



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

بررسی تاثیر کارورزی در کسب مهارت های حرفه ای معلمی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

مرتضی فتاحی¹

¹ دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان - پردیس علامه امینی تبریز

اداره آموزش و پرورش شهرستان آذربایجان شرقی

morteza.fattahi2001@gmail.com

چکیده :

تحول اساسی و زیربنایی در نظام آموزشی کشور، تحولی عمیق و ریشه است که این تحول بر نگرشها، فرایندها، سیاست ها، نقش ها و کارکردهای نظام آموزشی کشور اثر خواهد گذاشت. در تحول بنیادین، نوع نگاه به معلم، کتاب و مدرسه، کلاس درس و به ویژه دانش آموزان تغییر خواهد کرد. این نوع تفکر، معلم را در راس امور میبیند. و همهی بسترهای لازم را برای رشد و سعادت همه جانبه دانش آموزان و معلمان را فراهم میکند. تغییرات اساسی در یک جامعه، در گرو متحول شدن نظام تعلیم و تربیت آن جامعه است. و موتور محرک این تحول معلمان آن جامعه خواهند بود. معلمان پایه گذاران ارزشهای علمی و مبلغان ارزشهای فرهنگی هستند. شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه ی شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است از مهمترین وظایف دانشگاه فرهنگیان ایجاد صلاحیت حرفه ای معلمی در دانشجویان می باشد که بخشی از این صلاحیت ها در قالب واحدهای درسی نظری محقق می گردد و بخش عمده دیگر آن به شیوه ی کارورزی و مهارت آموزی در مدارس می باشد هدف از این مطالعه بررسی نقش کارورزی در توسعه حرفه ای معلمی در بین دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از طریق تحلیل روایت های کارورزی دانشجویان می باشد روش پژوهش تلفیقی از توصیفی - تحلیلی و روایت پژوهی و کتابخانه ای است. نتایج به دست آمده در این مطالعه نشان داد صلاحیت های و مهارت های حرفه ای معلمی در کارورزی ایجاد و توسعه یافته و کارورزی در صفات حرفه ای، درک دانش حرفه ای و مهارت های حرفه ای تاثیر مستقیم و موثری داشته است

واژگان کلیدی: کارورزی، دانشجو معلم، معلم راهنما، مهارت حرفه ای



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

1- مقدمه :

مقدمه

در زمان کنونی نوع نگاه به معلم و شغل معلمی با توجه به تغییرات علمی فناوری سیاسی و اجتماعی با گذشته، تغییر بسیاری کرده است. به نظر نمیرسد کسانی چون سقراط، افلاطون، سعدی، ابن سینا، جامی، جان لاک، کنفوسیوس کمینوس و ... پیدا شوند و معلمانی چون ایشان پدید آیند در قرن بیست و یکم به معلم به عنوان یک حرفه کاملاً تخصصی که از قبل باید صلاحیتهای لازم را کسب کرده و آموزشهای لازم را طی کرده باشد نگریسته میشود به معلمی همانند خلبانی جراحی در پزشکی، مهندسی و ... نگاه می شود. معلمی امروز یک حرفه تخصصی است بشر از دیرباز برای خود معلمانی داشته است. پدر و مادر جزو اولین معلمان تلقی شده است. عموماً معلم به کسی گفته میشد که قادر بود چیزهایی را به دیگران یاد دهد افرادی چون پیامبران، پیشوایان دینی، رهبران مذهبی، متفکران برجسته، قهرمانان، مخترعان نخبگان علمی هنرمندان را میتوان به نوعی معلمان انبای بشر نام برد. در نگاه مذهبی در تمام ادیان، معلمان جایگاه ویژه ای دارند معلم فردی ارزشمند و از خود گذشته است که علم خود را بدون هیچ چشم داشتی در اختیار دیگران قرار میدهد.

مبانی نظری سند راهبردی تحول نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران شامل فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران در جلسه ۸۲۶ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۲/۵/۱۳۸۹ تأیید کلی شد مبنای تمامی سیاست گذاری ها، برنامه ریزی ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران است. در این سند اختصاصاً درباره ویژگیهای معلم صحبت نشده اما میتوان مواردی را به عنوان ویژگی معلم طراز جمهوری اسلامی استخراج کرد. در بیانیه ارزشها در این سند درباره معلم چنین آمده است: نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت کننده و اسوه ای امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریتهای نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی است (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۰) ویژگیهای معلمان در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بهره مندی فزون تر از روشهای، فعال خلاق و تعالی بخش؛ بهره گیری از تجهیزات و فناوریهای نوین آموزشی و تربیتی در راستای اهداف توجه بیشتر به تفاوتهای فردی به ویژه هویت جنسیتی دانش آموزان و تفاوت های شهری و روستایی تقویت شایستگیهای اعتقادی اخلاقی و حرفه ای مدیران و معلمان و تحکیم نقش الگویی آنان طراحی و تدوین برنامه آموزشی متناسب با نیازها و نقشهای دختران و پسران طراحی و تدوین برنامه تعلیم و تربیت انعطاف پذیر، متناسب با ویژگیهای شخصیتی و محیطی استعدادها و گوناگون دانش آموزان به منظور شکوفایی استعدادهای خاص و افزایش کارآمدی و مفید بودن آنها ایجاد توسعه و غنی سازی واحد اطلاعات و منابع آموزش و پرورش در سطح مدرسه (از قبیل کتابخانه، آزمایشگاه و کارگاه شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات ایجاد شبکه ای از محیط های یادگیری در مدرسه فراهم آوردن زمینه های لازم برای نقش آفرینی دانش آموزان در کلاس و مدرسه و به دنبال آن در خانه و جامعه کمک به افزایش کارآمدی شوراهای درون مدرسه ایجاد شبکه پژوهشی فعال و فراگیر در مدرسه با استفاده از فناوریهای نوین استفاده بهینه از دانش و تجربه نخبگان و پیشکسوتان آموزش و پرورش در کلاس درس استقرار نظام خلاقیت و نوآوری در کلاس درس و مدرسه در راستای تربیت دانش آموزان خلاق و نوآور و کارآفرین شمرده شده است (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۰) دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۱ از طریق کنکور سراسری دانشجویانی را به منظور تربیت معلم برای نیازهای آموزش و پرورش، در ۱۶ رشته جذب کرده است. بیش از نیمی از دانشجویان این دانشگاه رشته علوم تربیتی با گرایش آموزش ابتدایی هستند. هسته اصلی برنامه درسی دانشجویان به قبل از سال ۱۳۷۰ میرسد یعنی ۳۰ سال پیش خروجی برنامه، قدیم کارشناس علوم تربیتی بود و نه معلم حرفه ای دوره دبستان برای رفع این مشکل دانشگاه اقدام به تغییر برنامه درسی متناسب با تربیت معلم دوره دبستان، کرد. در برنامه درسی جدید عناوین جدید دروس جدید محتوای جدید با رویکردهای جدید به چشم میخورد بدون شک این دانشگاه نوپا علاقه مند است معلمانی علاقه مند توانمند باسواد پژوهشگر و به عبارت ساده تر معلمانی حرفه ای تقدیم دستگاه تعلیم و تربیت کشور، نماید، بنابراین لازم است شاخصهای معلمان حرفه ای مشخص شود در قرن ۲۱ و باوجود پیشرفتهای عظیم در عرصه تکنولوژی و فناوریهای جدید دروسی مدنظر است که دارای ویژگیهای فناورانه مهارتی - عملی و پژوهش محور باشد. در این بین دروسی چون اقدام پژوهی درس پژوهی و کارورزی بیش از دروس دیگر مورد توجه است.

