسائل تجربی در دوره کارآموزی				
اجرای نادرست کارآموزی	زمان‌بندی نامناسب در تقویم اجرایی دانشگاه			
	ناهماهنگی عوامل اجرایی دانشگاه			
	همکاری نکردن عوامل اجرایی مدرسه با کارآموزان			
	ناهماهنگی مدیر با کادر اجرایی مدرسه			

کد انتخابی	کد محوری	کد آزاد
		پراکندگی مدارس کارآموزی
		دیر شروع شدن دوره کارآموزی
		کم بودن زمان کارآموزی
	بی‌اعتمادی مدرسه به کارآموزان	پذیرفته نشدن کارآموزان توسط مدیر
		پذیرفته نشدن کارآموزان توسط معلمان
		احساس اجبار در پذیرش کارآموزان
		منع ورود کارآموزان به دفتر مدرسه در زنگ تفریح
		رفتار نامناسب مدیر و کادر اجرایی و معلمان با کارآموزان
		پنهان کاری عوامل اجرایی مدرسه
		ترس از انتقال مسائل به بیرون از مدرسه

### ۳- توصیه‌های کارآموزان برای بهبود کارآموزی

گزارش کارآموزان حکایت از آن دارد که آنان در انتظار اجرای برنامه مقرر بوده‌اند؛ اما با برنامه معیوب، کارآموزی را تجربه کرده‌اند. باوجوداین، کارآموزان برای بهبود کارآموزی معلمی، ایده‌هایی را مطرح نموده‌اند که در کنه و عمق آنها در واقع «بازگشت به برنامه مقرر» را طلب کرده‌اند. این گروه در تجربه واقعی به این جمع‌بندی رسیده‌اند که در کارآموزی آنچه می‌تواند موثر باشد، «مسئولیت‌سپاری تحت نظارت به کارآموز» است. منظور از «مسئولیت‌سپاری» آن است که کارآموز به طور واقعی (مستقل) عهده‌دار و مسئول امور تدریس کلاس درس و یادگیری دانش‌آموزان شود و در این اقدام در وضعیت «تحت نظارت» قرار گیرد یعنی از راهنمایی و نظارت همتای خیره خود در مدرسه (معلم راهنما) برخوردار گردد و با متخصصان دانشگاهی (استاد راهنما) برای کسب راهنمایی بر اساس دیدگاه‌ها و نظرات علمی در ارتباط باشد (جدول ۳).

مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم

جدول ۳: توصیه کارآموزان دوره مهارت‌آموزی برای اعتلای کارآموزی

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
رعایت اقتضانات کارآموزی (بازگشت به برنامه مقرر کارآموزی)	استقلال کارآموز در تدریس و مدیریت کلاس درس	شروع کارآموزی از ابتدای سال تحصیلی (مهر)
		افزایش زمان حضور و فعالیت کارآموزان در مدرسه
		انجام کارآموزی در مدارس محل خدمت کارآموزان
		واگذاری کلاس درس به کارآموز بدون حضور معلم راهنما
		تبادل تجربه بین معلم راهنما و کارآموزان
		واگذاری کلیه فعالیت‌های تدریس به کارآموزان
		تمرکز بیشتر بر مسائل عملی در کارآموزی
	حضور موثرتر استادراهنما در کارآموزی	انتخاب مدارس توسط اساتید راهنما
		واگذاری راهنمایی با استادان آشنا با فعالیت مدرسه‌ای
		حضور اساتید راهنما در مدارس محل کارآموزی
		ارتباط مستمر استاد راهنما با مدرسه و معلم راهنما
		نظرسنجی از دانش‌آموزان درباره عملکرد کارآموزان

### بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی کارآموزی به‌عنوان یکی از عرصه‌های مهم مواجهه کارآموزان معلمی با واقعیت‌های اجرا در موقعیت مدرسه طراحی و جهت تربیت معلمانی بکار گرفته می‌شود که دوره تحصیلی خود را در دانشگاه‌هایی گذرانده‌اند که بر کسب مهارت‌های آموزش تمرکز نداشته‌اند. کارآموزی یکی از روش‌های مقبول و شناخته شده جهانی است که برای تربیت معلم مورد استفاده قرار می‌گیرد. در ایران، این روش کار از سال ۱۳۹۴ (۲۰۱۵) برای اجرا در تربیت معلم ایران طراحی و تنظیم گردید.

