



The price of knowledge is to be shared
Imam Ali

نامه بالندگی

نشریه داخلی دانشگاه فرهنگیان
شماره هفتم • مهر ۱۳۹۷

- یادداشت سردبیر ۱ • تفاوت بین کارآموزی و کارورزی چیست؟ ۲ • رویکردهای مختلف در کارورزی تربیت معلم ۳ • کارورزی چهارگانه در تربیت معلم ایران ۵ • تجربه کارورزی در سطح بین المللی (فنلاند) ۶ • تجربه کارورزی در سطح بین المللی (سنگاپور) ۸ • اصول طراحی محیط یادگیری کارورزی پژوهش گرا ۹ • نتایج یک پروژه تحقیقی در دانشگاه هلسنکی فنلاند درباره کارورزی در تربیت معلم ایران ۱۰ • تجربه و راهکارهای استادان دانشگاه فرهنگیان ۱۶ • معرفی کتاب ۲۱ • لیست کنفرانس های مرتبط با تربیت معلم ۲۲

کارورزی





دکتر اسماعیل عظیمی

دانش آموخته رشته
تکنولوژی آموزشی
دانشگاه تربیت مدرس

برنامه‌های مربی‌گری انجام شود. کارورزی برای دانشجویان معلمان تجربه‌ای فراهم می‌کند تا دانش خود را برای عمل در کلاس‌های درس واقعی که همراه با اعمال زیاد و پیچیده هستند، ارتقا بخشند. کارورزی در ایران هم با این تعریف پیاده می‌شود. دانشجویان معلمان مفیدترین تجربه‌ی تربیت‌معلم را کارورزی آن می‌دانند. تحقیقات مختلف هم کارورزی را تجربه‌ی مفید و مهم تربیت‌معلم می‌دانند و اثربخشی کارورزی را بر یادگیری دانشجویان تأیید کرده‌اند. محققان، فایده‌های کارورزی را شامل این موارد می‌دانند: یادگیری در بافت واقعی، یادگیری هم‌ازنظریه و هم‌از عمل به‌صورت یکپارچه‌شده، یادگیری قوانین یادگیری، رسوم و فرهنگ‌های محل کار. بنابراین لازم است تا این تجربه مهم و منحصر به فرد از زوایای گوناگون و به دقت بررسی شود تا بتوان اطلاعات جامع و به‌رزوی در این زمینه کسب کرد. با به دست آوردن این اطلاعات می‌توان کارورزی را آن گونه که باید و شاید راهنمایی و هدایت کرد. در این شماره نامه بالندگی سعی شده است تا این مهم برآورده شده و تا حد ممکن اطلاعات لازم فراهم شود.

در این شماره، ابتدا به تفاوت مفهوم کارآموزی و کارورزی پرداخته خواهد شد. در این مقاله کوتاه که توسط خانم دکتر نازیلا کریمی ترجمه شده است، تفاوت بنیادین این دو مفهوم با در نظر گرفتن جوانب مختلف و نحوه راهنمایی و آموزش در این دو شکل، تشریح خواهد شد. در ادامه رویکردهای مختلفی که به کارآموزی وجود دارد اعم از استادشاگردی، علم کاربردی و مبتنی بر پژوهش توضیح داده می‌شود. با توجه به این که رویکرد کارورزی تربیت معلم در سال‌های اخیر به سمت رویکرد مبتنی بر پژوهش حرکت کرده است، خلاصه‌ای از کارورزی چهارگانه تربیت معلم ایران که بر اساس رویکرد مبتنی بر پژوهش ارائه شده است ارائه می‌شود.

بی‌شک تجارب بین‌المللی در اجرای کارورزی و تربیت معلم کشورهای پیشرو در زمینه تربیت معلم می‌تواند کمک شایانی به ارتقا و بهبود برنامه‌ها و روش‌های آموزش کارورزی در کشور کند. از این نقطه نظر، تجارب دو کشور موفق در زمینه آموزش و تربیت معلم، یکی از فرهنگ غرب (فنلاند) به تحقیق سردبیر این شماره و یکی از فرهنگ شرق (سنگاپور) به تحقیق خانم روح انگیز کریمی ارائه خواهد شد. در ادامه، اصولی برای طراحی محیط‌های کارورزی با مرور بر تحقیقات و تجارب مختلف در این زمینه به صورت خلاصه ارائه می‌شود که با در نظر گرفتن این اصول می‌توان یک کارورزی مبتنی بر پژوهش و با رویکرد تاملی را طراحی کرد.

با توجه به تأکید بر برنامه‌های کارورزی مبتنی بر پژوهش و رویکرد تاملی، نتایج یک تحقیق درمورد وضعیت تربیت معلم ایران و موانع و تسهیلهای این رویکرد کارورزی در ایران که با همت یک گروه تحقیقاتی مشترک از دانشگاه تربیت مدرس و دانشگاه هلسینکی فنلاند انجام شده است، ارائه می‌شود. نتایج این تحقیق که در یکی از مجله‌های معتبر بین‌المللی در زمینه تربیت معلم هم چاپ شده است می‌تواند راهنمای موثق و روشنگری برای طراحی و برنامه‌ریزی‌های دوره کارورزی آتی باشد.

آن چه که باید علاوه بر مطالب علمی مورد توجه قرار گیرد، نظر مجریان دوره‌های کارورزی در عمل است. در ادامه، نظرات و تجارب سه استاد کارورزی یعنی استاد مژگان سلیمانی، دکتر شهربانو نیروزاده و صغری ملکی با دارا بودن تجارب ارزنده راهنمایی دوره‌های مختلف کارورزی دانشجویان معلمان، ارائه خواهد شد.

در انتها، کنفرانس‌هایی برای استفاده علاقه‌مندان پژوهش در زمینه کارورزی و تربیت معلم معرفی خواهد شد. این کنفرانس‌ها شامل کنفرانس‌های ملی و بین‌المللی می‌شوند. همین‌طور کتاب‌های مطرح در زمینه کارورزی و تربیت معلم معرفی می‌شوند که شامل تحقیقات و تجارب مختلف در زمینه‌ی برنامه‌ها و روش‌های استفاده شده در کشورهای مختلف هستند. امید است این مطالب اطلاعات مفیدی برای بهبود دوره‌های کارورزی فراهم کرده و استادان و مجریان برنامه بتوانند استفاده لازم را از این اطلاعات ببرند.

کارورزی در دوره‌های تربیت معلم، همواره به عنوان یکی از مهم‌ترین و کاربردی‌ترین دوره‌ها از نظر دانشجویان و استادان این دانشگاه به حساب می‌آید. کارورزی را می‌توان نوعی تجربه‌ی “hands-on” برای دانشجویان معلمان جهت کسب تجارب واقعی و یادگیری دانست؛ بنابراین در تربیت معلم، کارورزی محلی است که دانشجویان معلمان برای اولین بار تدریس را از دید درونی نگاه می‌کنند و فرصتی می‌یابند تا نقش معلمی را تجربه کنند. اصلی‌ترین هدف کارورزی، فراهم کردن تجربه‌ی عملی واقعی در تدریس برای دانشجویان معلمان به حساب می‌آید. در کارورزی، معلمان پیش از خدمت تحت راهنمایی یک مربی، معلمان ناظر و/یا ناظرانی از دانشگاه، با روش‌های متنوعی عمل می‌کنند. کارورزی ممکن است در شکل‌های مختلف تجربه‌ی میدانی، تدریس دانشجویان، تدریس کلینیکال یا

تفاوت بین کارآموزی و کارورزی چیست؟

ترجمه دکتر نازیلا کریمی؛ دکترای مدیریت آموزشی



درک تفاوت بین کارآموزی و کارورزی می‌تواند دانشجویان را برای برطرف نمودن نیازهای برنامه درسی دوره تحصیلی خود آماده کند. اساساً، کارآموزی و کارورزی، بر اساس تجارب کار در محل نظارت می‌شوند و دانشجویان را قادر می‌سازند مهارت‌های در حال توسعه خود را در کار راهه برگزیده تمرین نموده و نشان دهند. در حالی که این تجربیات شباهت‌هایی در طراحی دارند،

تجربه کارآموزی

کارآموزی تجارب زمینه‌ای است که دانشجو را قادر می‌سازد مشاهده نموده و در مورد این که متخصصین حرفه‌ای چگونه به مسئولیت‌های شغلی خود عمل می‌کنند، مستند سازی و یادداشت برداری کنند. دانشجویان همچنین به صورت محدود در انجام وظایف و تکالیف تحت نظارت استادان برنامه و کارکنان در محل تمرین مشارکت می‌کنند و هم‌زمان در دوره‌ای ثبت نام می‌کنند که انتظارات و الزامات کارآموزی را مشخص می‌کند. انتظارات مرتبط با کارآموزی بسته به کار راهه متفاوت است. به عنوان مثال کارآموزی در تدریس امکان دارد کمک کردن به معلم با اجرای تدریس در گروه کوچک باشد در حالی که کارآموزی در پرستاری امکان دارد شامل ثبت علائم حیاتی یک یا دو بیمار تحت نظارت باشد. ویژگی‌ها کلی کارآموزی شامل این موارد است:

- سایه به سایه دنبال کردن یک نفر یا تعداد بیشتر کارکنانی که تجربه کار در محل را هدایت می‌کنند.
- مشاهده کردن و ایجاد همبستگی بین تمرین‌ها در زمینه رشته با نظریه‌ها و روش‌های مطالعه شده پیشین
- ضبط داده‌ها و کمک در انجام وظایف تحت هدایت کارکنان در محل
- تکمیل تکالیف دوره کارآموزی

مشارکت در محل کارآموزی معمولاً دو یا سه بار در هفته و برای چند ساعت در هر جلسه است. برای کارآموزی انتظار هیچ دستمزدی وجود ندارد ولی کارآموزی برای دریافت اعتبار دانشگاهی ضروری است.

تجربه کارورزی

در مقایسه با کارآموزی، کارورزی خصوصیات یک شغل واقعی را با تمرکز بر کاربرد مستقل مهارت‌ها و دانش در محیط کار، پیاده می‌کند. دانشجویان در کنار متخصصانی در محل کار

هستند که میزان کار آنها را مدیریت می‌کنند و بر عملکرد آنها بیش از آنچه در محیط کار واقعی توسط مدیر انجام می‌شود نظارت دارند. علاوه بر این مدرسان برنامه کارورزی دو تا سه بار در طول کارورزی از دانشجویان بازدید به عمل می‌آورند تا پیشرفت و عملکرد آنها را ارزشیابی کنند.

یک تفاوت عمده بین کارآموزی و کارورزی شامل درجه مورد انتظار از درگیر شدن دانشجویان با کار عملی است. می‌توان گسترش انتظارات وظیفه‌ای را با استفاده از مثال قبلی در مورد رشته‌های پزشکی و تعلیم و تربیت نشان داد. در مقایسه با دانشجوی کارآموزی، یک دانشجوی آموزش کارورزی نه تنها به برنامه ریزی درس کمک می‌کند بلکه با استادان راهنمای خود برای ایجاد و تدریس مستقل آموزش‌های گروهی همکاری می‌کند. به همین ترتیب دانشجویان کارورزی پرستاری فراتر از ثبت علائم حیاتی عمل می‌کنند. از آنها انتظار می‌رود درک کنند و مستقلاً رویه‌های ارزشیابی را بر روی چندین بیمار اجرا نموده سپس با دقت نتایج آنها را ثبت کرده و با سرپرست پرستاری در مورد این نتایج مشورت کنند. کارورزی‌ها معمولاً، با دنبال کردن زمانبندی کاری محل تعیین شده برای کارورزی به عنوان تجربیات تمام وقت در نظر گرفته می‌شوند. آنها همچنین اعتبار علمی در یافت می‌کنند و در برخی موارد امکان دارد بورس تحصیلی یا کمک مالی برای خدمات ارائه شده دریافت کنند.

به عنوان راهی برای آماده سازی فارغ التحصیلان برای کار راه شغلی، تجربیات کارآموزی و کارورزی دانشگاهی ابزارهای با ارزشی برای یادگیری هستند. آن‌ها نه تنها فرصت‌هایی را برای نشان دادن دانش و تمرین مهارت‌های دانشجویان در دنیای واقعی فراهم می‌کنند بلکه دانشجویان را برای مواجه شدن با واقعیت‌های موجود در محل کار آماده می‌کنند. با درک تفاوت بین کارآموزی و کارورزی، دانشجویان شانس هدایت کردن برنامه درسی دوره تحصیلی که به دنبال آن هستند خواهند داشت.

رویکردهای مختلف در کارورزی تربیت معلم

دانشجومعلمان برای معلمان به تنهایی اختصاص داده می‌شوند نه مدرسه و تحت راهنمای چند راهنما و این باعث می‌شود تا یادگیری از محیط اجتماعی مدرسه اتفاق نیفتد. زیچنر در این باره می‌نویسد این مدل «... معلمان مشارکت‌کننده (معلمان راهنما) را به عنوان یک معلم تشویق می‌کند تا به عنوان یک مربی معلم» (ص ۱۲۹).



در رویکرد استادشاگردی، دانشجومعلم تدریس معلم راهنما را می‌بیند و سعی می‌کند تا آن عمل را انجام دهد. در این رویکرد، مربی‌گری صورت نمی‌گیرد بلکه آموزش مستقیم مطرح است.