بیان مسئله

مهم ترین سرمایه هر کشوری سرمایه های انسانی آن کشور است؛ بنابراین دانا و بالطبع تواناسازی انسان ها از اعم رسالت هاست. در این بین آموزش عالی از این جهت که رسالت تولید علم ترویج دانش و آموزش و پرورش منابع انسانی مورد نیاز بخش های مختلف جامعه را بر عهده دارد، از جایگاه ویژه ای برخوردار است علی بیگی، (۱۳۸۹). همچنین می توان نظام آموزشی را دستگاهی دانست که مسئولیت تحول و دگرگونی غنای



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

فرهنگ و تعالی جامعه را دارد و برای تحقق هدف هایی فعالیت می کند که در این عرصه ی پهنای نقش اساسی بر عهده ارکان مدرسه (اعم از برنامه درسی، محتوا و نیروی انسانی است. اهمیت نقش معلم و ضرورت تربیت و تعلیم او سالیان درازی است که در اغلب نظام های آموزشی به رسمیت شناخته شده است. از آنجا که معلم از ارکان اصلی نظام تعلیم و تربیت شناخته میشود و از مهمترین عوامل موثر در توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش به شمار میرود و با توجه به جایگاهی که تربیت نیروی انسانی در دستیابی به اهداف توسعه جوامع در دهه های اخیر پیدا کرده است نباید آموزش معلم را به تصادف محول کرد لذا هر قدر برای تربیت نیروی انسانی و معلم سرمایه گذاری شود شایسته و به جا و قابل دفاع است (مصطفی زاده، ۱۳۹۴).

معلمی هنر است ولی هنر برتر از آن تربیت معلم است تربیت حرفه ای معلمان از شناخت خود حرفه و مخاطبان آغاز می شود و به شیوه های انتقال مطالب و برقراری ارتباط با دانش آموزان راه می یابد و تا خودآموزی، خودباوری خود ابزاری، جستجوگری بیش، خواهی پیش نگری جرأت تغییر در خود و موضوع های اساسی دیگر که چارچوب حرفه معلمی را تشکیل می دهد مربوط میشود برای دست یابی به این آمادگیها پس از دستیابی به اصول آموزش و کسب مفاهیم نظری لازم، آن کارورزی و درگیر شدن عملی با جریان آموزش از اهمیت ویژه ای برخوردار است. به همین دلیل برنامه ی آموزشی دانشجو معلمان بر کارورزی و راه و روش آن تأکید دارد اگر آموزش و پرورش به عنوان نهادی اجتماعی بخواهد حیات خود را حفظ کرده و به صورت فعال و پویا پاسخگوی نیازهای در حال افزایش باشد بایستی به برنامه آموزشی و پرورشی نیروی انسانی در دانشگاه فرهنگیان توجه خاصی داشته باشد زیرا با وجود پیشرفتهای زیاد در فن آوری آموزشی و وسایل کمک آموزشی در یادگیری، معلم همچنان رکن اساسی در آموزش این علم به شمار میرود دانشگاه های تربیت معلم بالاخص دانشگاه فرهنگیان را میتوان از جمله حساس ترین و مهمترین مولفها نظام تعلیم و تربیت دانست؛ چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام آموزشی، منوط به ایجاد توانمندیها و قابلیت های حرفه ای لازم در معلمان است که به واقع مجریان اصلی برنامه ها در محیط واقعی هستند. (احمدآبادی، ۱۳۹۲).

کارورزی نوین با افق بلندی که برای اولین بار در سطح گسترده و توسط دانشگاه نوپا فرهنگیان که اثرگذار بر نظام آموزش و پرورش کشور است به عنوان یک برند نوین ایرانی تعریف گشته است و اثر بلند مدتی که بر تنه اصلی جامعه یعنی نظام آموزش و پرورش خواهد گذاشت مشکی باف مقدم ۱۳۹۴) بسیار پر اهمیت میباشد در صورتی که براساس مطالعات مشاهدات انجام شده کارورزی آنگونه که باید تاثیرگذار باشد و مهارتهای لازم را به معلمان آموزش دهد موفقیت لازم را کسب نکرده است البته سیر تحولی که در سیاست های دانشگاه فرهنگیان براساس سند تحول بنیادین و چشم انداز ۱۴۰۴ رخ داده است به سوی این امر رهسپار میباشد به همین منظور این پژوهش در صدد آن است تا قوتها، ضعف ها، فرصت ها و تهدیدات این تحول در نظام آموزش عالی را براساس اطلاعات موجود بیان نماید.

پیشینه پژوهش و مبانی نظری

کارورزی از دیر باز حائز اهمیت بوده و افراد در رشته های مختلف برای کارورزی و کارآموزی نزد استادان و افراد ماهر و مؤسسات مختلف می رفتند تا هنر و عمل آنها را نظاره کنند و در محیط آن کار قرار بگیرند تا بهتر بتوانند کار را یاد بگیرند و تجربه بیشتری کسب کنند.

موسی پور؛ در سال ۱۳۹۷ نشان داده است که کارورزی با مشارکت و تعامل فعال بین مدارس و دانشگاه ها همکاری اساتید و معلمان راهنمای مجرب فعالیت دانشجو معلمان در مدرسه و کلاس درس افزایش زمان حضور در کلاس درس گذراندن پیش نیاز و واحدهای درسی مورد نیاز قبل از دوره کارورزی به تدریج دانش موضوعی دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی موضوعی دانشجو معلمان را با بهره گیری از دانشگاه و مدرسه افزایش می دهد. رستگاری؛ موسی پور و ناطقی در سال ۱۳۹۶، به شناسایی عوامل تاثیر گذار بر اجرای آموزش بالینی در آموزش دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان و ارائه الگویی جهت اجرای موثر این نوع آموزش اقدام کرده و نشان داد کارورزی بالینی می تواند به بهسازی و اعتلای برنامه جدید کارورزی دانشگاه فرهنگیان، کمک کند.