بر اساس متن مکتوب برنامه مذکور، بنا بود در فرصت یک‌ساله دوره کارآموزی امکان آموزش در موقعیت واقعی و فعالیت تحت نظر راهنمای باتجربه ایجاد شود تا کارآموز از طریق تأمل بر تجربه و بازاندیشی در فرایند تدریس زیر نظر همتای خبره آشنا و دست‌اندرکار فعالیت‌های آموزش مدرسه‌ای و با کمک استاد راهنمای آگاه از پیشرفت‌های علمی در دانشگاه،

بر عمق دانش و تجربه حرفه‌ای خود بیفزاید. منطق این برنامه اقتضا می‌کند که با تأکید بر درس‌ها و فعالیت‌های عملی و کارآموزی، شرایطی حاصل شود که نوعی تلفیق بین دانش نظری و عملی حاصل گردد تا معلمان ضمن کسب دانش، راه و رسم اجتهاد موقعیتی را تمرین کنند و چگونگی استفاده از آن را در موقعیت آموزشی بیاموزند.

اجرای برنامه‌های نو در عرصه عمل به سبب آنکه گاه اقتضائات اجرایی ممکن است در اولین نوبت اجرا فراهم نباشد، معمولاً با نوعی از سازگارسازی آمیخته می‌شود. برنامه کارآموزی تربیت معلم ایران نیز از این قاعده خارج قلمداد نمی‌شد. برای آنکه فرصت لازم برای اصلاح و بازنگری و سازگارشدن برنامه اجرایی با موقعیت و امکانات فراهم شود، به زمانی حداقل دو ساله نیاز است. این بررسی با عنایت به این موضوع در سال سوم اجرای برنامه مذکور در دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. انتظار آن بود که در این زمان دو ساله اگر ضرورت‌هایی برای سازگارسازی وجود داشته است، برنامه اولیه به برنامه‌ای متناسب با موقعیت تبدیل شده باشد. با وجود این، اسناد و مقررات رسمی حاکم بر دوره یکساله مهارت‌آموزی معلمی نشان می‌داد که در سال ۱۳۹۷ همچنان همان برنامه مقرر سال ۱۳۹۴ مبنای عمل قرار داشت. ظاهر این واقعیت بدان معناست که آن برنامه دارای قابلیت اجرا بوده و شرایط اجرایی آن مهیا گردیده است! اما در عمل چنین نبود.

برنامه دوره یکساله مهارت‌آموزی معلمی بر بنیاد منطق «مربیگری» تنظیم شده بود و به همین سبب واژه «کارآموزی» برای بخش عملی آن استفاده گردید تا آن را از برنامه دیگر دانشگاه که بر بنیاد منطق «راهنمایی» تنظیم شده بود و تحت عنوان «کارورزی» دنبال می‌شد، متمایز کند. با وجود این، کاری به انجام می‌رسید که هیچ شباهتی نه با منطق «کارآموزی» داشت و نه انطباقی با برنامه مقرر آن! آنچه در بخش عملی دوره یکساله مهارت‌های معلمی دانشگاه فرهنگیان قم جریان داشت، اجرای برنامه کارورزی دوره کارشناسی رشته‌های دبیری و آموزگاری به صورت محدود (دوره زمانی ۱۲ هفته‌ای بجای دوره زمانی ۶۴ هفته‌ای) بود. دوره اصلی کارورزی دانشگاه که برای دوره چهارساله کارشناسی تنظیم شده است مشتمل بر چهار نیمسال اجرای پیوسته است!



مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم بر اساس برنامه مقرر دوره یکساله مهارت‌های معلمی (معاونت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۶)، دوره کارآموزی شامل عمل هدایت شده معلمان در شرف استخدام است که به مدت یکسال تمام فعالیت‌های خود را زیر نظر معلم راهنما (همتای خبره در موقعیت عمل و دردسترس) و در هماهنگی با استاد راهنمای دانشگاهی (شخصی متخصص در آموزش رشته‌ای که بر اساس برنامه تنظیم شده موظف است به پرسش‌های کارآموز پاسخ گوید و فعالیت آموزشی او را تحت نظر داشته باشد) به انجام رسانند. این شکل از عمل کارآموزی است که پژوهش‌های متعدد در سطح جهانی، اثربخشی و کارایی آن را نشان داده‌اند.

