



Monitoring the Operational Program of Farhangian University's Internship Course

Mahin Gholamzadeh ^{1*}, Zohreh Saad Tamand ², Narges Kesthaarai ²

¹ Doctoral student of Curriculum Planning Department, Faculty of Educational Sciences, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

² Associate Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

* Corresponding author: mahingholamzadeh2000@gmail.com

Received: 2025-10-10

Accepted: 2025-12-21

Publication: 2026-02-02

Abstract

Monitoring the internship curriculum is not just a monitoring activity, but an active and dynamic process that leads to improving the quality of education, increasing organizational effectiveness, and strengthening the relationship with society and industry. The purpose of this study is to evaluate the implementation of the internship curriculum at Farhangian University. This study was conducted within the framework of a qualitative approach and using a data-driven method, and the data collection tool was a semi-structured interview. The participants in this study were students, new teachers, and professors at Farhangian University, who were selected using a purposive and theoretical sampling method. The data from the interviews were analyzed using maxqda software. The results showed that the evaluation of the implementation of the internship curriculum at Farhangian included concepts and was categorized into two parts: strengths and weaknesses. Strengths included: individual measures (personal perspective on internship), professional qualifications (practical experience and practical teaching), and organizational platform (the existence of a continuous internship framework, strengthening the new internship method). Weaknesses include: individual measures (lack of freedom of action, poor writing, lack of motivation of the intern, lack of necessary teaching experience), organizational platform (theorization of implementation, method of evaluating the quality of the internship, placing a large number of students under the supervision of a supervisor, fixed internship days, bureaucracy, lack of brainstorming sessions for internship instructors, failure to employ a professor of educational sciences alongside a specialized professor in each field, lack of expertise of the intern supervisor), professional qualifications (lack of full implementation capability of the internship curriculum, lack of cooperation of teachers, mismatch of the nature of the classes, lack of facilities for the intern, inappropriateness of the school curriculum, high student population in small school classes, managers' ignorance of the internship curriculum, the impact of teachers' negative attitude on the intern, lack of up-to-dateness of teachers). Therefore, continuous and effective monitoring of the internship course operational plan can bring positive and significant results for students, the university, and host organizations. These results contribute significantly to improving the overall quality of the internship experience and achieving educational goals.

Keywords: Evaluation, Curriculum Implementation, Internship, Farhangian University

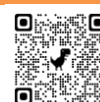
© 2019 Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)



This work is published under CC BY-NC 4.0 license.

© 2022 The Authors.

How to Cite This Article: Gholamzadeh, M, et al. (2026). Monitoring the Operational Program of Farhangian University's Internship Cours. *JNACE*, 7(4): 128-147.





پایش برنامه عملیاتی درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان

مهین غلامزاده^{۱*}، زهره سعادت‌مند^۲، نرگس کشتی آرا^۲

^۱ دانشجوی دکتری گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

^۲ دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
* نویسنده مسئول: mahingholamzadeh2000@gmail.com

تاریخ چاپ مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۱۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۱۸

چکیده

پایش برنامه عملیاتی درس کارورزی صرفاً یک فعالیت نظارتی نیست، بلکه یک فرآیند فعال و پویا است که به ارتقاء کیفیت آموزش، افزایش اثربخشی سازمانی، و تقویت ارتباط با جامعه و صنعت منجر می‌شود. هدف از این پژوهش ارزشیابی اجرای برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش داده بنیاد صورت گرفته و ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختار یافته بوده است. مشارکت کنندگان در این پژوهش دانشجویان، نومعلمان و اساتید دانشگاه فرهنگیان بودند که با روش نمونه گیری هدفمند و نظری انتخاب شدند. داده های حاصل از مصاحبه ها به وسیله نرم افزار maxqda مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزشیابی اجرای برنامه درسی کارورزی فرهنگیان شامل مفاهیم بود و به دو بخش نقاط قوت و ضعف دسته بندی گردید. نقاط قوت شامل: سنجه های فردی (دیدگاه شخصی نسبت به کارورزی)، صلاحیت های حرفه ای (ترجیه عملی و تدریس عملی)، پلتفرم سازمانی (وجود یک چارچوب پیوسته کارورزی، تقویت شیوه نوین کارورزی). نقاط ضعف شامل: سنجه های فردی (عدم آزادی عمل، ضعف نگارشی، عدم انگیزه کارورز، عدم کسب تجربه های لازم معلمی)، پلتفرم سازمانی (تئوری زدگی اجرا، نحوه ارزیابی کیفیت کارورزی، قرار دادن تعداد زیاد دانشجویان زیر نظر یک استاد راهنما، ثابت بودن روزهای کارورزی، بروکراسی، نبود جلسات هم اندیشی مدرسان کارورزی، به کار نرفتن استاد علوم تربیتی در کنار استاد تخصصی هر رشته، عدم تخصص استاد راهنمای کارورز)، صلاحیت های حرفه ای (نداشتن قابلیت اجرایی کامل برنامه درسی کارورزی، عدم همکاری معلمان، عدم تطابق ماهیت کلاس های درس، کمبود امکانات برای کارورز، مناسب نبودن برنامه کلاسی مدارس، جمعیت بالای دانش آموزان در کلاس های کوچک مدارس، ناآگاهی مدیران با برنامه درسی کارورزی، تأثیر نگرش منفی معلمان بر کارورز، به روز نبودن معلمان). بنابراین پایش مستمر و مؤثر برنامه عملیاتی درس کارورزی می‌تواند نتایج مثبت و قابل توجهی برای دانشجویان، دانشگاه، و سازمان‌های میزبان به همراه داشته باشد. این نتایج به بهبود کیفیت کلی تجربه کارورزی و دستیابی به اهداف آموزشی کمک شایانی می‌کنند.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، اجرای برنامه درسی، کارورزی، دانشگاه فرهنگیان