لیاقت دار در سال ۱۳۸۰ تحلیلی با هدف بررسی شیوه های کنونی کارورزی در برنامه تربیت معلم کشور انجام داده است. در این پژوهش گروهی از متخصصان و استادان تربیت معلم مسئولان برنامه تربیت معلم کشور و دانشجو معلمان مورد مصاحبه قرار گرفتند اکثر مصاحبه شوندهگان رویه کنونی کارورزی در ایران را مورد انتقاد قرار داده اند و نه تنها آن را اثر بخش و سازنده ندانسته اند؛ بلکه آن را یکی از عوامل دلسردی داوطلبان معلمی به شمار آورده اند و از مهم ترین مشکلات کارورزی به عدم همکاری معلمان ناظر و مدارس مجری طرح کارورزی اشاره نموده اند. مولایی نژاد و ذکاوتی در سال ۱۳۸۷ در مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم کشورهای انگلستان ژاپن، فرانسه، مالزی ایران به این نتایج دست یافتند که به منظور دستیابی کیفیت بخش نظام تربیت معلم راهبردهای تلفیق تئوری و عمل توازن تئوری و عمل در برنامه درسی تدوین استانداردها با صلاحیت های حرفه معلمی و برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاهها و مدارس از جمله اساسی ترین اصلاحات در دانشگاه های تربیت معلم کشور باشد. می بورگ در سال ۲۰۰۳ نشان داد تجربه و تعامل با دانش آموزان و محیط کلاس درس، نقش مهمی در



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

توسعه دانش پایه برای تدریس معلمان دارد. در برخی دیگر از پژوهش‌ها جین در سال ۲۰۱۶، و بونایاشو ۲۰۱۴، به بررسی جنبه‌های مختلف برنامه درسی تربیت معلم از منظر شیوه‌های آموزش شیوه اجرا صلاحیت اجرا، ارزشیابی برنامه درسی و نشانگرهای کیفیت در نظام تربیت معلم پرداختند.

اهمیت و جایگاه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان

کارورزی مهم‌ترین پروژه دانشگاه فرهنگیان و قلب تپنده آن است. کارورزی یعنی تلاش برای برقراری پیوند نظر و عمل (حرفه‌های شه‌میری، حیدری گرجی ۱۳۹۵)

درس کارورزی یکی از شاخصه‌های عمده تربیت معلم نو و احیا شده است. این شاخص هم در تربیت پیش از خدمت و هم در تربیت حین خدمت معلمان نقش اساسی خود را ایفا می‌کند علت اصلی این امر این است که درس کارورزی درس تمرین مهارت‌های عملی و اجرایی است و قادر است شخصیت حرفه‌ای معلمان را شکل دهد، پیروارند و مهارت‌های آنها را تا مرزهای حرفه مندی یا هنرمندی‌های حرفه‌ای رهنمون شود این درس می‌تواند توانمندی‌های فردی معلمان را بارور سازد، قوام دهد دوام بخشد و تا آنجا پیش رود که بتوانند در سخت‌ترین شرایط کاری ثمربخش‌ترین شیوه‌ها و راهکارهای ممکن را بچینند و به کار گیرند شکل دهی شخصیت‌های حرفه‌ای را می‌توان به قانون ایجاد مهارت در عمل تعبیر کرد (صافی، ۱۳۸۷). قانون ساده‌ای که در هر حرفه و هر پیشه‌های حاکم است. از همین رو در دانشگاه فرهنگیان یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای نه تنها با میزان دانش و اطلاعات معلم ارزش و اعتبار برابر دارد بلکه به اعتقاد و باور بسیاری از متخصصان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت از جایگاه برتر و والاتری نیز برخوردار است و در مقوله هنر و هنرمندی مطرح شده است به همین سبب زمان و شیوه‌های کارآموزی و تمرین‌های عملی معلمان کارورزی افزایش یافته است کارورزی معلمان در ردیف کارورزی‌های مهندسان پزشکان هوا فضا نوردان هنرپیشگان هنر هفتم و سایر مشاغل معتبر اجرایی که به خلاقیت و هنرمندی‌های حرفه‌ای اهمیت داده می‌شود به حساب آمده است و برای به ثمر نشاندن این درس انواع و اقسام شیوه‌های نوین و ابتکارها و نوآوری‌ها خلق شده است نه تنها بی توجهی و کم اهمیت شمردن این درس از جمله ناسازبها و ناروایی‌های نظام تربیت معلم شمرده می‌شود بلکه اصلاح عملکردهای بی ثمر پیشین همواره مد نظر است انواع شیوه‌های کارورزی در مراکز تربیت معلم به تجربه گذاشته می‌شوند و پس از اجرای آزمایشی مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرند تا ناسازبها آنها را پالایش دهند. درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان جایگاه رفیعی پیدا کرده است به طوری که سایر عناصر اصلی تشکیل دهنده دانشگاه فرهنگیان را به درون خود راه داده یا آنها را با معیارهای خود همساز و همگام کرده است. این درس در دانشگاه فرهنگیان تا آنجا اهمیت یافته است که آن را تنها عنصر محوکننده شکاف بین دانستن و توانستن قلمداد می‌کنند معلم بدون صلاحیت به کسی اطلاق می‌شود که به اندازه کافی مهارت‌های تدریس را تمرین نکرده باشد یا از این نوع تجربه‌های عملی محروم مانده باشد. (رووف، ۱۳۸۸)

چالش‌های کارورزی در ایران

برخی از مشکلات کارورزی دانشجویان دانشگاه‌های ایران را می‌توان به دو بخش زیر تقسیم کرد:

مشکلات ناشی از دانشگاهها

- ۱- عدم حضور استاد راهنما یا سرپرست (کارآموز و عدم ارتباط وی در حین کارورزی
- ۲- کمبود منابع اطلاعاتی کمبود منابع موجود و عدم تشابه آنها امکان کسب تجربه یکسان را برای دانشجویان هم رشته فراهم نمی‌کند لذا سطح یادگیری دانشجو متفاوت خواهد بود.
- نحوه ارزیابی کیفیت کارورزی در اکثر مراکز دانشگاهی به میزان فراگیری و افزایش دانش عملی دانشجو در طی دوره کارورزی توجه زیادی نمی‌شود و ارائه گزارش و دادن نمره بیشتر جنبه رفع تکلیف به خود گرفته است (عبداللهی، ۱۳۸۸).

مشکلات ناشی از محیط کار

- ۱- پذیرش اغلب سازمانها یا واحدهای صنعتی بزرگ معمولاً از پذیرش دانشجو خودداری می‌کنند یا شرایطی قائل می‌شوند که دانشجو ترجیح میدهد در سازمانها و واحدهای صنعتی کوچک تر به کارورزی بپردازد.
- ۲- نداشتن مسوول خاصی برای راهنمایی دانشجویان در سازمانها یا واحدهای صنعتی برخوردار نبودن دانشجویان از امکانات رفاهی



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

۴- سایر مشکلات مانند نبود انگیزه کافی در مدیران سازمانها یا واحدهای صنعتی و نا آشنایی آنها با اهمیت کارورزی از طرفی در زمینه کارورزی در ایران هنوز برنامه مدون و مصوبی وجود ندارد (عبداللهی، ۱۳۸۸).