مدل کارورزی علم کاربردی در این مدل هدف این است تا مطالب و نظریه‌های آموخته‌شده در تربیت معلم به عمل ترجمه شود. این مدل به نظریه‌های رسمی و تأییدشده اهمیت بیشتری نسبت به نظریه‌های عملی می‌دهد. زیچنر لزوماً تسلط

مواد درسی و دوره‌هایی در ابتدا تدریس می‌شود و بعد از اتمام این دوره‌ها معلمان در معرض کارورزی قرار می‌گیرند و به ندرت برای مرتبط کردن این دوره‌ها به کارورزی تلاشی صورت می‌گیرد. زیچنر این مدل را مدل مطمئنی برای یادگیری تدریس توسط دانشجومعلم نمی‌داند و این مدل را به نقل از استونز (۱۹۸۴) با این پیش‌فرض می‌داند که «تدریس خوب به دست می‌آید و تدریس نمی‌شود، چیزهای خوب به صورت تصادفی اتفاق می‌افتند تا طرح عمدی» (ص ۱۲۷). زیچنر این مدل را مدل ناقصی می‌داند. اولین نقد او این است که دانشجومعلم به سادگی و با اختیار مدیر در کلاس قرار می‌گیرد و وسواسی در انتخاب معلم راهنما به خرج داده نمی‌شود و به این صوت دوره‌های آموخته‌شده و تجربه‌ی کلاسی مرتبط نمی‌شوند. دوم این‌که اگر دانشجومعلمان حتی شانس قرار گرفتن سر کلاس یک معلم باتجربه را هم داشته باشند، معلم با توجه به حجم کاری‌ای که دارد و همین‌طور نداشتن وظیفه در این مورد، زمان کافی برای آموزش و تربیت دانشجومعلم نخواهد داشت؛ و در آخر این‌که

اگر هدف از تربیت معلم، تربیت معلمان فکور برای عمل در بافت‌های متفاوت و زمان‌های آینده باشد، رویکرد کارورزی به صورتی خواهد بود که فرصت‌هایی برای پرورش تأمل برای دانشجومعلمان فراهم کند. این رویکرد با مدل دوم دیوئی سازگار است. در این رویکرد معلم معلمی است که به صورت مستقل تصمیم‌هایی بر پایه‌ی تأمل سطح بالا اتخاذ می‌کند (اولویک و اسمیت، ۲۰۱۱). برای یادگیری تدریس در تجربه‌ی میدانی لازم است تا با استفاده از تعاملات بین افراد، اشیا و اشخاص دیگر در تجارب خود نگاه به عقب داشته باشند و آن را بازسازی کنند (دیوئی، ۱۹۸۳). به این صورت افراد برای آینده آماده خواهند شد. زیچنر (۱۹۹۶) از منظر مفهومی به طور کلی سه نوع رویکرد برای کارورزی مطرح می‌کند: کارورزی استادشاگردی، کارورزی علم کاربردی و کارورزی پژوهش‌گرا.

رویکرد استادشاگردی

منبع یادگیری در چنین مدلی، یک عامل باتجربه است که باید هر آنچه می‌تواند انجام دهد را به یک تازه‌کار نشان دهد. در چنین مدلی،

همان‌طور که برنامه‌های متفاوتی از تربیت معلم داریم تجارب کارورزی هم متنوع هستند. دیوئی (۱۹۰۴) برای تجارب عملی (کارورزی) دو مدل ارائه می‌دهد: مدل استاد-شاگردی و مدل آزمایشگاهی. منظور از مدل اول همان روش کارآموزی است که راهنما یک مدل برای تقلید کردن ارائه می‌دهد؛ بنابراین در این رویکرد داشتن مدل‌های عالی به عنوان معلم و راهنما بسیار حیاتی است. در رویکرد دومی، دانشجومعلم در خلال مشاهده، تفسیر و تحلیل کلاس درس راهنمایی می‌شوند و به این صورت خرد حرفه‌ای شخصی‌شان را توسعه می‌دهند. در این مدل، دانشجویمان به تنوعی از تجارب نیاز دارند و راهنمایان باید توانا باشند تا مهارت‌های تأمل دانشجومعلمان را ارتقا دهند.

اگر هدف از تربیت معلم، کسب مهارت معلمان برای عمل در کلاس‌هایی با بافت‌های مشخص و آمادگی برای زمان حاضر باشد، رویکرد کارورزی یک رویکرد کارآموزی و اکتفا به مهارت‌ها خواهد بود که با مدل اولی دیوئی سازگار است. در این رویکرد معلم خوب، معلمی است که مهارت‌های فنی را به کار بگیرد؛ اما

زیچنر «کارورزی آموزنده» را کارورزی‌ای مبتنی بر مدل کارورزی مبتنی بر کاوشگری می‌داند. کارورزی‌ای که تأمل و یادگیری را برخلاف نمایش ضعیف آموخته‌ها در دوره‌ها تشویق می‌کند. شالز (۲۰۰۵) بر اساس مدل کارورزی آموزنده زیچنر، مطالعه‌ای بر اساس پیاده‌سازی این ایده در دوره‌ی کارورزی ارائه می‌دهد. او بعد از سه سال بررسی دقیق، مدل زیچنر را تأیید کرد. در مطالعه‌ی او دانشجومعلم‌ان مجبور بودند که تجارب یادگیری خودشان را فراتر از سطح عملکردشان ببرند. دانشجومعلم‌ان در تحقیق او به ماهیت تشویق‌کننده‌ی کاوشگری اذعان کردند. شالز با تکیه بر ایده «تشدید مشارکت» کوکران-اسمیت (۱۹۹۱) مربی معلم‌ان را تشویق می‌کند تا «به‌صورت به‌هم‌پیوسته با دانشجومعلم‌ان به روشی که آن‌ها را فراسوی تمرکز بر کسب چیرگی فوری در مهارت‌ها، به سمت در نظر گرفتن نقش بزرگ‌تر معلم‌ان به‌عنوان دانایان، متفکران و محققان سوق می‌دهند، کار کنند» (ص ۱۶۲).

”

در مدل مبتنی بر کاوشگری، معلم‌ان راهنما و استادان راهنما «بر کمک به دانشجومعلم‌ان برای توسعه‌ی فهم نظریه‌های عملی خودشان و دانش ضمنی و بر یادگیری برای توسعه‌ی دانش جدید درباره‌ی تدریس در خلال تأمل‌هایشان در و روی اعمال تدریسان تأکید می‌کنند.

با توجه به ماهیت تدریس و قرار گرفتن در عصر اطلاعات و ارتباطات، نمی‌توان انتظار داشت که با تنها تجهیز معلم‌ان به روش‌های تدریس مختلف و اصول آموزش و یادگیری، موفقیت آن‌ها در کلاس درس تضمین شده باشد. بلکه باید دانشجومعلم‌ان را به گونه‌ای تربیت کرد که برای هر لحظه کلاس که ممکن است پیش‌بینی نشده و پیچیده باشد، آماده شوند. به این منظور باید توانایی دانشجومعلم‌ان را در تأمل بر تدریس خود و کاوشگری در مورد آن، تقویت کرد. فرصت‌هایی را در کارورزی فراهم آورد که به روی تدریس خود و دیگران تأمل کند و برای حل مشکلات به وجود آمده یا روشن شدن موقیت نامعین تدریس، دست به پرسشگری و کاوش بزند. به این دلیل است که امروزه بر ارتقای تأمل دانشجومعلم‌ان در دوره‌های کارورزی تأکید می‌شود و چرخش به سمت برنامه‌های کارورزی تأمل محور رو به افزایش است.

بنابراین لازم است تا در برنامه‌های کارورزی تربیت معلم ایران که اخیراً به این سمت چرخش پیدا کرده است، بازنگری لازم صورت گیرد.

به نظریه‌های خوب تدریس را منتج به تدریس خوب نمی‌داند. او هشدار می‌دهد که باوجود این‌که دانستن نظریه‌های رسمی، معتبر و تأییدشده برای دانشجومعلم‌ان لازم است اما نیاز است تا نظریه‌هایی توسط این معلم‌ان در عمل و با توجه به تخصص معلم راهنما ساخته شود. شون (۱۹۸۳) این‌گونه مدل‌های کارورزی را مبتنی بر استدلال فنی می‌داند. از منظر او ایده‌ی به‌کارگیری نظریه‌های علمی در عملکرد در موقعیت‌هایی که با مسائل پیچیده و نامشخص سروکار دارند خیلی خوب کار نمی‌کند. به عقیده‌ی زیچنر این موضوع بسیار مهم است که معلم‌ان نتایج یافته‌های علمی محققان و عاملان را بدانند اما کافی نیست. او این هشدار را در توجه به این مدل می‌دهد که با به‌کارگیری این مدل «ما تخصص وسیعی را که در اعمال معلم‌ان وجود دارد و ظرفیت بالقوه‌ای که برای تولید نظریه از عمل تدریس در آن‌ها وجود دارد را از دست می‌دهیم» (ص ۱۳۰). کوسنیک و بیک (۲۰۱۴) مدل مبتنی بر علم کاربردی که تنها بر کاربرد نظریه‌های تدریس شده در عمل را مدنظر قرار می‌دهد، به این صورت توصیف می‌کند: «ما پوشش می‌دهیم، آن‌ها انتخاب می‌کنند و به کار می‌برند» (ص ۱۰۸).

”

در مدل مبتنی بر علم کاربردی، هدف این است تا مطالب و نظریه‌های آموخته‌شده در تربیت معلم به عمل ترجمه شود. این مدل به نظریه‌های رسمی و تأییدشده اهمیت بیشتری نسبت به نظریه‌های عملی می‌دهد. این مدل منجر به تدریس فنی دانشجومعلم‌ان می‌شود.

مدل کارورزی مبتنی بر کاوشگری

در این مدل یادگیری از کارورزی در بافت تحقیق توسط دانشجو معلم قرار گرفته است. در این مدل، معلم‌ان راهنما و استادان راهنما «بر کمک به دانشجومعلم‌ان برای توسعه‌ی فهم نظریه‌های عملی خودشان و دانش ضمنی و بر یادگیری برای توسعه‌ی دانش جدید درباره‌ی تدریس در خلال تأمل‌هایشان در و روی اعمال تدریسان تأکید می‌کنند» (ص ۱۳۱). این مدل با تشویق دانشجومعلم‌ان برای ارائه‌ی نظریه‌های در عمل که در بافت فعلی آن‌ها کار می‌کند فارغ از کیفیت آن، به کار آن‌ها کمک خواهد کرد. زیچنر هشدار می‌دهد که علی‌رغم گرایش جهانی برای تغییر به سمت این مدل، باید در نظر داشت که این مدل لزوماً معلم خوب را تربیت نمی‌کند. بلکه این‌که دانشجومعلم‌ان بر روی چه چیزی و چگونه تأمل می‌کنند در تعیین کیفیت معلم‌ان بسیار مهم است.

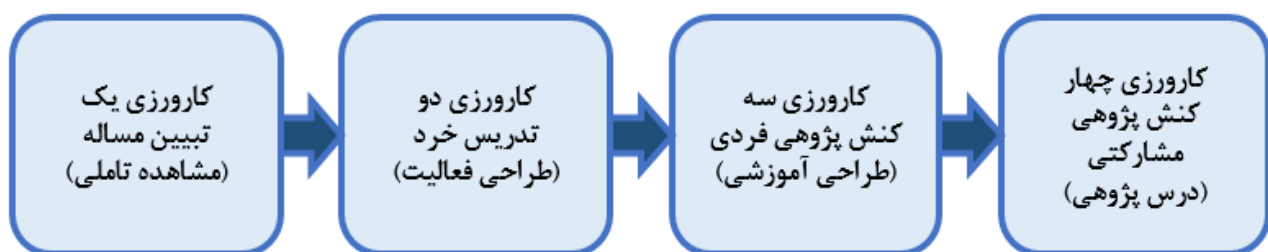
کارورزی چهارگانه در تربیت معلم ایران

و معلمان راهنما در نظر گرفته شده است. برای مثال یکی از این فعالیت ها، بحث و گفت و گو است که در پیشینه ی تحقیقاتی (مانند راو، ۲۰۱۲؛ استاکرو، ۲۰۰۸) هم تاکید فراوانی بر بحث و گفت و گو به منظور ارتقای تامل شده است. یا مثال دیگر، استفاده از نوشتن روایت های تاملی است که به طور گسترده ای در پیشینه (مانند گرنبرگ، ۲۰۱۰؛ تامپسون لانگ و هال، ۲۰۱۵) مورد تاکید قرار گرفته است. این برنامه، با چرخش های صورت گرفته در تربیت معلم در سطح بین المللی هم هماهنگ است (راریسون، ۲۰۱۱). بنابراین، یک تحول بزرگ برای به روز رسانی برنامه های تربیت معلم است که در حال حاضر در تربیت معلم کشور اجرا می شود.

با این وجود، برنامه درسی هر چقدر هم کامل و دقیق باشد، نیاز به الگو و روش هایی برای اجرا در محیط های یادگیری شامل مخاطبان خاص و شرایط خاص وجود دارد. الگویی که بتواند روش های مختلفی را برای استادان و معلمان راهنما فراهم کند تا با اتکا به آن ها بتوانند دانشجومعلم را در حین انجام فعالیت ها (مانند جلسات بحث و گفت و گو یا نوشتن روایت های تاملی) راهنمایی و مربی گری کنند. این روش ها در قالب الگوهای طراحی آموزشی ارائه می شود (ریگلوث، ۱۹۹۹). بنابراین تحقیق حاضر، به دنبال الگویی برای طراحی محیط های یادگیری کارورزی بر اساس برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران و با هدف ارتقای تامل دانشجومعلم است.