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان محفوظ است.

شیوه استناد به این مقاله: غلامزاده، مهین؛ سعادت‌مند، زهره؛ کشتی آرا، نرگس. (۱۴۰۴). پایش برنامه عملیاتی درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۷(۴): ۱۴۷-۱۲۸.

مقدمه

است. آماده سازی و مجهز نمودن دانشجومعلمان به مهارت‌های حرفه ای، قبل از ورود به کلاس درس، اصلی ترین وظیفه‌ی مراکز تربیت معلم و سازمان هایی است که به انحای مختلف،

شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه‌ی شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته

لذا ارزیابی از این برنامه از اهمیت زیادی برخوردار است و با ارزیابی کردن نیازها، نواقص و محدودیت ها آشکار شده و با تاکید بر نقاط قوت امکان اثربخشی و کارایی نظام یا برنامه افزایش می یابد. ارزشیابی یک فعالیت بیرونی است که با قصد پی بردن به میزان موفقیت یک برنامه به اجرا در می آید (همانند ارزشیابی هایی در مقیاس بزرگ نظیر ارزشیابی آموزشی در سطح منطقه، ملی یا بین المللی) (Wolf, 1980). تقویت بنیه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در ابعاد محلی و ملی از عمده‌ترین الزامات توجه به ایجاد یک نظام هدفمند در مقوله‌ی تربیت معلمان جدید در دنیای مدرن است (Merit, 2008, Young,) (2001).

حیطه تربیت حرفه‌ای همواره بستر مباحث و کشمکش‌های نظری و عملی فراوانی در باب رابطه نظریه و عمل و چگونگی تأثیر آموزش نظریه‌ها بر عمل تربیت‌شدگان بوده است. رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت اغلب با عنوان شکاف یا فاصله نظریه و عمل مطرح می‌شود و به رابطه‌ای گفته می‌شود که دانشجویان میان یادگیری آکادمیکی که در دانشگاه یا کالج اتفاق می‌افتد و واقعیت‌های عمل که در طی کارورزی مثلاً در مدارس یا بیمارستان و یا در محیط‌های واقعی اتفاق می‌افتد، برقرار می‌کنند (Nielsen, 2011).

همچنین، علیرغم تلاش‌های زیادی که از سوی سازمان مرکزی درخصوص توسعه برنامه کارورزی صورت گرفته است، مشاهده می‌شود که مشکلات و چالش‌های متعددی از جمله: سردرگمی استادان راهنمای کارورزی در دریافت اطلاعات کافی و درک محتوای درس کارورزی در دوره‌های کشوری و استانی، برخورد نامناسب مدیران ادارات آموزش و پرورش و مدیران مدارس در استقرار دانشجویان در مدارس، عدم وجود امکانات از جمله نبودن وسایل نقلیه، جهت انتقال استادان راهنمای کارورزی و دانشجویان از دانشگاه به مدارس مجری طرح کارورزی، عدم تکریم و احترام به دانشجویان در برخی از مدارس به لحاظ پذیرایی و استراحت در بین ساعات برگزاری کلاس‌های درس، ناهماهنگ بودن استادان راهنمای تخصصی و تربیتی در ارائه خدمات به دانشجویان کارورزی، عدم تشویق مادی و معنوی معلمان راهنمای کارورزی و مدیران مدارس مجری طرح کارورزی، اختلاف نظر میان متولیان دوره کارورزی در مورد اصطلاحات کارورزی، وجود بوروکراسی اداری به عنوان یکی از موانع جهت استقرار به موقع دانشجویان در مدارس، پراکندگی مدارس متوسطه به عنوان یکی از موانع اجرای مناسب کارورزی جهت حضور استادان راهنمای کارورزی در مدارس، نگرش منفی برخی از معلمان راهنمای کارورزی به سبب نداشتن اطلاعات کافی در مورد طرح کارورزی و سعی در القاء

معلم تربیت می‌کنند یا دوره‌های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می‌دهند. کارورزی جزء ارزشمندی از برنامه تربیت معلم است و یگانه تلاش کارساز در عرصه تربیت معلم قلمداد می‌شود (Rauf, 2007).