نتایج پژوهش آنتونی (۲۰۱۳) از آثار واقعی برنامه کارآموزی در تربیت معلمان موثر خبر داده است. همچنین کرافت و بلیزر (۲۰۱۸) نیز نشان داده‌اند مدل‌های مربیگری طراحی شده بر بهبود رفتار مدیریت کلاس درس و شیوه‌های آموزش معلمان مؤثر بوده است. در ایران نیز اویسی کهخا و سرابندی (۱۳۹۶) گزارش کرده‌اند که «رابطه مستقیمی بین کارآموزی و عملکرد شغلی معلمان وجود دارد و دوره کارآموزی غالباً احترام به خود فراگیران را افزایش می‌دهد، رشد شخصیتی را ارتقا می‌بخشد و حسی از مسئولیت اجتماعی و شایستگی شخصی و بهبود عملکرد شغلی را در آن‌ها رشد می‌دهد». این دستاوردها متعلق به اجرای واقعی کارآموزی است؛ نه اجرای ساختگی آن!

باوجوداین، کارآموزان مورد بررسی دارای تجربه متفاوتی بوده‌اند. آنان از یک واقعیت عملی پرده برداشته‌اند که به طور آشکاری انحراف از برنامه کارآموزی مقرر است. آنان گزارش کرده‌اند که طی دوره کارآموزی اصولاً بر اساس قاعده «کارورزی» با آنان رفتار شده است؛ یعنی آنان بعنوان مشاهده‌گر تدریس معلم به مدرسه معرفی شده و در کلاس‌های درس حضور داشته‌اند! گرچه حتی ایفای این نقش نیز با مشکلاتی همراه بوده است، اما موضوع قابل تأمل «عمل نشدن به برنامه اعلام شده» است. این موضوع نیز قابل تأمل است که آموزشگران دانشگاهی (استادان راهنما)، به معرفی برنامه کارآموزی اقدام کرده‌اند اما در عمل، متقاضیان حرفه معلمی به کارورزی هدایت شده‌اند!

چنین اقدامی که برنامه‌ای اعلام شود و در عمل چیز دیگری پیگیری گردد، موضوع تازه‌ای در درون نظام آموزش و پرورش و حتی سازمان‌های دولتی ایران نیست! در فهم این رخداد به سه تبیین متفاوت می‌توان ارجاع داد: تبیین اول مبتنی بر «قاعده فریب» است. بر اساس این قاعده، سازمان‌های دولتی به تنظیم برنامه‌های خوب اقدام می‌کنند اما آن‌را از همان ابتدا برای پنهان نگه‌داشتن فعلی بکار

می‌گیرند که قابل دفاع نیست! در این مواقع، چنین برنامه‌ای چتری برای محافظت است نه برنامه‌ای برای عمل! یعنی اصولاً بنا نبوده است که به آن عمل شود! بر اساس قاعده فریب، «دست چدنی با دستکش مخملین» مطرح است. تبیین دوم مبتنی بر «قاعده رقیب» است. قاعده رقیب به برنامه‌هایی ارجاع می‌دهد که مدیران سازمانی متعلق به یک رویکرد سیاسی تنظیم می‌کنند و به تصویب می‌رسانند اما اجرای آن به سبب تغییر مدیریت به گروه دارای رویکرد سیاسی رقیب می‌رسد. در این شرایط گروه جایگزین به سبب مشکلات مربوط به دیوان‌سالاری تصویب، تحت نام همان برنامه به اقداماتی روی می‌آورند که خودشان به آن باور دارند. یعنی عمل بر اساس برنامه نانوخته انجام می‌شود ولی برای دفاع از مشروعیت قانونی، به سند مقرر ارجاع می‌گردد. تبیین سوم مبتنی بر «قاعده تعمیم» است. بر اساس قاعده تعمیم، انحراف از برنامه را می‌توان به آشنایی دست‌اندرکاران با برنامه کارورزی مربوط دانست. این بدان معناست که در پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی اجرای دوره، مدیران مجری دوره و استادان راهنمای برنامه کسانی بوده‌اند که همزمان برنامه کارآموزی را در دوره کارشناسی اجرا می‌کرده‌اند و آن را فعالیتی مفید برای تربیت معلم می‌دانسته‌اند. بدین سبب آنان ممکن است به سبب آشنایی، برنامه کارآموزی را به شکلی به اجرا گذاشته باشند که توانایی حرفه‌ای آنان اقتضاء می‌کرده است و آن «تقلیل کارآموزی به کارورزی» است.

گرچه در تبیین اول و دوم نوعی اراده سازمان‌یافته سیستم برای انحراف از برنامه مقرر مطرح است، اما در تبیین سوم نوعی بی‌تفاوتی سازمان‌یافته دانشگاه دیده می‌شود که به واقع موضوع کیفیت اجرای برنامه‌های خود را تحت نظارت ندارد! این موضوع برای دانشگاهی که دارای یک معاونت تخصصی در موضوع نظارت و ارزیابی است، نوعی ناکارآمدی سازمانی محسوب می‌شود!