اخیراً با توجه به چرخش های جهانی تربیت معلم، برنامه ی تربیت معلم کشور ایران هم دچار تحولات عظیمی شده است. فلسفه ی برنامه ی جدید تربیت معلم، بر اساس «تربیت معلم فکور» و تاکید بر ارتقای تامل دانشجومعلم بنا شده است. با توجه به این فلسفه ی زیربنایی، بسیاری از درس های تربیت معلم تغییر یافته و به سمت تربیت معلم فکور و تجهیز شده به دانش PCK، چرخش کرده است (راهنمای کارورزی، ۱۳۹۵). یکی از این تغییرات، چرخش از رویکرد استادشاگردی به رویکرد پژوهش گرا در کارورزی بوده است. کارورزی در برنامه ی تربیت معلم ایران از دو دوره ی کارورزی به چهار دوره ی کارورزی توسعه یافته است؛ به صورتی که در طول چهار ترم متوالی، چهار دوره ی کارورزی اجرا می شود. همان طور که کریج (۲۰۱۶) در بررسی برنامه های تربیت معلم کشورهای مختلف، در مورد تربیت معلم ایران می نویسد، هدف از این چهارگانه ی کارورزی رسیدن به فراشیستگی تأمل در عمل است. به صورت خلاصه در هر کدام از این دوره ها به این صورت عمل می شود:

در تمام این دوره ها جلساتی در دانشگاه تشکیل شده و بازخوردهایی از استاد راهنما و دانشجویان دیگر به منظور بهبود کار ارائه می شود. همین طور دانشجویان طرح ها و تحلیل های روایی خود را در قالب گزارش های هفتگی و پایانی ارائه می دهند و تفسیرهای خود را از روایت های خود ارائه می دهند. در این برنامه، سرفصل های برنامه کارورزی با جزئیات و دقیق تعیین شده است و فعالیت هایی برای دانشجومعلم و استادان





کشور فنلاند

تجربه کارورزی در سطح بین المللی

اسماعیل عظیمی

دکتری تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تربیت مدرس



فنلاند در دنیا به عنوان کشوری پیشرفته در زمینه آموزش شناخته می شود. محققان مهم ترین و اصلی ترین دلیل موفقیت این سیستم را تربیت معلم باکیفیت می دانند. متولی تربیت معلم در فنلاند دانشگاه های سراسری هستند. در فنلاند، معلمی، جز سخت ترین رشته ها برای گرفتن پذیرش دانشگاهی به حساب می آید. دانشجویها برای طی کردن یک دوره کارشناسی ارشد پیوسته پذیرفته می شوند و پس از فارغ التحصیلی به مدارس مختلف درخواست شغل می دهند و مدارس از بین داوطلبان، معلمان را انتخاب می کنند. جذب دانشجو و همین طور برنامه تربیت معلم در دانشگاه های مختلف فنلاند، متفاوت است. با این حال، تقریباً همه ی آن ها از برنامه نسبتاً یکسانی بهره می برند. در این مقاله، بر اساس مطالعات و تجربه یک ساله نگارنده در دانشگاه هلسینکی فنلاند، کارورزی دانشگاه هلسینکی تشریح می شود. به همین منظور ابتدا برنامه تربیت معلم و جایگاه کارورزی در دو رشته آموزش ابتدایی و آموزش موضوعی بررسی می شود.

رشته آموزش ابتدایی

برای فارغ التحصیلی در رشته آموزش ابتدایی، هر دانشجو باید حدود ۳۰۰ واحد درسی را پاس کند که معمولاً ۵ سال طول می کشد. از این تعداد، ۱۴۰ واحد درس مربوط به رشته تخصصی آن ها یعنی علوم تربیتی می شود. این درس شامل ۶۰ واحد درس مرتبط با آموزش ابتدایی و ۸۰ واحد درس دیگر علوم تربیتی مانند روش تحقیق و رساله می شود. دانشجویان در بین این واحدها، حدود ۶ تا ۱۰ واحد پایان نامه در مقطع کارشناسی و ۲۰ تا ۴۰ واحد پایان نامه در مقطع کارشناسی ارشد انجام می دهند. دانشجویان علاوه بر درس تخصصی علوم تربیتی، ۶۰ واحد درسی هم مربوط به موضوعات درسی

مختلف در ابتدایی و موضوعات بین رشته ای (مانند ریاضی و علوم) را پاس می کنند. دانشجویان این رشته می توانند یک رشته فرعی هم برای خود انتخاب کرده و آموزش های مربوط به آن را پاس کنند. معلمان ابتدایی در کنار آموزش دانش آموزان ابتدایی، می توانند در تخصص فرعی یا ثانویه خود مانند هنر یا ریاضی در مقطع ابتدایی یا متوسطه اول تدریس کنند. به این منظور دانشجویان می توانند ۲۵ تا ۶۰ واحد مربوط به موضوع فرعی تخصصی را پاس کنند. همین طور دانشجویان رشته آموزش ابتدایی، ۴۰ تا ۷۵ واحد درسی مربوط به ارتباطات و زبان شامل فناوری اطلاعات و ارتباطات شامل ICT و مطالعات اختیاری دیگر را پاس می کنند. تفاوت در تعداد واحدها به دلیل وجود واحدهای اختیاری و همین طور انتخاب رشته فرعی تدریس می باشد.

در بین واحدهای درسی مربوط به علوم تربیتی (دروس مربوط به تخصص آموزش ابتدایی)، دانشجویان حدود ۲۰ واحد کارورزی را در دو دوره کارورزی مقدماتی و یک دوره کارورزی پیشرفته پاس می کنند. در دوره های کارورزی مقدماتی بر مشاهده تدریس، تدریس و بازخورد معلم کلاس تاکید می شود. منطق تقسیم این کارورزی ها بیشتر به دلیل موضوعات درسی مختلف است. برای مثال در کارورزی اول، موضوع آموزش دروس زبان و ادبیات و در کارورزی دوم، دروس دیگر مانند ریاضی و دروس دیگر در نظر گرفته می شود. در کارورزی پیشرفته، دانشجویان به سطح علمی و عملی بالاتری در تدریس دست یافتند و در این دوره، بیشتر بر تدریس با همتا، تدریس مستقل و شکل گیری بحث با معلم راهنما و استاد راهنما تاکید می شود.

رشته آموزش موضوعی

معلمان این رشته، در حقیقت معلمان موضوع های تخصصی در دوره های متوسطه اول و دوم خواهند شد. برای فارغ التحصیلی در این رشته هم، هر دانشجو باید حدود ۳۰۰ واحد درسی را پاس کند که معمولاً ۵ سال طول می کشد. از این میان، حدود ۱۲۰ تا ۱۵۰ واحد درسی این دانشجویان مربوط به موضوع تخصصی آن ها (مانند ریاضی و شیمی) می شود که در دانشکده

۲- تاکید بر هم تدریسی: یکی از ویژگی های مهم و مورد تاکید در کارورزی تدریس با همتایان بود. منطق این روش، یادگیری از همتایان و تسهیل ورود دانشجومعلم به شغل معلمی است. تاثیر یادگیری مشارکتی تدریس و همتاسنجی و همتابازخورددهی بر کسی پوشیده نیست. باید دقت کرد که کار مشارکتی در این دوره ها به معنای تقسیم کار نیست، بلکه کار اشتراکی در همه وظایف است.

۳- پیوستگی: دوره های کارورزی در دانشگاه هلسینکی به صورت پیوسته اجرا می شود. به این صورت که یک دانشجومعلم در ترمی که کارورزی دارد، تمام روزهای هفته را در مدرسه حضور پیدا می کند و در طول این ترم هیچ واحد درسی دیگری را بر نمی دارد. ترم های دانشگاهی در دانشگاه هلسینکی دوماهه هستند. بنابراین یک دانشجومعلم ۸ هفته پشت سرهم در مدرسه حضور پیدا می کند. این ویژگی منجر به آشنایی بیشتر دانشجومعلم با کل دانش آموزان و رویدادهای مدرسه شده که در نتیجه تامل و یادگیری دانشجومعلم ارتقا می یابد.

۴- استفاده از مدارس وابسته: دانشگاه هلسینکی دو مدرسه وابسته داشت که دانشجومعلم را برای کارورزی به این مدارس می فرستاد. البته دانشجومعلم می توانستند در کارورزی پیشرفته، مدارس عادی یا ترکیبی از آن ها را هم انتخاب کنند. هر چند نقدهایی برای استفاده از مدارس وابسته به دلیل امکان تفاوت آن ها با بافت های واقعی وارد می شود، اما قرار دادن دانشجومعلم در چنین مدرسی، به خصوص در ابتدای کار بسیار منطقی و مفید است. تحقیقات نشان داده اند که یادگیری تدریس یک امر اجتماعی است و همه ما همان طور تدریس می کنیم که تدریس شده ایم یا تدریس دیده ایم! بنابراین این موضوع مهم است که یادگیری تدریس تحت معلمان ماهر و در مدارس باکیفیت اتفاق بیفتد.



تصویری از بحث دانشجومعلم و استادراهنما در دوره کارورزی پیشرفته

های تخصصی دانشگاه هلسینکی تدریس می شود. برای مثال دانشجویان رشته آموزش زیست شناسی، این تعداد واحد که مربوط به موضوع تخصصی آن ها است را در دانشکده زیست شناسی یا علوم پایه دانشگاه هلسینکی پاس می کنند. علاوه بر این، دانشجویان ۶۰ واحد درسی را هم در زمینه آموزش و یادگیری به صورت کلی و تخصصی پاس می کنند. دانشجویان هر رشته می توانند یک یا دو رشته فرعی هم برای خود انتخاب کرده و آموزش های مربوط به آن را پاس کنند. برای مثال معلم زیست شناسی می تواند موضوع شیمی و فیزیک را هم به عنوان رشته های فرعی برای خود در نظر گرفته و واحدهای مربوط به آن را پاس کنند. این تعداد واحد می تواند بین ۲۵ تا ۹۰ واحد متغیر باشد.

دانشجویان این رشته ها هم مانند دانشجویان رشته آموزش ابتدایی، ۳۵ تا ۷۰ واحد درسی مربوط به ارتباطات و زبان شامل فناوری اطلاعات و ارتباطات شامل ICT و مطالعات اختیاری دیگر را پاس می کنند. تفاوت در تعداد واحدها در این رشته ها هم به دلیل وجود واحدهای اختیاری و همین طور انتخاب رشته فرعی تدریس می باشد. دانشجویان این رشته در واحدهای مربوط به رشته تخصصی، حدود ۶ تا ۱۰ واحد پایان نامه در مقطع کارشناسی و ۲۰ تا ۴۰ واحد پایان نامه در مقطع کارشناسی ارشد انجام می دهند. دانشجویان رشته آموزش موضوعی می توانند پایان نامه های خود را آموزش-محور یا موضوع-محور انجام دهند. دانشجویان می توانند پایان نامه را تحت نظر یک استاد راهنما یا در قالب گروه های تحقیقاتی انجام دهند.

در بین واحدهای درسی مربوط به علوم تربیتی (دروس مربوط به تخصص آموزش ابتدایی)، دانشجویان حدود ۲۰ واحد کارورزی را در دو دوره کارورزی مقدماتی و پیشرفته پاس می کنند. در دوره ی کارورزی مقدماتی بر مشاهده تدریس، تدریس و بازخورد معلم کلاس تاکید می شود و در کارورزی پیشرفته، بر تدریس با همتا، تدریس مستقل و شکل گیری بحث با معلم راهنما و استاد راهنما تاکید می شود.

برخی از ویژگی های برجسته کارورزی در دانشگاه هلسینکی

۱- تاکید بر تامل و بحث های تاملی: آن چه که از همان ابتدا چه در دوره های دیگر و چه در کارورزی با دانشجومعلم کار می شود ارتقای تامل آن ها و به خصوص بحث های تاملی بین آن هاست. استادان و برنامه ریزان دوره های تربیت معلم اعتقاد داشتند تدریس کاری نیست که با آموزش چند روش و اصل انتظار داشت دانشجومعلم برای کلاس درس آماده شود. بلکه تدریس یک موقعیت ناشناخته و پیچیده است که معلم برای عمل موفق در آن، باید برای تامل بر اعمال خود آماده باشد.



کشور سنگاپور

تجربه کارورزی در سطح بین المللی

روح انگیز کریمی

دانشجوی دکتری آموزش منابع انسانی
دانشگاه خوارزمی



در پاسخ به تغییرات و تحولات دورنمایی آموزش جهانی، موسسه ملی آموزش و پرورش (NIE) سنگاپور در سال ۲۰۰۹ مدلی برای تربیت معلمان طراحی کرد. پارادایم تربیت معلم در اینجا توسعه و رشد دانشجومعلم به متخصصان متفکر حرفه ای بود. این تفکر بطور سیستماتیک ذهن جستجوگر متفکر را پرورش و تلفیق تئوری و عمل را از طریق دوره ای با عنوان پژوهش و عمل حرفه ای، نمونه کارها و تدریس عملی که در تفکر مبتنی بر عمل حرفه ای، تحقیق و تفحص و به صورت اشتراکی شکل می گیرد را فعال می کند.

ضمناً، بمنظور شناخت شایستگیهای تدریس و هویت معلمی، برنامه تربیت معلم ارزش محور بر اساس چار چوب ارزشها، مهارت و دانش در قرن ۲۱ طراحی و ارائه می شوند. دامنه ارزشها در این مدل، بر ارزشهای یادگیرنده گان، هویت معلمی و ارزشهایی که به حرفه جامعه خدمت می رساند متمرکز است.

کارورزی از درسهای اجباری و همچنین از مولفه های بسیار مهم و ضروری در برنامه های آماده سازی معلمان برای حرفه معلمی در موسسه ملی آموزش و پرورش سنگاپور است. کارورزی یادگیری تجربی است که دانشجو معلمان تجربیات تدریس واقعی را با تلفیق تئوریهایی که آموخته اند بصورت عملی بدست می آورند. ضمناً، پارادایم تعلیم و تربیت معلم این نکته را یادآور می کند که تئوریها نباید فقط دیدگاه های ابزاری و آگاهی بخش باشند، بلکه باید فراتر از این باشند و بعنوان منابع اطلاع رسان برای تحقیق و پژوهش حرفه و در نهایت به معلمان در بکارستن آنها در محیط آموزشی و مطابقت دادن با محیط کاری و فرایند ساخت دانش موقعیتی معلمان کمک رسان باشند. برنامه های آماده سازی دانشجو معلمان «یادگیری برای تدریس و تدریس برای یادگیری» است. خلاصه، کارورزی دانشجو معلمان را با فرایند تلفیق تئوری و

عمل بسوی یادگیرندگان مادام العمر و فکور، فراهم نمودن بستر تحقیق و پژوهش حرفه ای مبنی بر نظریه های پداگوژی و بحث و بررسی درباره تدریس و یادگیری با نظارت معلمان همیار، مربیان هماهنگ کننده و مدرسان دانشگاه هدایت می کند. کارورزی ماهیت توسعه ای دارد و در چهار دوره پیوسته برای دانشجویان کارشناسی ارائه می شود که عبارتند از:

۱- تجربیات مدرسه: دانشجومعلم یک هفته را در مدارس ابتدایی و یک هفته دیگر را در مدارس متوسطه بمنظور مشاهده پایه های مختلف تحصیلی در دو مقطع ابتدایی و متوسطه می گذرانند. مجموعه مشاهدات هفتگی و فعالیتهای فکورانه دانشجو معلمان بمنظور تلفیق تئوری و عمل است.