2- روش شناسی :

این پژوهش با روش مطالعات کتابخانه ای انجام شده است که در این روش ابتدا به بررسی کلمات کلیدی و اصطلاحات تحقیق پرداخته شده سپس مقالات و پایان نامه های مرتبط با موضوع مقاله بررسی شده و سپس اطلاعات مربوط به مسئله تحقیق و سوال پژوهش یادداشت شده و در نهایت به تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده پرداخته شده است. یکی از مشکلاتی که در روش تحقیق کتابخانه ای وجود دارد این است که پژوهشگر با خیل عظیمی از اطلاعات مواجه می شود. از این رو بسیار مهم است که او نخست منابع اطلاعاتی معتبر مانند مقالات علمی معتبر را انتخاب کند. سپس اطلاعاتی را که در راستای سوال پژوهش است باید برای نگارش پایان نامه خود به کار گیرد و از مطالب غیرمرتبط چشم پوشی کند. در مرحله تجزیه و تحلیل اطلاعات، نویسنده باید داده های جمع آوری شده را با هم مقایسه و نتیجه گیری کند. روش کتابخانه ای در قیاس با سایر روش های تحقیق، روشی کم هزینه است که زیاد به تخصص آن چنانی نیاز ندارد؛ اما در به کارگیری سایر روش ها مانند روش میدانی، فرد باید دانش لازم در نحوه پیاده سازی روش تحقیق داشته باشد تا از اتلاف وقت و هزینه جلوگیری شود. گام اول در مهارت تحقیق کتابخانه ای، آشنایی با نحوه استفاده از کتابخانه است یعنی پژوهشگران باید از روشهای کتابداری نحوه استفاده از برگ دان و ثبت مشخصات کتاب نحوه جستجوی کتاب در کتابخانه و نیز رایانه های آن، مقررات بهره برداری و سفارش کتاب و نظایر آن اطلاع حاصل نمایند. برای این کار لازم است با مطالعه منابع مربوط و نیز استفاده از تجارب دیگران و همچنین راهنمایی کتابداران کتابخانه ها مهارت لازم کسب شود. معمولاً در نگارش بیشتر تحقیقات از روش تحقیق کتابخانه ای در فاز اول استفاده شود. چراکه این روش، روشی سهل و ارزان بوده و می توان بیشتر اطلاعات اولیه را به راحتی با این روش جمع آوری کرد.

3- بحث درباره یافته ها

نظام آموزش و پرورش در هر جامعه ای یکی از ارکان اساسی ایجاد تحول است. یکی از کنشگران اصلی این نظام (شاید اصلی ترین کنشگران) معلمان هستند (Abedi, 2003) افرادی که انتظار می رود با گذراندن دوره تربیت معلم شایستگی هایی در حوزه های گوناگون موضوعی و پداگوژی کسب کنند و هویت معلمی در آنان شکل گیرد. بنابراین امروزه یکی از مهم ترین دغدغه های آموزشی، تربیت معلمان توانمند و مستعد در عرصه علوم و فنون است (Mehrmohamadi, 2013) هم چنین تواناییها و قابلیت - های حرفه ای معلمان مهم ترین عامل در نظام آموزش و پرورش می باشد. بنابراین باید افرادی به عنوان معلمان آینده ی جامعه انتخاب شوند که هم از حیث استعداد و توانایی و هم از جهت علاقه و رغبت برای تربیت و کسب تخصص آمادگی بیشتری داشته باشند. دانشجو-معلمان پس از گذراندن واحدهای نظری و عملی که تحت پوشش دانشگاههای فرهنگیان قرار دارد. برای قبول مسئولیت در مدرسه آماده شوند (Mehrmohamadi, 2013) ، دانشگاه فرهنگیان را می توان از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های تعلیم و تربیت دانست، چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظامهای آموزشی منوط به ایجاد توانمندیهای حرفه ای لازم در معلمان است (Sameezafargandi, 2011) از مهم ترین اهداف دانشگاه فرهنگیان این است که معلمان واجد شرایط و با صلاحیت تربیت کند که این هدف از طریق آماده سازی و مجهز نمودن دانشجو- معلمان به مهارتهای حرفه ای، قبل از ورود به کلاس درس، تحت عنوان واحدی به نام کارورزی انجام می گیرد که اصلی ترین وظیفه مراکز تربیت معلم و سازمانهایی است که به انحاء مختلف، معلم تربیت می کنند یا دوره های آموزش حین خدمت برای معلمان تربیت می دهند. بزرگ ترین آزمون موفقیت و عدم موفقیت دانشگاه فرهنگیان از نظر برآورده ساختن انتظارات را نیز باید در مقوله کارورزی جستجو کرد (Mehrmohamadi, 2013) بنابراین برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نیز غایتی جز آماده کردن معلمان آینده برای عمل ورزی در صحنه تربیت ندارد (Alee Hoseini, 2013) کارورزی فرصت هایی را همراه با نظارت و کمک به دانشجومعلمان برای فهم گسترده از نقش کارگزاران فکور توسط مربیان و اعضا مدرسه فراهم می کند (2001 George, Worrell & Rampersad, 2010) دانشجو معلمان به مشاهده و عمل در موقعیت های کلاس درس، مدرسه و تدریس می پردازند، و باورهای معلمی را در درون خود شکل . دهند تصوراتی از این حرفه را به عنوان معلمان آینده در خود ایجاد می کنند که نقش اساسی در بهبود کیفیت شغلی آنها دارد (FeimanNemser, McIntyre& Demers, 2010)



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

یکی از مهم ترین ویژگیهای برنامه درسی کارورزی نقش بنیادین معلم راهنما در آن است. معلم راهنما در این برنامه درسی دارای نقش بی بدیل است. او نماینده عرصه عمل و دارنده تجربههای نادر معلمی کردن است. بنیادین بودن نقش معلم راهنما از آن جهت است که او هدایتگر تجربه اندوزی دانشجو معلم در میدان عمل مدرسه است. این یک امر محتوایی در اجرای برنامه کارورزی است و به همین علت انتخاب معلم راهنما دارای بیشترین حساسیت است. بنابراین وقتی معلم در نقش معلم راهنما قرار گرفت و دانشجو معلمی برای کسب تجربه به دستیاری او سپرده شد، او دارای اختیار برای هدایت دانشجو معلم خواهد بود (Mosapour, 2018).

کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه تربیت معلم است. دانشجو معلمان در طی کارورزی، با دانش و مهارتهای شغل معلمی آشنا می شوند و وظایفی از حرفه معلمی را تجربه می کنند. آنچه پیش از هر چیز اهمیت دارد، بررسی نظریه ها و اتخاذ رویکرد مطلوب برای اصلاح و بهسازی کارورزی در تربیت معلم میباشد. یکی از نظرات در حرفه آموزی، الگوی مهارتی است؛ در این الگو، دانش حرفه ای در یک کارورز حرفهای با تجربه وجود دارد. او در عمل حرفه ای خویش متخصص است. کارآموز به وسیله تقلید فن از متخصص و پیروی از آموزش ها و رهنمودهای او حرفه را یاد می گیرد، طی این فرآیند، تبحر حرفه ای از نسلی به نسل دیگر منتقل خواهد شد. استاد به شاگردانش می گوید که چگونه آن کار را انجام دهند و فراگیران از وی تقلید می کنند. (فالر، ۱۹۸۷، ۲۰۰:۲۲۰). اما وظایف معلم، پیچیده است و هیچ تضمینی وجود ندارد که بتوان این وظایف را کاملاً پیش بینی نمود. این الگو به مسائلی که در موقعیت های گوناگون، معلمان با آن که در موقعیت ها مواجه می شوند، توجهی ندارد. علاوه بر آن دیگر روش فوق در این است که «معلم آینده، فقط یک تقلید کننده بار می آید، چرا که او فقط آنچه را که می بیند، انجام می دهد و بدین ترتیب هرگز در روش و بینش به استقلال نمی رسد». (میرلوحی، ۱۳۸۲).

الگوی علم کاربردی "مدلی سنتی و شاید هنوز رایج ترین الگوی از برنامه های تربیت حرفه ای خواه پزشکی، معماری، معلمی و یا هر شغل دیگر بر پایه آن قرار دارد. قدرت این الگو از پیشرفت علوم تجربی، به خصوص در قرون نوزده و بیست، سرچشمه می گیرد. رد. در این چارچوب، دانش عملی درباره هر چیزی، به طور ساده، «مطلبی است درباره مناسب ترین وسیله ها برای دستیابی به اهداف تعیین شده. بنابراین کل موضوع عمل در یک حرفه، صرفاً و به طور ذاتی ابزاری برای رسیدن به هدف می باشد. (ولس، ۱۹۹۱، به نقل از امام جمعه، ۱۳۸۵: ۲۰) یا به کارگیری تحقیقات تجربی در حوزه های گوناگون، رویکردهای غیر علمی به بیت م نقی می گردد به طوری که مسائل تدریس، کلاس درس و مدرسه را می توان وسیله کارگیری علوم تجربی در جهت نیل به اهداف مورد نظر حل کرد. هامرنس " و دیگران، ۲۰۰۵: ۱۱۴) گرچه الگوی فوق به عنوان رایج ترین الگوی تربیت حرفه ای پذیرفته شده است؛ اما در طی دهه های اخیر، شک فرایندهای در مورد سودمندی این الگو در بین صاحب نظران مطرح شده است. نقطه مرکزی این انتقادات مربوط به شکافی است که در این الگو بین نظریه و عمل وجود دارد. همچنین در این الگو، تحقیقات علمی و دانشگاهی، دانش حرفه ای مفیدی را نتیجه می دهد و تدریس این دانش در مدارس، فراگیران را برای عمل در جهان واقعی آماده می سازد و این آموزش ها می تواند آنها را برای حل مسائل جهان واقعی مهیا سازد. در الگوی علم کاربردی، یافتههای دانش علمی به وسیله کسانی که متخصص هستند به فراگیران منتقل می شود. وظیفه فراگیران به عنوان کارگران این است که نتیجه های حاصل شده از این یافته های علمی را در عمل پیاده نمایند و اگر در این عمل شکست

آنها را برای بخورند، احتمالاً بدین علت است که آنها به طور مناسبی یافته های علمی را درک نکرده اند و یا به گونه مناسبی این یافته را به کار نگرفته اند، دانش علمی وقتی حرفه ای می شود که براساس تحقیقات علمی باشد. (شون، ۱۹۹۲، ۱۳۰۰) در این الگو کارورزان به عنوان ابزارهای حل کننده مسأله، بهترین وسایل تکنیکی حاصل از مطالعات علمی را برای اهداف خاص انتخاب می کنند. کارورزان حرفه ای که در کار خود دقیق و سخت گیر هستند، مسائلی را که از قبل چارچوب بندی شده و خوب شکل گرفته، با به کارگیری نظریه و تکنیک های سرچشمه گرفته از دانش علمی منظم حل می کنند. بنابراین برنامه درسی حرفه ای ابتدا علوم پایه مربوط، سپس علوم کاربردی مناسب و در پایان کارورزی " را ارائه می کند که طی آن به کارآموزان اجازه داده می شود تا یاد بگیرند که چگونه دانش مبتنی بر تحقیقات را برای حل مشکلات کاری عمل روزانه خویش به کار برند، این نگاه سلسله مراتبی به دانش، جدایی بین دنیای دانشگاهی و دنیای عمل را نیرو بخشیده است؛ به گونه ای که جهان دانشگاهی انحصاراً بر پایه تحقیقات علمی است و به صورت مجزا از عمل به آن نگرسته می شود. اشون، ۱۹۸۳، به نقل از امام جمعه، ۱۳۸۵: ۳۵) اما وقتی که کارورز مسأله ای را مشخص می نماید، او چیزهایی را که به آن توجه خواهد نمود، انتخاب و نام گذاری کرده است. این فرایند به وسیله درک موقعیت که به او یک کل نگری می دهد و دلالتی را برای عمل فراهم می سازد، هدایت می شود که باعث می شود، موقعیت های مسأله ای طرق گوناگون، چارچوب بندی شوند. شون، ۱۹۸۷: ۵۶).

به نظر ژوزف شواب "، برای صورت بندی کردن مسأله به هنگام رویارویی با یک وضعیت ناهنجار، باید پس از کوشش برای ادراک همه جانبه موقعیت، به تحلیل و پردازش اطلاعات بدست آمده با استفاده از لنزها یا نظریه های گوناگون پرداخت و بدین ترتیب معانی متعددی را از آن موقعیت ارائه نمود. شواب چنین عملی را هنر صورت بندی مسأله نامیده و برای آن اهمیت خاصی قائل است. زیرا تنوع و صورت بندی مسأله، مبداء و منشاء



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

تولید راه حل گوناگون و به دنبال آن گزینش بهترین یا قابل دفاع ترین آنهاست. به اعتقاد شواب از آنجا که دستورالعمل خاص یا الگوریتمی برای این فرآیند وجود ندارد، باید راه یابانه عمل کرد. وی تأکید می کند که عدم قطعیت، غیر نظام مند بودن، دشوار بودن و بالاخره پاسخگویی به موقعیتهای خاص از خصوصیات بارز این فرایند است. زیرا معمولاً موقعیت مبهم و مسأله ای، خودش را به صورت یک مورد یگانه و یکتا نشان می دهد. از آنجا که آن مورد، درون طبقه بندیهای نظریه ها و تکنیک های موجود قرار نمی گیرد، کارورز نمی تواند با آن مانند یک مسأله کارساز برخورد کند و به وسیله یکی از قوانین موجود در گنجینه دانش حرفه ای خود آن را حل نماید. چرا که، آن مورد در کتاب نیست. اگر او بخواهد به صورت متبحرانهای با آن مواجه شود، او باید با نوعی فی البداهگی، شهود، ابداع و آزمایش و راهبردهای اختراعی در موقعیت واقعی، با آن درگیر شود. (شواب به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۱: ۳۴).