در برنامه کارآموزی معلمی چنین رخدادی انتظار نمی‌رفت؛ زیرا نهاد بهره‌بردار از منابع انسانی حاصل از برنامه یکساله مهارت‌های معلمی یعنی مدرسه و نهاد مجری برنامه یعنی دانشگاه فرهنگیان، ذیل وزارت آموزش و پرورش قرار دارند و آسیب‌های برخاسته از کاستی در آموزش معلمان توسط دانشگاه به همین وزارت بازمی‌گردد. در تبیین این واقعیت شاید بتوان به دو فرضیه ارجاع داد: اول فرضیه جدایی و استقلال واحدهای زیرمجموعه وزارت (یعنی استقلال دانشگاه) و دوم فرضیه خودزنی یا کم‌فروشی به خویشتن! (یعنی بدکارکردی دانشگاه به عنوان یک مؤسسه مأموریت‌گرا که ماهیت و هویت آن، خدمت کارآمد به سازمان ذی‌ربط است).

مطالعه تجربه زیسته کارآموزان دوره مهارت‌آموزی معلمی دانشگاه فرهنگیان قم آنچه علاوه بر موارد مذکور جای نگرانی و توجه دارد حریم آموزش عالی کشور است. قضاوت عمومی در میان مردم درباره کارکرد سازمان‌های اجرایی آن است که دانشگاه‌ها و عوامل علمی کشور دارای صداقت و کیفیت هستند. این سرمایه بزرگی برای آموزش عالی و آموزشگران دانشگاهی است که جامعه، آنان را به خیرخواهی و عدالت‌طلبی و صداقت بشناسد. چنین اعمالی از سوی مجموعه‌های دانشگاهی، احتمالاً زمینه را فراهم می‌کند که عمل همه دانشگاه‌ها مشمول نظریه فریب شود! آنچه این کارآموزان تجربه می‌کنند، به سرعت در جامعه ترویج می‌شود.

## منابع

آقاخان، زهره؛ موسی پور، نعمت‌الله و نجفی، یوسف (۱۳۹۹). مقایسه معلمی کردن نومعلمان مدارس ابتدایی: آیا نوع دانشگاه محل تحصیل مهم است؟ فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال پانزدهم. شماره ۵۶. ۶۴-۴۱.

اویسی کهنخا، عاطفه و سرابندی، فرحناز (۱۳۹۶). بررسی رابطه دوره‌های کارآموزی با بهبود عملکرد شغلی معلمان (مورد مطالعه: آموزگاران مقطع ابتدایی شهر زاهدان). اولین همایش ملی علوم اجتماعی، علوم تربیتی، روانشناسی و امنیت اجتماعی.

بحرینی طوسی، محمد حسین؛ کاوه طباطبایی، مریم سادات؛ مدیر عزیزی، محمدجعفر؛ ابراهیم زاده، سعید؛ بحرینی طوسی، وحیده و بحرینی طوسی، کاوه (۱۳۸۱). نحوه ارزشیابی بخش‌های بالینی و نظرات دانشجویان دانشکده پزشکی در سال ۱۳۸۰. نشریه دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد.

سال ۷۶. شماره ۲

تقی پورکران، حسن و جانزاده پریجائی، هادی (۱۳۹۲). نقش کارآموزی در ارتباط با دانشگاه، صنعت و کارآفرینی دانشگاهی بررسی موردی دانشگاه‌های دولتی استان مازندران. همایش ملی کارآموزی؛ دریچه‌ای به سوی ارتباط موثر صنعت و دانشگاه.

خروشی، پوران؛ نصرافهانی، احمدرضا و میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۹۷). مدل مفهومی ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلم در برنامه درسی تربیت معلم شایسته محور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال دوازدهم، شماره ۵۰. ۴۴-۵۰.

روzbهانی، فاطمه؛ شیخ طاهری، عباس؛ فرزندی پور، مهرداد؛ رنگرز جدی، فاطمه و مبارک قمصری، زهره (۱۳۹۰). ارزیابی عملکرد مربیان کارآموزی از نظر دانشجویان مدارک پزشکی در دانشگاه علوم

پزشکی کاشان. مدیریت اطلاعات سلامت. سال هشتم. شماره ۲. ۲۵۱-۲۵۷.

رووف، علی (۱۳۷۱). تربیت معلم و کارورزی، تهران: انتشارات فاطمی.