۲- دستیار معلمی: به مدت ۵ هفته طول می کشد که مطابق با دوره تخصصی (متوسطه یا ابتدایی) دانشجویان معلمان می باشد. در این دوره، دانشجو معلمان در کنار مشاهدات درسی، به برنامه ریزی درسی، مهیا نمودن منابع تدریس، مدیریت شاگردان و تدریس مشارکت می کنند. مجموعه فعالیتهای



هفتگی دستیار معلم برای تلفیق تئوری و عمل است. ۳- تدریس عملی (۱): دانشجومعلم در این ۵ هفته تلاش می کنند که تدریس را بصورت مستقل یاد بگیرند. اولین هفته بعد از مشاهدات درسی، دانشجومعلم با مشورت معلمان هماهنگ کننده در مدارس شروع به برنامه ریزی درسی، آماده نمودن منابع و مدیریت شاگردان بطور مستقل می کنند. ۴- تدریس عملی (۲): دانشجو معلمان در این ۱۰ هفته به تدریس مستقل خود ادامه می دهند. در این مدت تجربیات جامع بیشتری کسب می کنند که ممکن است به جنبه های دیگری از زندگی معلمی مانند مدیریت فعالیتهای برنامه درسی دست یابند.

در تمام دوره های کارورزی، دانشجومعلم فرایند کلاس داری را از معلمان با تجربه مدارس تحت نظارت مدرسان دانشگاهی می آموزند. آنها دانش و مهارتهای بدست آمده از دوره های آموزشی مطالعات آموزشی و تربیتی و مطالعات برنامه درسی را بمنظور تلفیق تئوری و عمل بکار می گیرند.

اصول طراحی محیط یادگیری کارورزی پژوهش گرا

اصول پیش نیاز

- ۱- مدارس در سطح ملی و بین المللی وجود داشته باشد.
- ۲- تنوع: کارورزی دانشجومعلم باید در بافت های متفاوت و بادنش آموزان متفاوت صورت بگیرد.
- ۳- برنامه ی ساختارمند: ساختار کارورزی باید به صورت ساختار یافته و با یک چارچوب طراحی کلان مشخص و روشن صورت بگیرد.
- ۴- ساختارهای حمایتی: ساختار و مسئولان مدارس باید برای دانشجویان دربرگیرنده باشند.

۱- دانش و مهارت پیشین معلمان راهنما: معلمان راهنما در مدارس باید از دانش نظری و علمی کافی برخوردار باشند و اطلاعات کافی در مورد تربیت معلم فکور و عمل تأملی تدریس داشته باشند.

۲- دانش و مهارت پیشین استادان راهنما: استادان راهنما معلمان راهنما در مدارس باید از دانش نظری و علمی کافی برخوردار باشند و اطلاعات کافی در مورد تربیت معلم فکور و عمل تأملی تدریس داشته باشند.

۳- دانش و مهارت پیشین مربی دانشجومعلمها: دانشجومعلمها باید از دانش نظری و عملی دانش کافی برخوردار باشند.

۴- الگوسازی عاملانه مربی معلمان و معلمان راهنما: تدریس خود استادان راهنما و معلمان با توصیه هایشان به دانشجومعلمها منطبق است.

اصول طراحی و اجرای محیط یادگیری

۱- در نظر گرفتن چشم اندازهای گوناگون: در تأمل بر تدریس باید چشم اندازهای گوناگون (معلم راهنما، والدین، استادان، مدیران و...) را در نظر گرفت.

۲- حمایت و داربست زنی های استادان راهنما: استادان راهنما باید حمایت و داربست زنی های لازم برای ایجاد موقعیت های نامنسجم و هدایت دانشجومعلمها برای رسیدن به موقعیت های منسجم را فراهم کنند.

۳- دانش و مهارت سازنده گرایانه: محیط یادگیری کارورزی باید کمک کند تا دانشجومعلم، دانش و مهارت بافتمند و شخصی شده را بسازد.

۴- کاوشگری و پرسشگری دانشجومعلمها: دانشجومعلمها باید از طریق کاوشگری و پرسشگری دانش و مهارت خود را ارتقا دهند.

۵- در نظر گرفتن نقش همتایان: محیط یادگیری کارورزی باید نقش همتایان در ارتقای تأمل / را در نظر بگیرد.

۶- تأمل گفت و شنودی: ارتقای تأمل بر تدریس باید از طریق گفت و شنودهای تأمل محور بین موقعیت و فرد و بین افراد با یکدیگر (دانشجومعلمها، مربی معلم، معلم راهنما) صورت بگیرد.

۷- هدایت تمرکز به فرایند یادگیری و یادگیرنده: محیط یادگیری کارورزی باید تمرکز دانشجومعلم را از موارد روزمره ی تدریس به فرایند یادگیری و یادگیرنده معطوف کند

۸- شفافیت بافت تدریس: باید عناصر بافتی تدریس شامل ویژگی های بافت اجرا، دانش آموزان و دانشجومعلم فراهم شود.

اصول مدیریتی اصولی هستند که باید در سطح کلان رعایت شوند. اصول پیش نیاز هم باید قبل از ورود به محیط یادگیری کارورزی برای ارتقای تأمل کنترل شود و در صورت نقص در اصول پیش نیاز، امکان اجرای محیط یادگیری کارورزی برای ارتقای تأمل وجود نخواهد داشت؛ اصول طراحی محیط یادگیری همان اصولی است که مربی معلمان در محیط های یادگیری کارورزی که تحت راهنمایی آن هاست به کار می برد.

محققان مختلفی اصول مختلفی را به منظور طراحی برنامه های کارورزی پژوهش گرا، پیشنهاد کرده اند. این اصول را می توان در سه دسته ی اصول مدیریتی، پیش نیاز و راهنمای طراحی محیط یادگیری تقسیم کرد. اصول مدیریتی مربوط به مسائل کلان تصمیم گیری مانند ارتباطات بین سازمانی و ساختارهای حمایتی می شود. اصول پیش نیاز اشاره به وجود مقدمات لازم در دانشجومعلمها، معلمان و استادان راهنما است که پیش شرط ورود به محیط یادگیری هستند. اصول راهنمای طراحی محیط یادگیری، به اصول کلی اشاره دارد که باید در فرایند اجرای محیط یادگیری کارورزی در نظر گرفته شوند. جدول (۲-۵) جمع بندی این اصول را بر اساس نظریات مربوط به کارورزی و تأمل ارائه می دهد. این اصول به این شرح هستند:

اصول مدیریتی

۱- مشارکت بین سازمانی: باید همکاری مؤثری بین دانشگاه های تربیت معلم و

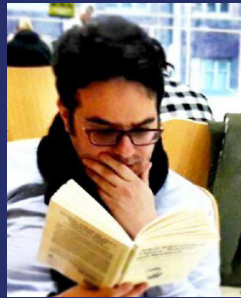
نتایج یک پروژه تحقیقی در دانشگاه هلسینکی فنلاند درباره کارورزی در تربیت معلم ایران



Dr. Elina Kuusisto
University of
Helsinki



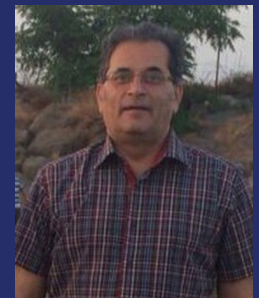
Prof. Kirsi Tirri
University of
Helsinki



دکتر اسماعیل عظیمی
دانشگاه
تربیت مدرس



دکتر جواد حاتمی
دانشگاه
تربیت مدرس



دکتر هاشم فرداش
دانشگاه
تربیت مدرس

است. این ابعاد شامل تمرکز (با تأکید بر نگرانی مورد تمرکز هر سطح)، پژوهش (چگونگی انجام پژوهش در هر سطح) و تغییر (چگونگی تغییر عمل و نظر فرد در هر سطح) می‌شوند. به‌منظور مقایسه‌ی سطح تأمل دانشجویان در طول دوره‌های کارورزی از آزمون اندازه‌گیری‌های مکرر فریدمن استفاده شد. نتایج در ابعاد مختلف در ادامه ارائه می‌شود.

بعد تمرکز

نتایج نشان می‌دهند که در ابتدای دوره‌های کارورزی، تمرکز تأمل دانشجویان، بیشتر در سطح روتین بود. دانشجویان در کارورزی مقدماتی، بیشتر تأکید بر نجات از موقعیت و نگرانی‌های شخصی داشتند: «امروز من نمی‌توانستم دانش‌آموزها را ساکت نگه دارم. احساس می‌کردم همه چیز از دستم در رفته است» (هانی، آموزش ادبیات، کارورزی ۲، قطعه ۱)؛ اما در ادامه با گذراندن دوره‌های کارورزی، تمرکز دانشجویان در سطح روتین به‌صورت معناداری کاهش پیدا کرده و تأمل‌های سطح فنی به‌صورت معناداری افزایش پیدا کرده بود. این تغییر نشان می‌دهد که با گذشت زمان و کنترل اوضاع، تمرکز دانشجویان از مسائل روتین به مسائل مرتبط با طراحی آموزشی پیش رفته بود. برای مثال سمیرا به این صورت می‌نویسد:

موقعی که من در حال تصحیح برگه‌ها بودم، فهمیدم که تنها یکی از دانش‌آموزانم به سؤال ۲ پاسخ صحیح داده بود. وقتی که سؤال دوم را دوباره خواندم متوجه شدم که سؤال من یک مشکل دارد و آن این که اغلب دانش‌آموزان نمی‌توانستند به آن جواب بدهند. مشکل ... (آموزش عربی، کارورزی ۴، قطعه ۳).

نتایج نشان داد که سطح گفت‌ووشنودی و تحولی در طول دوره‌های کارورزی به‌صورت معناداری افزایش پیدا نکرده است. این نشان می‌دهد که تأمل دانشجویان، باوجود گذراندن دوره‌های کارورزی چهارگانه، در سطوح بالا ارتقا نیافته است.

این پروژه‌ی مشترک در دانشگاه هلسینکی فنلاند با همکاری پروفسور کریسی تیری و دکتر الینا کوسیستو از استادان دانشگاه هلسینکی فنلاند و اسماعیل عظیمی به عنوان محقق مدعو این دانشگاه و دانشجوی دکتری دانشگاه تربیت مدرس به راهنمایی آقای دکتر جواد حاتمی و دکتر هاشم فرداش انجام شد. هدف از این پروژه بررسی رشد سطح تأمل دانشجویان ایرانی در طول چهار دوره کارورزی و همین‌طور مشخص کردن تسهیلات و موانع رشد تأمل دانشجویان بود. این مطالعه از روش مطالعه طولی و همین‌طور روش‌های تحقیق کیفی بهره می‌برد. نتایج این مطالعه در یک مطالعه‌ی دیگر، برای توسعه یک الگوی طراحی آموزشی برای طراحی محیط‌های یادگیری کارورزی تأمل محور مورد استفاده قرار گرفت. همین‌طور، نتایج این پروژه مطالعاتی مشترک، می‌تواند اطلاعات بسیار مفیدی را برای سیاست‌گذاران، متخصصان و محققان تربیت معلم فراهم کند و مبنایی برای تحقیقات وسیع‌تری و بین‌المللی آینده در این زمینه باشد.

مطالعه اول

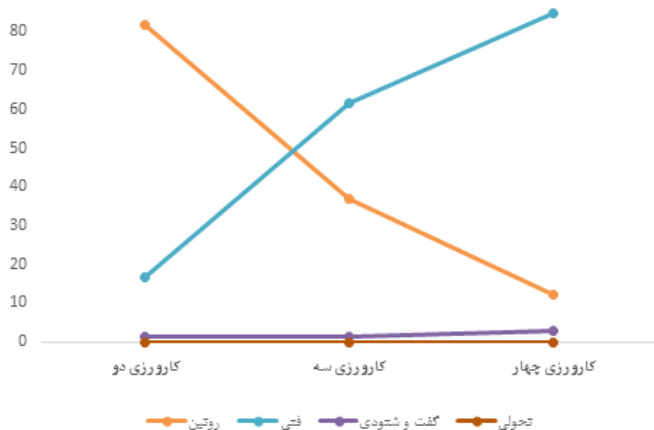
سطح تأمل دانشجویان طی چهار دوره کارورزی اجراشده در تربیت‌معلم ایران، چگونه تغییر کرده است؟

هدف از پاسخگویی به این سؤال، تحلیل سطح جاری تأمل دانشجویان بود. به‌منظور بررسی ارتقای تأمل دانشجویان در طول دوره‌های کارورزی طی شده، نوشته‌های روایتی دانشجویان با استفاده از چارچوب وارد و مک کاتر (۲۰۰۴) کدگذاری شد. این چارچوب سطوح کیفیت تأمل و ابعاد آن‌ها را در قالب یک روبریک در نظر می‌گیرد. سطوح کیفیت از سطح پایین به سطح بالا شامل سطح روتین، سطح فنی یا ابزاری، سطح گفت‌ووشنودی و سطح انتقالی می‌شود. در این روبریک برای هر یک از این سطوح، ابعادی در نظر گرفته شده

بنابراین این تأمل در سطح فنی باقی مانده است. در آخرین کارورزی سطح تأمل سمیرا بازهم ارتقا می‌یابد و تأمل‌هایی در سطح گفت‌ووشنودی بروز می‌دهد:

... من از خودم پرسیدم که من چگونه میتوانم که با تدریس این محیط شادکننده را برای او فراهم بیاورم؛ اما چطوری؟ از استاد کارورزی ام پرسیدم و او برای من یک سری راه‌حلهایی ارائه هداد. همچنین جلسه ای را با یکی از والدین ترتیب دادم و در مورد نیازها و علائق دانشجو پرسیدم. در آخر، من یک روش برای اضافه کردن جذابیت به آموزشم پیدا کردم... من این روش را در کلاس اجرا کردم. این روش کارا بود اما هنوز یک سری مشکلات بود... فکر کنم دوباره باید به جستجوهایم ادامه بدهم. شاید یک راه‌حلی پیدا کردم! (سمیرا، آموزش عربی، کارورزی ۴، قطعه ۵).