دنیای عهد در این موقعیت ها، اهداف واضح و ثابتی وجود ندارد تا کارورز به انتخاب تکنیکی وسیله ها برای نیل به امدان رهنمون شود. این مسأله در حرفه ی معلمی با وضوح بیشتری نمود پیدا می کند. پیچیدگی دنیای عمل در حرفه معلمی، الگوی علم کاربردی را زیر سؤال می برد که برای هر مسأله یک راه حل از پیش تعیین شده وجود دارد؛ در حقیقت فرضیه حاکم بر چنین دیدگاهی این است که مسائل مربوط به هر حرفه، مسائل عادی هستند که قابل شناسایی بوده و با به کارگیری نظریه ها و تکنیک های استاندارد قابل حل می باشند. (گویا، ۱۳۷۲: ۲۷) معلمان با انسانهایی که مملو از پیچیدگی هستند، در حال واکنش میباشند. آنها در کلاس درس خود عموماً با موقعیت های پیش بینی نشده و معما گونهای درگیر می شوند که برای مواجهه با آن موقعیت ها مجبور به اتخاذ تصمیم هایی هستند.

بنابراین با این انتقادات، تأکید بر تأمل، در برنامه کارورزی به عنوان جزء مهمی از برنامه تربیت معلم در ارتباط دانش و عمل، جهت پرورش معلمانی فکور مورد توجه ادیبویی است. مفهوم تأمل توسط دو محقق برجسته، جان دیویی و دونالد شون بیان شده است، که باعث کاربرد تمرین تأملی در برنامه های تربیت معلم شد. دیویی، تأمل را به عنوان توجه مداوم و با دقت می داند که در پرتویی از موقعیت ها رخ می دهد. (دیویی، ۱۹۳۳: ۱۱۲) دیویی، بین عمل تأملی از عمل روتین و تصادفی تفاوت قائل است. عمل روتین و تصادفی بر محور آزمون و خطاست و بدون اندیشه و منفعل انجام می شود. (نقل از گریفیتر ۲۰۰۰: ۵۴۰) تفکر اندیشمندانه، یک فرایند عقلانی دلیل آن حل یک مسأله یا مشکل است. در این فرایند، زمانی که فرد با مسأله ای مواجه می شود، نظیر فردی که به دنبال تحقیق علمی است به حل مسائل می پردازد و نظیر یک محقق، مرحله ای را طی می کند که شامل؛ تعریف مسأله، جمع آوری اطلاعات و منابع، تدوین فرضیه، آزمایش فرضیه، نتیجه گیری است. (برنزفورد و دیگران ۲۰۰۵: ۳۹۷) این فرایند راه منظمی برای توسعه تفکر است. تفکر اندیشمندانه، فعالیت ذهنی، برای حل یک مسأله است، این روش نظامند از تفکر، اهمیت زیادی برای توسعه تربیت معلم جهت پرورش معلمان فکور و اثر بخش دارد، در صورتی که همراه با تجزیه و تحلیل انتقادی و مسولیت در مقابل عمل انجام شده است (کورتاجن، ۱۹۹۳).

شون تفکر را به عنوان مرکزی برای دانش حرفه ای می داند و تحمل حین عمل و تأمل بر عمل را از یکدیگر متمایز می داند تأمل عین عمل تنبلی است که دانشجو معلمان زمانی که با موقعیت مسأله ای در کلاس درس مواجه می شوند؛ به منظور تأمل روی مسائل از آن استفاده می ی کنند. (شون، ۱۹۸۳ به نقل از اسمیت ، ۲۰۰۱: ۶۸) کارگزاران روی دانش نظری و پیشین خود به طور مداوم بازنگری و تفکر می کنند. این نوع از تفکر، زمانی ظاهر می شود که معما یا سردرگمی در یک موقعیت منحصر به فرد ایجاد می شود. (شون، ۱۹۸۳: ۱۰۶۰) تأمل روی عمل، بعد از کامل شدن عمل رخ می دهد. تأمل روی عمل به برگشت تفکر روی کارهایی که ما انجام می دهیم، برای کشف یک عمل غیر منتظره کمک ی کند. این نوع از تفکر در تعلیم و تربیت، آموزش عالی و دانشگاه ها کاربرد فراوانی دارد و بر خلاف تأمل حین عمل، که یک فعالیت شخصی است، تأمل روی عمل به طور جمعی و در گروه تمرین می شود. (فارل " ، ۲۰۰۸: ۴۰) کیلیون و تادنم (۱۹۹۱). رویکرد شون از تأمل را به شکل تأمل برای عمل مطرح می کنند. تأمل برای عمل، از تأمل حین عمل و تأمل روی عملی نشات می گیرد. اما انجام عمل، متمرکز بر گذشته و تجدید نظر در گذشته نیست، بلکه یک اقدام برای عمل آینده است. قدام برای . مشارکت دانشگاه و مدرسه، مسولیت برابری را در تعلیم و تربیت دانشجومعلمان ایجاد می کند و یادگیری بهتری در دانشجومعلمان با فعالیت های مشارکتی میان اعضاء دانشگاه و مدرسه ایجاد می نماید. برای ایجاد تغییر در برنامه های تربیت معلم، به آمادگی علمی که توسط دانشگاه فراهم می شود، نیاز است دانشگاه به دوره های کاری در مدرسه در طی دوره های دانشگاهی متصل شوند که منجر به حرکت به سمت برنامه هایی شود که مبتنی بر تأمل است و در محتوای عملی و دوره های حرفه ای با یکدیگر آمیخته می شود. (راینسون و دیگران، ۲۰۰۵: ۲۱۰) کارورزی فرصتهایی را همراه با نظارت و کمک به دانشجو معلمان برای فهم گسترده از نقش کارگزاران فکور توسط مربیان فراهم می کند. جرج و دیگران، ۲۰۰۰: ۴۵) اولین موضوع، یادگیری برای فکر کردن به مثابه یک معلم است، در دوره کارورزی، دانشجومعلمان به مشاهده موقعیت های کلاس درس، مدرسه و تدریس می پردازند و باورهای قابل توجهی از معلمی را در درون خود شکل می دهند و تصوراتی از این حرفه را به عنوان معلمان آینده در خود ایجاد می کنند. (ثورتی ، ۱۹۷۵: ۵۴) دومین موضوع، یادگیری برای دانستن مثابه



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

یک معلم است، که به دانش مورد نیاز برای معلم در عمل می پردازد. دانش محتوایی، دانش پداگوژی و دانش محتوای پداگوژی، دانش درباره کودک، زبان، فرهنگ و اهداف مدرسه از جمله آنهاست. (همین نیسر ۲۰۰۸، ۲۰۰: ۷۰۰).