صادقی، علی و میرسپاسی، زهره (۱۳۹۹). آسیب شناسی شیوه اجرای برنامه درسی رشته آموزش جغرافیا در دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال پانزدهم، شماره ۵۶، ۸۸-۶۵  
فتحی، معصومه؛ سعیدی پور، اسماعیل؛ ابراهیمی قوام، صغری و دلاور، علی (۱۳۹۷). موفقیت برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی های حرفه ای معلمی. مطالعات برنامه درسی ایران. شماره ۵۰، ۱۳۹-۱۶۶.

قنبری، مهدی؛ نیکخواه، محمد و نیکبخت، بهاره (۱۳۹۶). آسیب شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته. فصلنامه نظریه و عمل. سال پنجم. شماره ۱۰، ۳۳-۶۴.

معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۶). پودمان عملی برنامه کارآموزی موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۷). یگانه سازی دو رویکرد در تربیت معلم ایران: نقدی بر اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال اول. شماره ۲

موسی پور، نعمت الله؛ صفرنواده، مریم؛ اظهاری، محبوبه و محمدشفیعی، عبدالسعید (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. سال دهم. شماره ۱۹، ۱۴۹-۱۶۹.

الوانی، سید مهدی و بودلایی، حسن (۱۳۸۹). پدیدارشناسی در مطالعات کارآفرینی. فصلنامه علوم مدیریت ایران. سال پنجم. شماره ۱۹۸، ۳۳-۶۱.

, Annela. (2014). **A mixed-methods investigation of instructional coaching for teachers of diverse learners**. *Urban Education*, 49 (5), 574-604.

Avalos, B. (2011). **Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years**, *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20.

Baldeston, J. (2000). **Knowledge & University**. *Journal of Higher Education*, 62(1).

Chen, C. T., Hu, J. L., Wang, Ch. C., & Chen, Ch. F. (2011). **A study of the effects of internship experiences on the behavioral intentions of college students majoring in leisure management in Taiwan**. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 10 (2), 61-73.

Colaizzi, P. F., Valle, R. S., & King, M. (1978). **Existential phenomenological alternatives for psychology**. *Psychological research as the phenomenologist views it*, 48-71.

Csapo, B., & Funke, J. (2017); **The nature of problem solving: Using research to inspire 21st century learning**, OECD Publishing, Paris.

- Darling-Hammond, L. (2013). **Teacher quality and student achievement's review of state policy evidence**. Education Policy analysis archives, 8 (1), 13-28.
- Darling-Hammond, L.; Burns, D.; Campbell, C.; Goodwin, A.L.; Hammerness, K.; Low, E.L. & et al. (2017): **Empowered educators: How high performing systems shape teaching quality around the world**, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Devine, M., Meyers, R., Houssemand, C. (2013). **How can coaching make a positive impact within educational settings?** Procedia- Social and Behavioral Sciences. 93, 1382 –1389.
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). **Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective**, in: G.K. LeTendre, A.W. Wiseman (Eds.), Promoting and sustaining a quality teaching workforce, Emerald Press, Bingley, England, 239-278.
- Hernez-Broome, G. & Boyce, L.A. (2011). **Advancing Executive Coaching**. San Francisco CA: Josey-Bass.
- Jenset, I.S., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). **Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States**, Journal of Teacher Education, 69 (2), 184-197.
- Johnson, K. E. (1992). **The relationship between Teacher beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English**. Journal of Reading Behavior, 24 (1), 83-108.
- Kraft, M. A. Blazer, D., & Hogan, D. (2018). **The effect of teacher coaching on instruction and achievement: a meta-analysis of the causal evidence**. Review of educational research, 88 (4), 547-588.
- Kraft, M. A., & Blazer, D. (2017). **Individualized coaching to improve teacher practice across grades and subjects: New experimental evidence**. Education Policy, 31 (7), 1033-1068.
- Levin, B. B., & He Ye. (2008). **Investigating the content and sources of preservice teachers' personal practical theories (ppts)**. Journal of Teacher Education, 59 (1), 55-68.
- Levin, B. B., & He Ye. (2008). **Investigating the content and Sources of preservice teachers' personal practical theories (PPTs)**. Journal of Teacher Education, 59 (1), 55-68.
- Lund, A. & Eriksen, T.M. (2016): **Teacher education as transformation: Some lessons learned from a center for excellence in education; Acta Didactica Norge**, 10 (2), 53-72.

Steedman, H. (2012). **Overviews of apprenticeship systems and issues ilo contribution to the G20 Task Force on Employment, International Labor Organization 2012**, First published.

UNESCO. (1990). **education for the future**, Regional meeting in Bangkok, Educational Research of the Ministry of Education.