در این قطعه، کاوشگری سمیرا از آنجایی که سؤالات ادامه‌دار می‌پرسید و سعی می‌کرد مشکل را از دیدگاه دیگران ببیند، در سطح گفت‌ووشنودی (سطح ۳) قرار داشت. برخلاف وجود تأملاتی مانند تأمل سمیرا، تأمل در این سطح در طول دوره‌های کارورزی به‌صورت معناداری افزایش پیدا نکرده بود. در سطح تحولی، هیچ قطعه‌ای کدگذاری نشده بود. نمودار ۲، روند تغییر سطوح تأمل در طول کارورزی‌های مختلف را در بعد کاوشگری نشان می‌دهد.



نمودار ۱: فرایند تغییر سطح تأمل در طول دوره‌های کارورزی

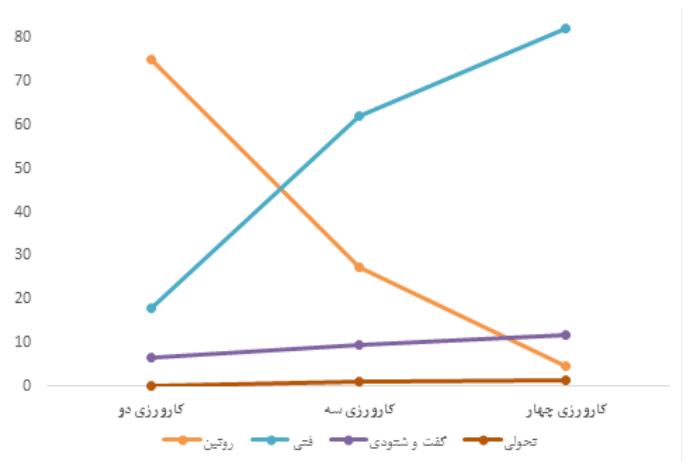
بعد تغییر

در ابتدای دوره‌های کارورزی، تأمل در بعد تغییر بیشتر در سطح روتین انجام‌شده بود که در حقیقت نشان‌دهنده‌ی این بود که هیچ تغییری در نتیجه‌ی تأمل دانشجومعلم به دست نیامده است. برای مثال، بنفشه (آموزش ریاضی، کارورزی ۲، قطعه ۴)، هیچ تغییری را در این نوشته نشان نمی‌دهد: «امروزه دانش‌آموزان قابل کنترل نیستند». به‌هرحال، سطح روتین تغییر به‌صورت معناداری در طول کارورزی‌ها کاهش یافت. در ادامه

البته دانشجویان کمی بودند که به‌صورت گفت‌ووشنودی تأمل کنند:

من یک دانش‌آموز داشتم که در انجام فعالیت‌های مربوط به خواندن (متون انگلیسی) مشکل داشت و همین‌طور در درک معنی هم مشکلاتی داشت... (عاطفه، آموزش زبان انگلیسی، کارورزی ۴، قطعه ۳).

نمودار زیر روند تغییر سطوح تأمل در طول کارورزی‌های مختلف را در بعد تمرکز نشان می‌دهد.



نمودار ۱: فرایند تغییر سطح تأمل در طول دوره‌های کارورزی

بعد کاوشگری

تأمل دانشجومعلم در این بعد نیز تغییراتی کرده بود؛ اما همانند بعد تمرکز، تفاوت‌ها تنها در سطوح روتین و فنی معنادار بود. در طول کارورزی‌ها، سطح روتین تأمل‌ها، کاهش و سطح فنی افزایش پیدا کرده بود. برای مثال، در کارورزی ۲، یک دانشجومعلم که روی مدیریت سروصداها کلاس متمرکز شده بود، سعی می‌کرد که این مسئله را به دوش والدین بگذارد: «... امروزه نمی‌شود دانش‌آموزان را کنترل کرد. به نظر من، والدین فرزندان‌شان را آموزش نداده‌اند که به حرف معلم گوش بدهند و به او احترام بگذارند...» (سمیرا، آموزش عربی، کارورزی ۲، قطعه ۳)؛ اما همین دانشجومعلم، در کارورزی ۳ مشکل را به‌گونه‌ای دیگر می‌دید: «... من فکر می‌کنم که اگر بک معلم اقتدار زیادی را در حین تدریس داشته باشد، می‌تواند کلاس را به‌صورت موفقیت‌آمیزی مدیریت کند. من باید روش‌هایی را یاد بگیرم که دانش‌آموزان را ساکت نگه دارم» (سمیرا، آموزش عربی، کارورزی ۳، قطعه ۴). این نشان می‌دهد که تأمل دانشجومعلم با طی دو دوره‌ی کارورزی، از سطح روتین به سطح فنی رسیده است. با این وجود، در این قطعه، سمیرا یک سؤال از خودش پرسید و خودش هم پاسخ داد. به‌هرحال، کاوشگری او شامل سؤالات متوالی یا بررسی ماهیت مسئله نشد؛

دوره‌های کارورزی، هنگامی که دانشجویان سعی می‌کردند تا به موقعیت به‌صورت شخصی پاسخ بدهند تأمل‌های دانشجویان معلمان در سطح فنی نمایان می‌شد: «به نظر من، اگر من بیشتر تمرین‌های مبتنی بر بازی استفاده می‌کردم، من می‌توانستم دانش‌آموزان را بیشتر در یادگیری درگیر کنم» (نفیسه، آموزش ابتدایی، کارورزی ۴، قطعه ۳). این مثالی از تغییر در سطح فنی بود که در طول کارورزی‌ها به‌صورت معناداری افزایش یافته بود. با این وجود، تنها تعداد کمی از دانشجویان در تأمل‌هایشان به سطح گفت‌ووشنودی رسیده بودند. برای مثال، بینش یک دانشجویان معلمان در مورد مدیریت کلاس به این صورت تغییر پیدا کرده بود:

... این تجربه مدل ذهنی من را در مورد تدریس تغییر داد. قبلاً من فکر می‌کردم که اگر اقتدار بالایی داشته باشم، می‌توانم بهتر تدریس کنم؛ اما حالا، من فهمیده‌ام که اگر بتوانم بیشتر دانش‌آموزان را در فعالیت یادگیری درگیر کنم، می‌توانم بهتر تدریس کنم (فاطمه، آموزش الهیات، کارورزی ۴، قطعه ۵).

با وجود تأمل‌هایی در سطح گفت‌ووشنودی، در طول دوره‌های کارورزی دانشجویان معلمان بهبود معناداری را در بعد تغییر در سطح گفت‌ووشنودی نشان ندادند. علاوه بر این، هیچ قطعه‌ای که نشانه‌هایی از تغییر در سطح تحولی نشان دهد، یافت نشد. نمودار زیر روند تغییر سطوح تأمل در طول کارورزی‌های مختلف را در بعد تغییر نشان می‌دهد.



نمودار ۱: فرایند تغییر سطح تأمل در طول دوره‌های کارورزی

مطالعه دوم:

چه موانع و تسهیلهایی برای ارتقای تأمل دانشجویان معلمان در محیط‌های یادگیری کارورزی تربیت‌معلم ایران وجود دارد؟

نتایج به‌دست‌آمده از سؤال قبل نشان داد که تأمل دانشجویان معلمان در طول دوره‌های کارورزی طی شده با برنامه‌ی جاری کارورزی در تربیت‌معلم ایران، ارتقا نیافته است. با توجه به این نتایج، هدف از پاسخ دادن به سؤال دوم تحقیق، این بود که موانع و

تسهیلگرهای کارورزی تأمل محور شناسایی شود تا این موارد در ارائه‌ی الگو در نظر گرفته شود.

به‌منظور پاسخ به این سؤال، از روش کیفی و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با استادان راهنما و دانشجویان معلمان استفاده شد. نتایج این تحقیق شامل ۵ دسته موانع و ۴ دسته تسهیلگر می‌شد (نمودار ۴-۴). موانع شناسایی شامل این ۵ گروه بودند: مشارکت ناقص، توانایی پایین دانشجویان معلمان در بحث‌های تأملی، مربی‌گری ضعیف، موانع ساختار برنامه، و درگیری پایین در فرایندهای تأملی ادامه‌دار. ۴ گروه هم به‌عنوان تسهیلگر شناسایی شدند: ابزار پشتیبانی اجتماعی و شناختی، فرصت‌های یادگیری، محیط‌های یادگیری غنی‌شده و تجربه. در ادامه، گروه‌ها و زیرگروه‌های موانع و تسهیلگرهای شناسایی‌شده و مثال‌هایی از نقل‌قول‌های مصاحبه‌شدگان ارائه می‌شوند. به‌منظور حفظ محرمانگی، از اسم‌های مستعار استفاده‌شده است.

موانع

۱- مشارکت ناقص

در برنامه درسی کارورزی تربیت‌معلم، دانشجویان معلمان باید با یکدیگر در طراحی، ارزشیابی و تأمل مشارکت کنند. این مشارکت در کارورزی چهارم که تأکید بر درس پژوهی است اتفاق می‌افتد. اگرچه، هم‌تایان در گروه‌ها با همدیگر کار می‌کنند اما نتایج نشان می‌دهد که این همکاری در سطح پایینی از مشارکت اتفاق می‌افتد. دانشجویان معلمان گرایش دارند که مشارکت خود را با تقسیم کار انجام دهند، بنابراین آن‌ها در تمام فرایند مشارکت ندارند. برای مثال مریم (دانشجو معلم، آموزش ابتدایی) گفت: «ما با همدیگر مشارکت می‌کنیم، در یکی از کارها قرار بود تا هم گروهی ام طرح درس را بنویسد و من اسلایدها را تولید کنم». این واضح است که این دانشجویان معلمان مشارکت را معادل تقسیم کار می‌دانست. استادان راهنما همچنین اشاره کردند که دانشجویان معلمان کارها را بین همدیگر تقسیم می‌کنند و هر یک از آن‌ها مسئولیت کار خودش را بر عهده می‌گیرد: «آن‌ها (دانشجو معلمان) معمولاً کارهای مختلفی را که مجبورند انجام دهند بین خودشان تقسیم می‌کنند. این کار موجب بهره‌وری در زمان آن‌ها می‌شود اما آن‌ها احساس مسئولیت جمعی برای همه فرایندهای طراحی و تدریس نمی‌کنند» (مهدی، استاد راهنما، علوم تربیتی)؛ بنابراین، این درک‌ها نشان می‌دهد که درحالی‌که، این انتظار می‌رود تا مشارکت دانشجویان معلمان توانایی‌های تأملی آن‌ها را تسهیل کند، آن‌ها در تدریس خودشان به‌صورت فردی و نه به‌صورت جمعی تأمل می‌کنند و آن را بهبود می‌بخشند.

۲- توانایی پایین دانشجویان در بحث‌های تأملی

درحالی‌که از دانشجویان انتظار می‌رود تا در گروه‌های خود بحث کنند و این بحث به بهبود توانایی تأمل آن‌ها کمک کند، بحث‌های عمیق تأملی کمتر اتفاق افتاده است و اکثر بحث‌های تأملی سطحی هستند. اکثر استادان راهنما گزارش کرده‌اند که دانشجویان مشکلاتی را در شروع بحث‌ها داشتند و آن‌ها قادر به تعیین موقعیت‌های نامنسجم یا مسئله‌ها برای شروع بحث نبودند. برای مثال، یک استاد راهنما، (احسان، علوم تربیتی) گفت: «دانشجویان مشکلات جدی‌ای را در بحث‌هایشان داشتند. آن‌ها حتی نمی‌دانستند چگونه باید بحث را شروع کنند». دانشجویان هیچ تجربه و مهارت مرتبطی برای داشتن یک بحث دوطرفه نداشتند. برای نمونه، آمنه (استاد راهنما، علوم تربیتی) بیان کرد که: «این اولین تجربه‌ی بحث و تأمل برای اکثر دانشجویانم بود آن‌ها واقعاً یاد نگرفته‌اند که چگونه باید با همدیگر بحث کنند». نگار، (دانشجو معلم، آموزش ریاضی) بیان کرد: «هم گروهی‌های من نمی‌توانند نظرات انتقادی را تحمل کنند و بر نظرات خودشان پافشاری می‌کردند». این نظر نشان می‌دهد که حتی اگر دانشجویان بتوانند بحث را شروع کنند و در آن درگیر بشوند، مهارت‌های لازم برای تحمل نظرات مختلف و بحث بر روی آن‌ها را ندارند. این نظرات، نشان می‌دهد که دانشجویان گرایش دارند تا خودشان را ثابت و توجیه کنند تا این که نظرات انتقادی را بشنوند و نظرات انتقادی هم گروهی‌های خودشان را پذیرا باشند. علاوه بر آن، بعضی از دانشجویان گزارش کردند که در ارائه‌ی نظرات انتقادی در مورد برنامه‌های رایج آموزشی و سنت‌های آموزشی، احساس ناامنی می‌کنند. آن‌ها دلیل این موضوع را این می‌دانستند که چون قرار است تا توسط سیستم دولتی مرکزی به کار گرفته شوند، باید به برنامه‌ها و سنت‌های سیستم پایبند باشند. برای مثال سحر (دانشجو معلم، آموزش عربی) بیان می‌کند که: «ما دیدگاه‌هایی درباره‌ی سیستم آموزشی کشور داریم که اگر ما این‌ها را به هم گروهی‌هایمان بگوییم، ممکن است در آینده شغل ما را در خطر بیندازد. چون می‌دانید که مصاحبه‌ی شدیم و الان در استخدام آزمایشی هستیم». بنابراین، دانشجویان کمتر گرایش به درگیری در تأمل‌های سطح بالا و به صورت انتقادی دارند.