یادگیری برای داشتن احساسی به مثابه معلم، از راه تأمل در ویژگیهای اخلاقی مربی و احساسات حاکم در تدریس و روابط با دانش آموزان، مدیریت کلاس درس و... جستجو می شود و فرصتهایی را برای توسعه یک حس هویت حرفه ای با همکاری مربیان، فراهم می کند. (همین نیسر ۲۰۱۰، ۲۰۱۰: ۶۹۹) یادگیری برای عمل کردن به مثابه معلم، از طریق ایجاد فرصتهایی برای مشارکت با مربیان و اعضای دیگر مدرسه فراهم می شود، این فرصتها زمینه ای را برای یادگیری در عمل فراهم می نماید. ونگر اولین شخصی بود که به عمل از ابعاد متفاوتی توجه نمود. (ونگر، ۱۹۹۸: ۵۲) عمل به مثابه ابزار، عمل به مثابه اجتماع، عمل به مثابه یادگیری، عمل به مثابه حد و مرز و عمل به مثابه موقعیت، معانی را در ارتباط دانش با عمل از راه تحقیق مشخص می نماید، که هر یک زیرمجموعه ای از اعمال را در برنامه کارورزی در برمی گیرد. عمل به مثابه ابزار، دانشجو معلمان را کمک می نماید تا با دقت اعمال دیگران را مشاهده کنند و یادگیریهای خود را در موقعیتهای هدفمند به کار گیرند. دو فرایند "مشارکت" و "عینیت" * اساسی برای عمل به مثابه ابزار است. مشارکت، یک فرایند فعال است که در مدرسه با همکاری مربیان کسب می شود، اما هیچ تلاشی از جانب دانشجومعلم برای ارتباط با مربی و یا سایر همکاران در مدرسه صورت نمی گیرد. عینیت، درک از عمل، با مشخص ساختن استانداردهای مربوط به آن، در طراحی درس، مدیریت محیط یادگیری و ارزشیابی از دانش آموزان است که بیشتر بر مدیریت کلاس درس و دانش محتوایی رشته در دانشجو معلمان تمرکز دارد. این عمل بر عادتها و مهارتهای مشخصی در عمل تأکید دارد.

عمل به مثابه اجتماع، دارای سه بعد "تعامل متقابل"، "مشارکت مشترک"، "به اشتراک گذاشتن گزارشات" است. با به اشتراک گذاشتن گزارش هایی از مدرسه و کلاس درس درباره مسائل، راه حل هایی برای برخورد و حل مسائل از راه تعامل فراهم می گردد. (جرج و دیگران، ۲۰۰۰: ۴۵) برنامه درسی کارورزی به این نوع از عمل، توجه عمیقی داشته و بر ارتباط متقابل، مشارکت مشترک و به اشتراک گذاشتن گزارشات میان مربیان در مدارس و استادان راهنما در دانشگاه و همکلاسی ها تأکید دارد.

4- نتیجه گیری

یافته ای جهت بررسی شناسایی و شمردن ویژگیها و صلاحیتهای حرفه ای معلمان کار آسانی نیست، چرا که اجتماعات و اقشار گوناگون، اجتماعی با فلسفه ها و دیدگاههای مختلف انتظارات متفاوتی از معلمان دارند و تغییرات سریع علوم و تکنولوژی نیز صلاحیتهای مورد نیاز معلمان برای انجام وظایف شان را دچار تغییر و تحول می نماید. نتایج تحقیقات مختلفی که در زمینه بررسی و شناسایی شایستگی ها و صلاحیتهای حرفه ای معلمان انجام گرفته بیانگر این موضوع است که اگر چه صلاحیتهای مشترک زیادی بین این مطالعات وجود دارد اما این تحقیقات ابعاد و دسته بندیهای متفاوتی از صلاحیتهای شایستگیهای حرفه ای معلمان ارائه کرده اند.

ایزدیان و محمدی و نندیشی و میرحیدری (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که کارورزی در برنامه درسی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان به مثابه ی یک گفتمان پا به عرصه گذاشته است و مفاهیم موضوعات و مبانی را برای ادغام آکادمیک نظریه و کاربرد با توجه به دیدگاههای تربیتی پایه ریزی کرده و با استفاده از نظریه و نظارت به دنبال مستندسازی علمی آن است این گفتمان شرایط فرهنگی اجتماعی، تاریخی شناختی یک تفکر خاص درباره توسعه حرفه ای را شامل میگردد که به گونه ای مفصل و جزء به جزء به موضوع کارورزی می پردازد و بافت موقعیتی این پدیده و برداشتهای مختلف از آن را در یک زمان و تطور آن را در طی زمان قابل بررسی می سازد. مبانی نظری کارورزی یادگیری تجربی و مشاهده ای است که بر دیدگان آموزش و پرورش تجربی استوار است. مشاهده، توصیف و روایت از عناصر اصلی آن است و آموزش نویسندگی به روایت نویسی و گزارش نویسی از لوازم اصلی آن است که به مشاهده گر کمک میکند تا بتواند از یک مشاهده تاملی به یک نگارش تاملی دست پیدا کند. از این رو تبیین انواع سبکها و شیوههای مشاهده توصیف روایت نویسی و گزارش نویسی از گام های عملی تدوین برنامه کارورزی است.

محمدیان و درزی و صالحی (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که به منظور دستیابی به معلمانی کارآمد و ماهر که بتوانند نیازها و اهداف آموزش و پرورش را برآورده سازند برنامههایی با عنوان کارورزی برای دانشجو معلمان امروز که به نوعی معلمان آینده می باشند طراحی شده است اهمیت و ضرورت اجرای برنامه کارورزی برای کسب صلاحیتهای حرفهای معلمان تا آن اندازه مهم است که به عقیده بسیاری از افراد، بدون گذراندن واحدهای مربوط به کارورزی نباید به دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان اجازه تدریس در مدارس داده شود. به سبب اهمیت اثر بخشی برنامه کارورزی در موفقیت کار معلمی است که در برنامههای تربیت معلم کشور های جهان پس از آموزشهای نظری دانشجو معلمان زیر نظر



کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت

National Conference on Applied Studies in Education Processes

استادان راهنما و با تجربه در مدارس به تمرین معلمی می پردازند و در محیط واقعی، مدرسه مهارت‌های حرفه ای را تمرین کرده و بسط می دهند. در کشور نیز نظام آموزش و پرورش همانند سایر کشورهای جهان بر اهمیت و ضرورت کارورزی برای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان آگاه بوده و در راه رسیدن به این امر برنامه هایی طراحی و اجرا شده است که براساس این پژوهش وضعیت موجود از نظر قوت و فرصت تا حدودی مناسب میباشد البته هموز نقطه ضعف و تهدیدهایی وجود دارد که با بالا بردن کیفیت سیستم کارورزی و آموزشهای لازم برای مسئولان اجرایی این طرح در دانشگاه و مدارس می توان کاستی های امر را جبران نمود و به وضعیت مطلوب رسید. جمشیدی توانا و امام جمعه (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که فعالیتهای و فرصت های یادگیری رسمی که در برنامه درسی کارورزی طراحی و تدوین میشود به دانشجو معلمان کمک می کند که در مدرسه مسائل آموزشی را ببینند و به بررسی تجزیه و تحلیل مسائل از زوایای متفاوت و مکرر بپردازند تا آن حد که یک موضوع بارها مورد پژوهش به شکل فردی یا جمعی قرار گیرد تا دانشجو معلمان از میان راه حل های متنوع بهترین راه را برگزینند یا با ادغام و تعدیل چند پیشنهاد استاد راهنما و دانشجو معلمان با مجموعه ای از پیشنهادهای و فعالیتهای فرصت هایی را برای عمل دانشجو معلمان فراهم کنند تا مسائل مختلف آموزشی را از ابعاد مختلف و زوایای گوناگون ببینند و برای انجام فعالیتهای به تدوین نحوه اجرا و ارزیابی از فعالیتهای خود بپردازند و با بازاندیشی، علت موفقیت و یا عدم موفقیت خود را بیابند و در صورت نیاز مجددا در مراحل بازنگری نمایند. هدایت، حمایت و ارزیابی معلم راهنما و استاد کارورز در مکانهای واقعی تدریس و با حضور، واقعی نه تصنعی در مکان کارورزی تجارب ارزشمندی را در اختیار دانشجو معلمان قرار میدهد که بدون بسترسازی مناسب در مدارس و چتر حمایتی اعضای مدارس و دانشگاه تحقق نمی یابد و زمینه ای را برای رشد دانش موضوعی دانش عمل تربیتی، دانش عمومی و به خصوص دانش تربیتی موضوعی فراهم نمی کند کارورزی یکی از بهترین و مهم ترین موقعیتهای در میدان عمل است که فرصتهایی را در مدرسه ایجاد میکند تا بینش و بصیرتهایی را برای شایستگی معلمی خلق کند با توجه به اهمیت نقش کارورزی در برنامه تربیت معلم هدف تحقیق حاضر بررسی تاثیر کارورزی بر مهارتهای معلمی است نتایج تحقیق نشان داد دانشجو معلمانی که با روش کارورزی در برنامه تربیت درسی تربیت معلم آموزش دیده اند، نسبت به دانشجو معلمانی که با این روش آموزش ندیده اند، شایستگی های حرفه ای بیشتری کسب میکنند بدین معنا که گذراندن، کارورزی حضور و مشاهده محیط مدرسه و کلاس درس یاری و همراهی معلم راهنما و استاد، کارورز فرصتهایی برای دانشجو معلم فراهم می کند تا با محیط فیزیکی مدرسه کلاس درس و تاثیرات آن در یادگیری و روابط مدیر اولیا و دانش آموزان آشنا شود و با مشاهده کلاس درس با فرآیند آموزش یادگیری و مسائل آموزشی و تربیتی مواجه شود.

پیشنهادات

یافته های پژوهش در بخش پیشنهادات برای بهبود طرح حاکی از آن است که برای دریافت نتیجه بهتر، از معلمان راهنمای با تجربه به عنوان معلم راهنمای کارورز انتخاب گردد. این امر به نوبه خود در اجرای برنامه کارورزی، نقش اساسی و مهمی را ایفا می کند. دانشجو معلمان مشتاق هستند تا از معلمان راهنما در مورد شیوه کلاسهای سوالاتی را بپرسند و اما دغدغه اصلی معلمان راهنما نه سوالات دانشجو معلمان، بلکه دانش آموزان کلاسی است.

از طرفی بسیاری از دانشجو معلمان سعی دارند شیوههای ارتباطی را در کلاسهای درسی تمرین کنند اما با توجه به یافتهها، چنین فرصتی برای آنها داده نمی شود. واضح و مشخص است که این فعالیت ها در بهبود و کسب تجارب حرفه ای و توانمندسازی دانشجو معلمان می تواند اثرگذار باشد. بنابراین ضرورت دارد که معلم راهنما با دانشجو معلم همکاری کرده و با انتقال تجارب منحصر به فرد دوران معلمی خود به دانشجو معلم بتواند به تربیت وی به عنوان یک معلم کمک کند. اگر آموزش دانشجو معلمان در دورهای کارورزی با حمایت مربیان با تجربه در مدرسه انجام پذیرد، سبب ایجاد تجارب ارزشمندی در دانشجو معلمان شده و آنان را برای ورود به صحنه مدرسه و کلاس درس آماده می سازد. هر برنامه ای که طراحی می گردد، در زمان طراحی حالت بسیار مطلوب و سنجیده آن در نظر گرفته می شود. برنامه کارورزی نیز از این مقوله مستثنی نمی باشد. بنابراین آنچه که موفقیت این برنامه را دوچندان کرده و به وضع مطلوب نزدیک خواهد کرد، نحوه اجرای آن می باشد که در این میان همکاری عاملان و مجریان این برنامه به خصوص حلقه اصلی برنامه کارورزی یعنی اساتید راهنمای معلمان راهنما و دانشجو معلمان نقش مهم و اساسی را ایفا می کند.

منابع

- Wiegand, B. (2004). Agriculture Practice Manual Practicum in Agriculture. College of Applied science.
- Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3), 205-225
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83-108.
- Levin, B.B., & He Ye, P. (2008). Investigating the content and sources of preservice teachers' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Brown, N. (2008). Assessment in the Professional area Context. Center for the Advancement of Learning and Teaching. University of Tasmania.
- Douglas, A. J. (2012). From campuz to class room: astudy of elementry Tteacher canadeans' pedagogical content knowlege, THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA, doctor of philosophy.
- Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, ERIC: ERIC Number: ED493809.
- Landa, L. N.(1983). The Algo-Heuristic Theory Of Instruction. In C. M. Reigeluth(Ed.), *Instructional-design Theories and Models: An overview of their current status*(pp. 163–211). Routledge.
- Schön, D. A.(1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Dewey, J.(1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* Vol. 8. Lexington, MA: Heath.
- Gilroy, P.(1993). Reflections on schön: An epistemological critique and a practical alternative. *Journal of Education for Teaching*, 19(4), 125–142. <http://doi.org/10.1080/0260747930190413>
- Landis, J. R., & Koch, G. G.(1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <http://doi.org/10.2307/2529310>
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B.(2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176–1189. <http://doi.org/10.1111/ medu.12583>
- Marcosa, J. M., Sanchez, E., & Tillemab, H. H.(2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21–36. <http://doi.org/10.1080/02607476.2011.538269>
- Jonassen, D. H.(1999). Designing Constructivist Learning Environments. In C. M. Reigeluth(Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Volume II(pp. 215–239).
- Kim, M. C., & Hannafin, M. J.(2011). Scaffolding problem solving in technology-enhanced learning environments(TELEs): Bridging research and theory with practice. *Computers and Education*, 56(2), 403–417.