۳- مربی‌گری ضعیف

مانع درک شده‌ی دیگر مربوط به مهارت و تخصص استادان راهنما می‌شد. استادان راهنما و دانشجویان تأکید می‌کردند که راهنمایی استادان راهنما کیفیت لازم را ندارد و به ندرت مولد تأمل است. برای مثال، مینا، یک استاد راهنما (علوم

تربیتی)، بیان می‌کند که: «اغلب استادان راهنما نمی‌دانند چگونه دانشجویان را راهنمایی کنند و آن‌ها ترجیح می‌دهند که آن‌ها را برای کاربرد روش‌های از پیش تعیین شده هدایت کنند تا این که به تأمل در این روش‌ها هدایت کنند». درحالی‌که، استادان راهنما باید دانشجویان را وادار کنند تا عوامل مؤثر فرهنگی و بافتی را مانند فرهنگ و محیط مدرسه در نظر بگیرند، آن‌ها معمولاً این واقعیت‌ها را نادیده می‌گیرند. برای مثال، زهرا (دانشجو معلم، آموزش ریاضی) می‌گفت: «استادان راهنما ما را برای اجرای یک یادگیری مشارکتی در کلاس‌های واقعی ترغیب می‌کنند. آن‌ها درک نمی‌کنند که ما باید ۳۵ دانش‌آموز را هم‌زمان تدریس کنیم و مشکلات زیادی در اجرای این روش داریم».

۴- موانع ساختار برنامه

حجم کاری و موانع زمانی دیگر موانعی هستند که استادان راهنما و دانشجویان اغلب درباره‌ی آن شکایت می‌کنند. برای مثال، ناهید گفت:

ما مجبوریم تا ۸ دفعه در یک ترم تدریس کنیم و آن‌ها را بازبینی کرده و دوباره تدریس کنیم. همین‌طور مجبوریم یک گزارش کارورزی هم بنویسیم. این موضوع منجر به بار اضافه‌ای بر دوش ما می‌شود چون ما مجبوریم تا تکالیف دیگر دوره‌ها را هم به صورت هم‌زمان انجام دهیم. ما زمان کافی برای انجام همه‌ی آن‌ها نداریم (دانشجو معلم، آموزش دینی).

یا حمید، یک استاد راهنما (علوم تربیتی) بیان کرد که: «من مجبورم تا طرح درس‌ها و گزارش‌های کارورزی ۲۰ دانشجویانم را بخوانم و نظرم را برای تک‌تک آن‌ها ارائه دهم و بازخوردهای لازم را به آن‌ها بدهم. این فرایند زمان زیادی می‌برد و مدیریت آن سخت است».

این موارد نشان می‌دهند که استادان راهنما و دانشجویان حجم زیادی از کار را باید در ترمی که کارورزی را پاس می‌کنند انجام دهند؛ بنابراین، آن‌ها زمان کافی برای درگیر شدن در تأمل‌های سطح بالا و عمیق که نیاز به تفکر زیاد است را ندارند.

مانع درک شده‌ی دیگر در همین طبقه، مربوط به برنامه درسی دوره‌های کارورزی است. استادان راهنما باور دارند که راهنماهای موجود در برنامه درسی مبهم هستند و با جزئیات کمی ارائه شده‌اند. علی، (استاد راهنما، آموزش علوم)، بیان می‌کند که: «من فکر می‌کردم که من برنامه را به درستی اجرا می‌کنم، اما بعد از یک کارگاه فهمیدم که اشتباه اجرا می‌کردم». علاوه بر این، بعضی از ساختارها و راهنماهای موجود در برنامه درسی بیشتر یک مانع هستند تا یک کمک. برای نمونه، فاطمه،

(استاد راهنما، آموزش زبان انگلیسی) بیان کرد که:

ساختارها شامل سؤالات از پیش تعیین شده و ساختارهای جمله ای بودند که در برنامه درسی توصیه شده بود، نقطه‌ی خوبی برای شروع بودند، اما در ادامه دانشجویان گرایش به استفاده مکرر از همین ساختارها داشتند؛ بنابراین فرایند تأمل تنها به دنبال کردن چند مرحله و پاسخ دادن به چندین سؤال بدون تفکر و کاوش بیشتر تنزل می یافت. از آنجایی که من می دانم، تأمل چنین فرایند مصنوعی ای نباید باشد

یک دانشجوی معلم، علی (دانشجو معلم، آموزش ابتدایی)، گفت که: اگر من هیچ زمانی برای ارسال نوشته های تأملی ام برای گرفتن نمره نداشته باشم، در کانال تلگرامی ای که عضو هستم یک نمونه را دانلود می کنم، کمی آن را تغییر می دهم و آن را به استاد راهنما خودم می فرستم؛

۵- درگیری پایین در فرایندهای تأملی ادامه دار

دانشجو معلم گرایش داشتند تا به صورت آنی و بدون جستجوهای بیشتر به نتیجه برسند. اکثر دانشجویان در نوشته های تأملی خود نشان دادند که بدون تأمل بیشتر، به صورت آنی عامل مشکلات به وجود آمده را در جایی غیر از خود می دیدند و تلاش بیشتری برای حل یا رفع آن مشکل نمی کردند. برای مثال، علی، (دانشجو معلم، آموزش ابتدایی) می گفت که: «در کلاس من ۳۹ دانش آموز وجود دارد. من چگونه می توانم روش های فعال تدریس را اجرا کنم؟». یا مریم، یک دانشجوی معلم دیگر (آموزش ابتدایی) می گفت که: «من در مدیریت کلاس مشکل دارم چون خانواده های آن ها به دانش آموزان یاد نداده اند که دانش آموزان مودبی باشند». در مواردی هم که دانشجویان راهنما راه حل های مسائل را به جای دیگران در خود می دیدند، تمایل داشتند تا اولین راه حل را که به ذهن آن ها می رسد انتخاب و عملی کنند بدون آن که نظرات دیگران را در نظر بگیرند. برای مثال، نگار (دانشجو معلم، آموزش ریاضی) نوشته بود که: «در جلسات گذشته، دانش آموزان شلوغ می کردند و من قادر به کنترل آن ها نبودم. من فکر می کنم، من نباید با آن ها خیلی دوستانه رفتار کنم و بهتر است که جدی تر باشم». علاوه بر این، دانشجویان راهنما برای مواجهه با موقعیت های نامنسجم گرایش داشتند تا از روش هایی که مورد علاقه ی استادان راهنمای آن ها هستند استفاده کنند. به صورت واضحی، در نوشته های روایتی دانشجویان و گزارش های درس پژوهی آن ها جمله هایی از این قبیل زیاد یافت می شد: «از آنجایی که آقای اصغری آنام استاد راهنما! همیشه به ما توصیه می کنند که ...، من این روش را به کاربردم و نتیجه ی خیلی خوبی گرفتم» (سحر، آموزش عربی).

در نتیجه، دانشجویان راهنما به ندرت در سؤال های ادامه دار درگیر می شوند و طبیعت مسائل و موقعیت ها را مورد جستجو قرار می دهند. برای مثال، معصومه، یک استاد راهنما (علوم تربیتی) بیان می کند که: «آن ها (دانشجو معلمان) پیدا کردن جواب را بیشتر از پرسیدن سؤالات دوست دارند».

تسهیلگرها

۱- ابزار پشتیبانی اجتماعی و شناختی

فناوری های اطلاعاتی و ارتباطاتی می توانند نقش مهمی را در تسهیل بهبود تأمل در میان گروه های دانشجویان داشته باشند. زهرا (دانشجو معلم، آموزش ریاضی) بیان کرد که: «ما از طریق ایمیل و نرم افزار تلگرام یک نرم افزار پیام رسان مبتنی بر فضای ابری کارهایمان و طرح درس هایمان را به اشتراک گذاشتیم. ما تقریباً همیشه از طریق این برنامه ها کارهای گروهی مان را انجام می دادیم». استادان راهنما هم نقش تسهیلگر این ابزارها را تأیید کردند: «من با دانش آموزانم از طریق تلگرام ارتباط برقرار می کردم و بعضاً بازخوردها و نظراتم را در این برنامه به آن ها ارائه می دادم» (احسان، علوم تربیتی). فناوری های اطلاعاتی می توانند با فراهم آوردن چشم اندازها و اطلاعات متفاوت درباره ی موضوعات مختلف به عنوان تسهیلگران مهمی عمل کنند. باری مثال، حسن، یک استاد راهنما بیان کرد که: «هر زمانی که ما با یک موقعیت متناقض روبرو می شدیم، وب سایت های معتبر و دایره المعارف های برخط به ما کمک می کردند تا دیدگاه ها و راه حل های مختلف را جستجو کنیم» (استاد راهنما، علوم تربیتی)؛ بنابراین، استفاده از ابزار فناوری اطلاعات و ارتباطات می تواند به عنوان تسهیلگر مؤثری برای تأمل با کیفیت تلقی شود.

۲- فرصت های یادگیری

استادان راهنمای که کارگاه های توسعه حرفه ای را در شروع و در خلال اجرای برنامه ی کارورزی گذرانده بودند، این تجارب را تجارب کمک کننده ای به اجرای کارورزی تأمل محور می دانستند. برای مثال، احسان بیان کرد که: «من احساس می کنم، کارگاه اخیری که در آن شرکت کردم، خیلی از بدفهمی ها را برایم حل کرد».

جلسه های رسمی و غیررسمی بین استادان راهنما و معلمان راهنما به عنوان یک فرصت توسعه ی حرفه ای مفیدی از نظر استادان تربیت معلم به حساب می آمد. برای مثال، محسن، یک استاد راهنما بیان کرد که: «بعد از یک جلسه ی استادان راهنما در دانشگاه ما، من فهمیدم که تأمل ... است». یکی دیگر از استادان راهنما در جلسه ی بین خودش و معلم راهنمای

با چالش‌های والدین و علائق دانش‌آموز و همین‌طور مسائل برون مدرسه‌ای بود». این درک، توسط گزارش‌های کارورزی هم حمایت می‌شد. برای مثال، سحر (دانش‌جو معلم، آموزش عربی) نوشت: «ما پوشه‌ی کار دانش‌آموزان را دیدیم و معلم راهنما در مورد شخصیت دانش‌آموزان توضیحاتی به ما ارائه داد. این موارد مانند چراغ‌های راهنمایی بودند که ما را در تأمل‌های بعدی و همین‌طور بازبینی طرح‌های آموزشیمان کمک کرد». بنابراین، محیط غنی‌شده با اطلاعات، می‌تواند یک تسهیلگر مهم برای تأمل‌های باکیفیت بالا باشد.

۴- تجربه (زمان، دوره‌های دیگر)

استادان راهنما اشاره کردند که تخصص آن‌ها در اجرای کارورزی تأمل محور در خلال زمان افزایش می‌یافت. برای مثال، علی (دانش‌جو معلم، آموزش ابتدایی) بیان کرد: «بعد از دو سال راهنمایی دانشجویان، هم‌اکنون من به راهبردهایی رسیده‌ام که می‌توانند برای من مفید باشند و من آن‌ها را در دوره‌های بعدی کارورزی به کار خواهم برد». این مورد در مورد دانش‌جو معلم هم صدق می‌کرد. مریم، یک دانش‌جو معلم (آموزش ابتدایی)، بیان کرد که: «کارورزی یک برای ما روشن نبود، اما الان ما بیشتر می‌دانیم که چگونه باید تأمل کنیم و ساختارها را برای نوشتن تأمل‌های روایی به کار ببریم». بنابراین، در خلال تجربه‌ها، استادان راهنما و دانش‌جو معلمان خودشان را برای اجرای موفقیت‌آمیز یک کارورزی تأمل محور ارتقا می‌بخشند.

لازم به ذکر است نتایج قسمت اول این تحقیق در مجله Education for Teaching چاپ شده است. علاقه‌مندان برای مطالعه جزئیات این تحقیق می‌توانند به این مقاله رجوع کنند.

مدرسه تأکید کرد که: «من یک جلسه با دو معلم راهنما در خلال زنگ‌های استراحت داشتم و این جلسه حقایقی را در مورد مسائل جاری که معلمان در کلاس‌های درس روبرو هستند را برایم آشکار کرد».

۳- محیط‌های یادگیری غنی‌شده

محیط‌های یادگیری که اطلاعات مرتبط و مربی‌گری مولدی را فراهم می‌کنند به‌عنوان یک تسهیلگر برای بهبود کیفیت تأمل شناخته می‌شدند.

مربی‌گری‌های مولد مانند زیرسوال بردن افکار و اعمال دانش‌جو معلمان به‌وسیله‌ی استادان راهنما و معلمان راهنما، منجر به افزایش عمق تأمل و ادامه‌دار بودن آن می‌شد. در یک گزارش کارورزی، یکی از دانش‌جو معلمان، مریم (آموزش ابتدایی)، بیان کرد که:

ما یک بازی برای تدریس مفهوم تقسیم در ریاضی کلاس سوم ابتدایی تولید کردیم، اما آقای رحمانی (استاد راهنمای این دانش‌جو معلمان) گفت که بازی شما مشارکت را بین دانش‌آموزان تشویق نمی‌کند و سپس او از ما خواست تا این بازی را به‌گونه‌ای مجدداً طراحی کنیم که یک بازی مشارکتی شود. ... موقعی که ما بازی را تغییر دادیم ...

همان‌طور که در این قسمت هم مشخص بود، روش‌های مربی‌گری مختلفی مثال زیرسوال بردن دانش‌جو معلمان می‌تواند کاوشگری‌های عمیق را موجب شود و به آن‌ها کمک کند تا به سطوح بالای تأمل برسند.

همان‌طور که توسط استادان راهنما و دانش‌جو معلمان گزارش شد و در گزارش‌های کارورزی دانش‌جو معلمان مشهود بود، دسترسی به اطلاعات دانش‌آموزان و اطلاعات بافتی می‌تواند به‌عنوان یک تسهیلگر مهم باشد. علی، یک استاد راهنما (علوم تربیتی) گفت که: «دانش‌جو معلمان من در یک جلسه‌ی بین معلم و اولیا شرکت کردند و آن تجربه، یک تجربه‌ی مفیدی برای آشنا شدن

JOURNAL OF EDUCATION FOR TEACHING
https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599511

 Routledge
Taylor & Francis Group



How do student teachers reflect on their practice through practicum courses? A case study from Iran

Esmaeil Azimi^a, Elina Kuusisto^{b,c,d}, Kirsi Timri^b and Javad Hatami^a

^aDepartment of Educational Science, Tarbiat Modares University (TMU), Tehran, Iran; ^bFaculty of Educational Science, University of Helsinki, Helsinki, Finland; ^cDepartment of Education, University of Humanistic Studies, Utrecht, The Netherlands; ^dSchool of Educational Sciences, Tallinn University, Tallinn, Estonia

تجربه و راهکارهای استادان دانشگاه فرهنگیان



اهمیت دانش مختلف و حضور استادان با تخصص های مختلف در کارورزی
دکتر شهربانو نیروزاده



چالش ها و راهکارهای اجرای کارورزی در سیستم تربیت معلم ایران
مژگان سلیمانی



تجربه ای زیسته از راهنمایی دانشجومعلمین در دوره کارورزی
صغری ملکی

آن چه که باید علاوه بر مطالب علمی مورد توجه قرار گیرد، نظر مجریان دوره های کارورزی در عمل است. با فراخوانی که برای ارائه تجارب استادان دانشگاه فرهنگیان داده شد، سه استاد حاضر به ارائه تجربه خود شدند. در ادامه، نظرات و تجارب این استادان، یعنی استاد مژگان سلیمانی، دکتر شهربانو نیروزاده و صغری ملکی با دارا بودن تجارب ارزنده راهنمایی دوره های مختلف کارورزی دانشجو معلمان و همین طور انجام کار پژوهشی در این زمینه، ارائه خواهد شد. استادان نامبرده با تکیه بر تجربه و تخصصی که در این زمینه کسب کرده اند، نظر خود را درمورد چالش هایی که در اجرای کارورزی وجود دارد و راهکارهایی که برای حل این چالش ها می توان به کار برد، ارائه کرده اند. امید است این تجارب برای استفاده استادان دیگر دانشگاه که هر کدام تجربه و تخصص منحصر به فردی در این زمینه دارند، مفید باشد.

کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کانون عملیاتی شدن آموزشهای نظری است. شایستگی حرفه ای در ابعاد مختلف مهارتهایی مانند آموزش و یادگیری، مدیریت کلاس، شیوه های نوین تدریس، تمرین آمادگی دانشجو معلمان در شناسایی، پیشگیری و ارجاع مشکلات تربیتی و همه در کارورزی به شکل عینی تجلی پیدا می کند. در همین راستا یکی از کارکردهای کارورزی استقرار و جهت گیری مولفه پرورش شخصیت تاملی در دانشجو معلمان در حوزه های مختلف آموزش و پرورش است.

این مولفه در محتوای آموزشی کارورزی به خوبی گنجانده شده است. در همین رابطه به نظر میرسد آشنایی و تجارب اکتساب شده توسط اساتید کارورزی از لحاظ مهارتهای خروجی از بخش نظری اهمیت بسزایی دارد. یکی از عوامل مهم به روز رسانی مستمر محتوای نظری و کاربردی و نظارت ویژه از چگونگی طی شدن فرایند کارورزی از حیث انتخاب اساتید واجدالشرایط و نحوه پیاده شدن آن است که از اقدامات ضروری محسوب میشود. بر اساس شواهد گزارش شده دانشجویان از پایین بودن سطح تسلط برخی اساتید کارورزی و یا ارائه اطلاعات نارسا در ارتباط با مهارتهای مختلف مورد نیاز دانشجو معلمان گله مند هستند. بدین منظور پیشنهاد می شود درس کارورزی بر عهده اساتید با تجربه و دارای اطلاعات نظری و مهارتی به روز، گذاشته شود. همچنین در بحث تخصصی آشنایی با مهارتهای خروجی از نظریات یادگیری و آموزش، روانشناسی تربیتی و شیوه های نوین تدریس و ... از اسباب لازم درس کارورزی است که لزوم ترجیح اساتید با رشته های روانشناسی و علوم تربیتی را جهت تدریس این درس ضروری می سازد. البته در موارد خاص آموزش تخصصی بهتر است که ارائه با ترکیبی از استاد تخصصی و استاد روانشناسی و علوم تربیتی صورت پذیرد که عملاً در بر خی از پردیس ها این امر مهم به صورت صوری انجام می گیرد.

امید است با پیگیری های لازم دوره کارورزی بتواند شایستگی های حرفه ای لازم را در معلمان آینده تقویت و بالطبع دانش آموزان از پیامدهای مثبت آن بهره مند شوند.



دکتر شهربانو نیروزاده

هیات علمی دانشگاه
فرهنگیان پردیس بنت
الهدی صدر بوشهر



کارورزی در دانشگاه فرهنگیان کانون عملیاتی شدن آموزشهای نظری است.

تجربه و راهکارهای استادان دانشگاه فرهنگیان

کارورزی؛ چالش ها و راهکارها

چالش ها:

۱. عدم اطلاع مدیر، معاون، و معلم راهنما از برنامه و محتوای کارورزی
۲. عدم تعامل استاد راهنما با مدرسه، مدیر، و معلم راهنما
۳. عدم اطلاع دانشجویان از ساختار، مقررات و امور اداری مناطق آپ. در خصوص روال مدرسه یابی، شرایط حضور در مدرسه و ...
۴. عدم مراجعه و حضور منظم بعضی از دانشجویان در مدارس
۵. عدم علاقه و انگیزه مدیر و معلم راهنما از پذیرش کارورز
۶. عدم امکان فیلمبرداری از تدریس دانشجویان در بعضی مدارس
۷. رها شدن کارورزی بعد از تغییر مدیریت در دانشگاه
۸. مشخص نبودن ملاک انتخاب مدرس کارورزی
۹. نبود سیستم نظارتی صحیح از اجرای کارورزی در پردیس ها و مراکز
۱۰. نبود سیستم ارزیابی یکپارچه از کار دانشجویان در اجرای کارورزی
۱۱. عدم دسترسی به منابع فارسی در خصوص طراحی خرده فعالیت، طراحی واحد یادگیری و کنش پژوهی
۱۲. عدم اطلاع و شناخت بعضی از مدیران گروه از ماهیت و نحوه اجرای کارورزی که منجر به بکارگیری مدرسان غیرمتخصص می شود
۱۳. عدم آشنایی مدرسان با پژوهش کیفی که اساس کار کارورزی ها است

راهکارها:

۱. برگزاری جلسات و دوره هایی برای مدیران و معلمان راهنما
۲. مطلع کردن دانشجویان از روند اداری مناطق، فرهنگ اداری حاکم در کشور و شیوه تعامل با کارکنان و کارمندان ادارات دولتی
۳. نظارت بر حضور منظم دانشجویان در مدرسه توسط استاد راهنما، کارشناس و مدیرگروه
۴. ارائه بسته های آموزشی و فرهنگی به مدیران و معلمان راهنما
۵. تعریف ملاک هایی برای افراد مناسب مدرسی کارورزی
۶. تعریف نظام ارزیابی یکپارچه دانشجویان در کارورزی
۷. برگزاری کمیته های تخصصی کارورزی در طول ترم برای هم افزایی مدرسان راهنما
۸. برگزاری دوره ها و نشست های علمی-تخصصی کارورزی برای مدرسان، مدیران گروه، مسئولین پردیس ها و مراکز
۹. پای بندی مسئولین اجرایی کارورزی و مدرسان به مقررات و الزامات این درس
۱۰. تهیه بسته ها و بروشورهای مشروح و ساده برای معرفی درس به اولیا مدرسه
۱۱. برگزاری جلسات روتین با مسئولین ادارات آپ. جهت همفکری در حسن اجرا و ارزیابی درس
۱۲. صدور ابلاغ معلم راهنما از طرف دانشگاه و گواهی صلاحیت معلم راهنما
۱۳. تشکیل کارگروهایی از مدیران، معلمان، مسئولین و مدرسان جهت تهیه بسته آموزشی و آیین نامه های اجرایی برای مدارس



مژگان سلیمانی آفچای

عضو هیات علمی رسمی
پرديس نسبه مرکز شهيد
باهنر و معاون آموزشی
پژوهشی و فرهنگی
پرديس نسبه

تجربه و راهکارهای استادان دانشگاه فرهنگیان

تجربه ای زیسته از راهنمایی دانشجو معلمان در دوره کارورزی

چو عاشق می شدم گفتم که بردم گوهر مقصود
ندانستم که این دریا چه موج خون فشان دارد ...



صغری ملکی
مدرس پردیس حکیم فردوسی کرج

با تاسیس دانشگاه فرهنگیان و تجدید نظر در برنامه های تربیت معلم، همه از کارورزی حرف می زدند، ویژه نامه های کارورزی، سخنرانی ها، سمینار ها، کارگاه های آموزشی در ارتباط با کارورزی، همه جا سخن از کارورزی بود. رئیس محترم دانشگاه در تبیین سیاست های خود مرتب از اهمیت کارورزی می گفتند و آن را پاشنه آشیل برنامه های تربیت معلم می نامیدند. واقعا این درس چیست که مرکز ثقل برنامه های تربیت معلم شده است؟ این درس چیست که پاشنه آشیل نام گرفته و حساسیت آن تا این حد بالاست. خیلی کنجکاو شده بودم. دوست داشتم به عنوان یک مدرس این درس را تجربه کنم.

به عنوان یک مدرس غیر موظف تنها می توانستم ساعات محدودی در دانشگاه فرهنگیان کلاس داشته باشم و من کارورزی را انتخاب کردم. این انتخاب همان و سپری شدن تمام لحظات زندگی من در ارتباط کارورزی، از سال ۹۱ تا به حال (حدودا ۵ سال) همان.

چو عاشق می شدم گفتم که بردم گوهر مقصود ندانستم که این دریا چه موج خون فشان دارد ...

۱۹ دانشجوی ورودی ۹۱ (اولین گروه دانشجویان در اولین دوره کارورزی) را به من سپردند. باید ۴ دوره کارورزی را با این گروه طی می کردیم. از همان آغاز بعد از هر جلسه، در مورد لحظه لحظه کلاس و بر برنامه ای که اجرا می کردم، با نوشتن روایت های تاملی هفتگی، تامل داشتم و آن ها را برای شورای کارورزی دانشگاه مرکزی (متشکل از رئیس دانشگاه، معاون آموزشی، برنامه ریزان کارورزی) هم می فرستادم، فکر می کنم بالغ بر ۳۰۰ ایمیل در این مدت بین من و شورای کارورزی

رد و بدل شد. اعضای محترم شورای کارورزی نیز به شدت مایل بودند با مشکلات اجرایی برنامه شان از منظر یک مدرس آشنا شوند. راستش مشکلات زیادی بود، پیچیدگی و عدم وضوح برنامه، نداشتن کلیتی منطقی که ۴ کارورزی را بهم پیوند بزند، پرداختن به جزئیات به جای نشان دادن نقاط عطف و روشن کردن مسیر در دستور العمل ها، توجیه نبودن مدارس، مدیران و معلمان راهنما و ... از مشکلاتی بود که برای من تقریبا روز و شب نگذاشته بود. علاوه بر روایت های تاملی هفتگی که خودم می نوشتم، سراغ دانشجویانم نیز رفتم. تک تک نظرات شان را ثبت و تجزیه و تحلیل می کردم تا شاید بتوانم اوضاع و روند کارمان را بهتر کنم، علاوه بر این رصد مستمر در طول فرایند، پایان هر ترم که می شد، از آن جایی که فکر می کردم شاید دانشجویانم در مقابل خودم از سخن گفتن در ارتباط با مشکلات کلاس، احساس راحتی نداشته باشند یکی از دوستانم را مامور می کردم با دانشجویانم مصاحبه کند و صدای ضبط شده ی آن ها را گوش می کردم، نکات مهم را یادداشت و تجزیه و تحلیل می کردم تا بلکه بتوانم تغییراتی در روند کارم دهم و کارورزی را

تجربه و راهکارهای استادان دانشگاه فرهنگیان

۲۵ روز متوالی در ترم را به دانشگاه نیابند و در مدرسه حضور داشته باشند... البته من برای کارورزی پیشنهادات دیگری هم با توجه به مطالعاتم دارم اما بهر حال همه آن منوط به این است که این پیشنهادات فرصت آزمایش عملی پیدا کند و مانند برنامه فعلی عیار آن در عمل سنجیده شود.

با این که با توجه به ایده های جدید ذهنی ام دیگر تمایلی برای گرفتن این درس با برنامه فعلی نداشتم، اما ترم گذشته یکبار دیگر نیز این درس را با گروهی از دانشجویان پسر (ورودی ۹۳) سپری کردیم. درست است که این برنامه کاملاً باب میل من نیست و به زعم من دارای اشکالاتی است و باید تغییراتی در آن به وجود آید تا رضایت مدرسان، دانشجویان، معلمان راهنما و فارغ التحصیلان را تأمین کند اما همین برنامه فعلی را هم می توان با راهبردهایی برای دانشجویان مفید کرد و تجربه نسبتاً خوبی را ایجاد نمود. یکی از تجربه هایی که من با سری جدید دانشجویان داشتم و به نظرم برای خودم و آن ها مفید بود. استقرار همگی مان در یک مدرسه بود.

من ۱۵ دانشجو داشتم و تصمیم گرفتم همه با هم تنها در یک مدرسه باشیم. هر چهارشنبه من و همه دانشجویان راس ساعت هفت و نیم صبح در مدرسه حضور داشتیم و حتی مراسم صبحگاه دانش آموزان را هم می دیدیم. همه با هم در یک مدرسه بودیم و من دانشجویانم را به چند مدرسه نفرستاده بودم. چهارشنبه های هر هفته از صبح تا دوازده و نیم در مدرسه بودیم و با خوردن زنگ مدرسه از آن خارج می شدیم. با هم بودن و همه یک جا بودن باعث شده بود من دانشجویانم را از نقطه نظرات مختلف حرفه ای رصد کنم و در صورت لزوم بازخورد هایی برایشان داشته باشم تا خود را تغییر دهند. اینکه آیا صبح ها زود به مدرسه می آیند؟ آیا از خود تعهد و علاقه مندی نشان می دهند؟ برخوردشان با دانش آموزان چگونه است؟ با معلمان چگونه برخوردی دارند؟ با اولیا چگونه رفتار می کنند؟ چگونه لباس می پوشند؟ راه رفتنشان، نشست و برخاست شان، تغییرات تدریجی شان چگونه است؟ آیا رشد و توسعه دارند؟ آیا رشد و توسعه شان محسوس است و ... چون به طور مستمر در کنارشان بودم می توانستم تمام این ها را رصد کنم و در صورت نیاز راهنمایی های لازم را به عمل آورم. مدرسه ای که ما در آن بودیم اتاق اضافه نداشت و ما

برایشان مفید تر کنم. برخی از مشکلات به من برمی گشت اما بیشتر مشکلات به زعم من از خود برنامه بود. علاوه بر روایت های خودم، نظر خواهی مستمر و پایانی از دانشجویانم، گفتگو با همکارانم (مدرسان کارورزی) و مصاحبه با معلمان راهنما را نیز آغاز کردم. این برنامه واقعا مشکلات زیادی داشت. دیگر تصمیم گرفتم کار در مورد کارورزی را دقیق تر دنبال کنم و از آن جا که دانشجوی دکتری هستم موضوع رساله ام را هم کارورزی انتخاب کردم چون جووری درگیر کارورزی شده بودم که اگر می خواستم هم نمی توانستم از فکر آن و مشکلاتش خارج شوم. با تأیید شدن موضوع کارورزی به عنوان موضوع رساله ام، مطالعات من در ارتباط با کارورزی بیشتر و دقیق تر شد، مطالعه متون علمی و اصول زیربنایی کارورزی تاملی (فکورانه)، مطالعه برنامه ی کارورزی دانشگاه های کشورهای دیگر، خصوصاً کشورهایی که مانند ایران ادعای کارورزی تاملی (یا فکورانه) دارند، در این میان حتی با یکی دو نفر از مدرسان کارورزی از کانادا و نروژ هم گفتگویی هایی از طریق ایمیل داشتم. علاوه بر این مطالعات نظری، من همچنان چشمی هم در عمل داشتم و اتفاقات عمل را دنبال می کردم، بعد از اتمام چهار دوره کارورزی حتی دانشجویانم را پس از فارغ التحصیلی در مدرسه هاشان تعقیب کردم تا دریابم حالا که معلم شده اند از منظر یک معلم سال اولی، دوره کارورزی خود را چگونه ارزیابی می کنند و چه نقدهایی را بر آن وارد می دانند و ... نتیجه تمام مطالعات من، در رساله دکتری من بیان و مسلماً من پیشنهاداتی را برای برنامه کارورزی خواهم داشت که پرداختن به آن ها در این مجال نمی گنجد. من ۴ ترم متوالی با یک گروه از دانشجویان، کارورزی را با کیفیتی که عرض کردم سپری کردم، حتی دانشجویانم را در مدرسه نیز تعقیب کردم. حالا دیگر من به شدت با کارورزی درآمیخته ام، به این درس علاقه دارم و نداشتن این درس برایم سخت است اما راستش به خاطر مشکلاتی که در این برنامه می بینم، دیگر چندان مایل نبودم تا تغییراتی در خود برنامه (به ویژه زمان کارورزی) رخ نداده است این درس را بگیرم. مثلاً یکی از پیشنهادات من، تبدیل شدن دوره های کارورزی به دوره هایی با روزهای متوالی است یعنی مثلاً ۴ دوره ۲۵ روزه (۱۰۰ روز کارورزی در کل تحصیلات). به عبارتی در هر ترم، دانشجویان

تجربه و راهکارهای استادان دانشگاه فرهنگیان

سودمندی هایی که گفته شد در سری جدید وقتی همه ما در یک مدرسه بودیم نقش الگویی من بیشتر شده بود. دانشجویان وقتی می دیدند من خودم هم زودتر از همه در مدرسه حاضرم و نسبت به آن ها و حرفه ام متعهدانه برخورد می کنم ، وقتی طرز برخورد مرا با دانش آموزان، مدیر، معاونان، همکاران مدرسه و گاهی اولیا از نزدیک می دیدند همه اینها می توانست تاثیرات مثبتی در دانشجویان ایجاد کند. بودن به شکل مستمر در کنار دانشجویان صمیمیت خوبی نیز بین ما ایجاد کرده بود و به درک متقابلی از هم رسیده بودیم.

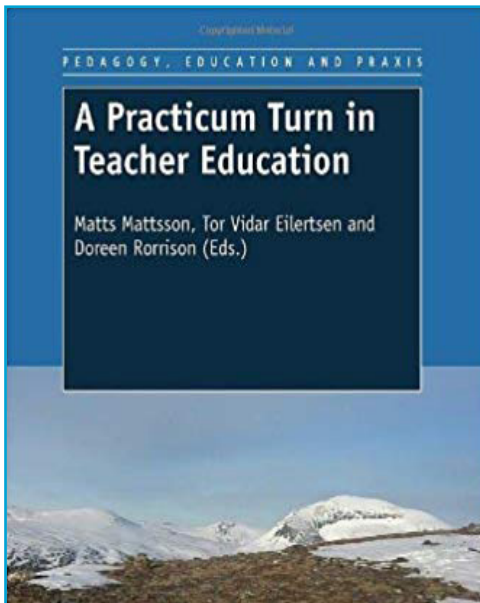
با تشکر از شما که با تجربه من همراه شدید پیشنهاد برای همکاران ارجمندم به ویژه اساتیدی که مدرس کارورزی (گروه ابتدایی) هستند این است که حضور در یک مدرسه را تجربه نمایند، این شیوه خیلی برای دانشجویان مفید خواهد بود و تجربه مفید و توأم با موفقیتی را برای شما و دانشجویانتان رقم خواهد زد.

برای اینکه مزاحم پرسنل و معلمان مدرسه نباشیم زنگ های تفریح در یکی از کلاس های مدرسه جمع می شدیم و در مورد چالش هایی که دانشجویان در کلاس و مدرسه با آن مواجه شده بودند گفتگو می کردیم... حضور مستمر و تمام وقت من در مدرسه فرصتی بود که به راحتی بتوانم از کلاسی به کلاس دیگر روم و فعالیت ها و چالش هایی که دانشجویانم با آن ها مواجه می شوند را حتی از نزدیک ببینم، یادداشت برداری کنم و بعد از کلاس وقت بگذاریم و در مورد تجربه شان به صورت گروهی تامل کنیم... این تاملات واقعا موجب رشدشان می شد و من می توانستم از نزدیک و در عمل رشدشان را ببینم... در دوره قبل و در کار با بچه های ورودی ۹۱، بچه ها در سه مدرسه پراکنده بودند، من نمی توانستم بسیاری از رفتار های آن ها را به صورت مستمر رصد کنم یک هفته در مدرسه ای بودم، هفته دیگر در مدرسه ای دیگر و ... نتوانسته بودم شناخت کامل و دقیقی از دانشجویانم داشته باشم و متناسب با آن برخورد های مستمری برای توسعه شان داشته باشم . علاوه بر همه



معرفی کتاب

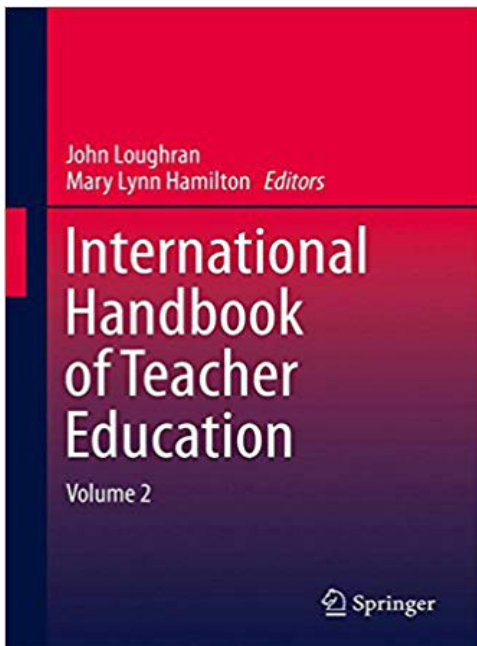
تغییر کارورزی در تربیت معلم



A Practicum Turn in Teacher Education
Mattsson, Matts, Eilertsen, Tor Vidar, Rorrison, Doreen
Ingo Eilks, Avi Hofstein

این کتاب یکی از جامع ترین کتاب ها در زمینه کارورزی شناخته می شود. این کتاب شامل بخش های مختلفی است که همگی در راستای استدلال وجودی این کتاب بنا شده اند. بنا بر این استدلال، باید در رویکردهای کارورزی تغییراتی ایجاد کرد و این تغییرات باید به صورتی باشد که پژوهش و تامل را در دانشجومعلم تقویت کند. این کتاب شامل سه بخش می شود که در هر بخش نویسندگان مختلفی فصول مختلفی را ارائه می دهند. بخش اول این کتاب به تجربه کارورزی در سطح بین المللی می پردازد و سعی می کند تا معیارهایی را برای یک کارورزی خوب ارائه دهد. بخش دوم این کتاب چشم اندازهای متفاوت و بافت های ملی مختلف در کارورزی را بررسی می کند. فصل آخر این بخش به بحث مهم ارزشیابی در موقعیت های عملی تدریس مانند کارورزی می پردازد که می تواند برای ارزشیابی دانشجومعلم در محیط های کارورزی مورد استفاده قرار گیرد. بخش سوم کتاب به تاملاتی بر فصل های ارائه شده و ارائه نتیجه گیری می پردازد. مطالعه ی این کتاب برای محققان، مسئولان و استادان تربیت معلم توصیه می شود.

دستنامه بین المللی تربیت معلم



International Handbook of Teacher Education

Loughran, John, Hamilton, Mary Lynn

این کتاب که به ویراستاری لوران و همیلتن انجام شده، شامل دو جلد و چهار بخش می باشد. هدف اصلی این کتاب جمع آوری نظرات و تجربه های محققان و متخصصان به نام در حوزه تربیت معلم و انتشار این ایده ها و جریه ها است. بخش اول این کتاب به سازماندهی و ساختار تربیت معلم می پردازد. در این بخش فصل های مختلف به تسعه درک تربیت معلم، تاریخچه آن، ساختار آن در کشورهای مختلف و تغییراتی که در ساختارهای تربیت معلم اتفاق افتاده، می پردازد. نکته جالب در این کتاب و در این بخش این است که فصل سوم بخش اول که به ساختار تربیت معلم در کشورهای مختلف می پردازد، ساختار تربیت معلم ایران را هم ارائه می دهد. در این معرفی به تغییرات صورت گرفته در سال های اخیر و توجه به رویکردهای تامل به تدریس و درس پژوهی تاکید شده است. بخش دوم این کتاب به دانش و عمل موجود تربیت معلم می پردازد و فصل هایی همچون روش آموزش در تربیت معلم را توضیح داده و بررسی می کند. بخش سوم و چهارم این کتاب به نقش های مهم کارورزی یعنی استادان و معلمان راهنما و دانشجومعلم می پردازد و مفاهیمی همچون راهنمایی و انتظارات را مورد تاکید قرار می دهد. مطالعه این کتاب می تواند دانش مفیدی را در خصوص تربیت معلم به منظور استفاده از تجارب جهانی در اختیار قرار دهد.

لیست کنفرانس‌های مرتبط با تربیت معلم

چهارمین همایش ملی تربیت معلم

۱۸-۱۹ اردیبهشت ۱۳۹۷

دانشگاه خوارزمی - تهران - ایران

<http://hmt4.te.cfu.ac.ir>

۱

هدف از این همایش که با همکاری دانشگاه فرهنگیان و خوارزمی برگزار می شود، به این صورت ذکر شده است:

اکنون که در مسیر اجرای سند تحول بنیادین، نظام تربیت معلم در کشور وارد دوره جدیدی شده است، لازم است صاحب نظران و اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت با مشارکت در گفتمان تربیت معلم بهسازی این رویداد مهم کمک نمایند. امید آن می رود که همایش ملی تربیت معلم فرصتی شایسته برای طرح دیدگاه ها و ایده ها فراهم ساخته و دستاوردهای این نوع گفتگو برای بهبود برنامه های تربیت معلم مورد بهره برداری قرار گیرد.

محورهای این همایش از این قرار هستند:

- ۱- ابعاد فلسفی، اجتماعی، اقتصادی، روانشناختی و فرهنگی تربیت معلم
- ۲- ساختارسازی در تربیت معلم
- ۳- برنامه درسی تربیت معلم و حرفه آموزی
- ۴- آموزش و بهسازی معلمان



معرفی کنفرانس

The American Educational research Association's Annual Meeting

April 5-9, 2019

2

Toronto, Canada

<http://www.aera19.net/>

نشست سالانه انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا، بزرگترین رویداد در زمینه آموزش در جهان شناخته می شود. در این نشست، بیش از ۱۴۰۰۰ محقق، متخصص، سیاستگذار و عامل از سرتاسر جهان گرد هم می آیند تا مسائل روز آموزش را با یکدیگر به بحث بگذارند. محتوای آنلاین کنفرانس های یشین هم از سایت این کنفرانس قابل دانلود می باشد.

تم اصلی این کنفرانس در سال ۲۰۱۹ به این صورت است:

استفاده از تحقیقات آموزش و پرورش در عصر «پس از حقیقت»:

روایت های چندملیتی برای اثبات دموکراسی

در این کنفرانس با تاکید بر این تم، که بر اساس لغت سال دیکشنری آکسفورد، «پس از حقیقت» بنا شده است، هدف این است تا افراد مختلف فعال در زمینه آموزش را در این رویداد گرد هم جمع کند و شواهد تحقیقاتی و استفاده از تحقیقات در حوزه آموزش و پرورش را واکاوی کند.

این کنفرانس شامل برنامه های مختلفی مانند سخنرانی ها، نشست ها، دوره های توسعه



نامه بالندگی دانشگاه فرهنگیان
● شماره هفتم ● مهر ۱۳۹۷
مدیر مسئول
دکتر رضا کچوئیان
دبیر علمی
دکتر حاتم فرجی
مدیر اجرایی
فاطمه مقاره زاده
سر دبیر محتوایی این شماره
دکتر اسماعیل عظیمی
طراح و صفحه آر:
دکتر اسماعیل عظیمی
شماره تماس
(۰۲۱ ۸۷۷۵۱۴۱۰)