کارورزی فکورانه یک وضعیت طراحی شده برای آموزش فراگیران در دنیای واقعی، از طریق تأمل و بازاندیشی برعمل است. «کارورزی فرایندی یادگیری مبتنی بر تجربه و تأمل است که در آن دانشجویان معلمان از طریق مشارکت در موقعیت‌های واقعی تدریس، مشاهده، عمل، بازاندیشی و بازطراحی عمل آموزشی، به ادغام دانش نظری و عملی و توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای دست می‌یابند (Schön, 1983; Kolb, 1984). کارورزان نوعی از تأمل در عمل را می‌آموزند که نه تنها با خلق روش‌های جدید استدلال در مسائل، بلکه به وسیله‌ی ساخت و آزمایش مقوله‌های چارچوب‌بندی مسائل، فراتر از قوانین ثابت و روش‌های روتین، به حل مسائل در دوره کارورزی می‌پردازند؛ مربیان با دانشجویان درباره موقعیت‌های گوناگون به گفت‌وگوی فکورانه درباره عمل و مسائل موجود در موقعیت‌های کلاس درس می‌پردازند (Sean, 1983). مفهوم تأمل توسط دو محقق برجسته، Dewey (1933) و Donald Shawn (1983) بیان شده است، که باعث کاربرد تمرین تأملی در برنامه‌های تربیت معلم شد. Dewey (1933)، تأمل را به عنوان توجه مداوم و با دقت می‌داند که در پرتویی از موقعیت‌ها رخ می‌دهد. در این فرآیند، زمانی که فرد با مسأله‌ای مواجه می‌شود، نظیر فردی که به دنبال تحقیق علمی است، به حل مسائل می‌پردازد و نظیر یک محقق، مراحل را طی می‌کند که شامل: تعریف مسأله، جمع‌آوری اطلاعات و منابع، تدوین فرضیه، آزمایش فرضیه و نتیجه‌گیری است. این فرآیند راه منظمی برای توسعه تفکر است (Smith, 2008).

به صورت ایده‌آل چنین متصور است که تمرین معلمی یک مجموعه قوی از تجربیات حرفه‌ای است که دانشجویان معلمان آموزش‌های تئوریک را به‌کارگرفته پالایش و بازسازی می‌کند و از طریق آنها صلاحیت آموزشی خود را توسعه می‌دهد و تمرین عملی یک قسمت اساسی برنامه آموزشی معلم می‌باشد که مرتبط با صلاحیت محتوایی می‌باشد (Capasso, 2001).

ارزشیابی سازوکار و شرایط لازم برای شفافیت عملکرد و پاسخگویی نظام‌های آموزشی را فراهم می‌کند و در واقع آئینه‌ای فراهم می‌آورد تا تصمیم‌گیران و دست‌اندرکاران فعالیت‌ها آموزشی، تصویری از چگونگی فعالیت‌ها به دست آورند. در راستای این عمل نظام‌های آموزشی مراقبت بیشتری به عمل می‌آید تا در پاسخگویی به نیازهای فرد و جامعه کیفیت نظام‌های آموزشی ارتقا یابد (Bazargan, 2014).

مبانی نظری پژوهش

۱. پایش برنامه عملیاتی درس کارورزی

پایش برنامه عملیاتی درسی، مانند کارورزی، به معنای نظارت مستمر و سازمان‌یافته بر تمامی جنبه‌های اجرای برنامه است تا اطمینان حاصل شود اهداف تعیین شده به صورت مؤثر و کارآمد محقق می‌شوند. این فرآیند بر چندین مبانی نظری کلیدی استوار است که در ادامه به توضیح آن‌ها پرداخته می‌شود:

نظریه سیستمی

دیدگاه سیستمی، پایه‌ای اساسی برای پایش برنامه‌های آموزشی فراهم می‌کند. در این دیدگاه، برنامه کارورزی به عنوان یک سیستم در نظر گرفته می‌شود که شامل ورودی‌ها (دانشجویان، اساتید، منابع آموزشی)، فرآیندها (فعالیت‌های کارورزی، آموزش‌ها، ارزیابی‌ها) و خروجی‌ها (صلاحیت‌های کسب‌شده توسط دانشجویان و بازخوردها) است. پایش در این چارچوب به معنای ارزیابی عملکرد هر یک از اجزا و تعاملات میان آن‌هاست تا از کارایی و اثربخشی کل سیستم اطمینان حاصل شود. هرگونه اختلال در یک جزء می‌تواند کل سیستم را تحت تأثیر قرار دهد، از این رو پایش مستمر امکان شناسایی و اصلاح به‌موقع مشکلات را فراهم می‌آورد (Adams, Hester, Bradley, Meyers & Keating, 2014).

نظریه کنترل

نظریه کنترل بر اهمیت تنظیم و بازخورد برای دستیابی به اهداف تأکید دارد. در زمینه پایش برنامه کارورزی، این نظریه شامل تعیین استانداردهای عملکردی، اندازه‌گیری عملکرد واقعی، مقایسه آن با استانداردها و در صورت وجود انحراف، اتخاذ اقدامات اصلاحی است. این اقدامات می‌توانند شامل تغییر روش‌های تدریس، ارائه بازخورد متفاوت به دانشجویان یا اصلاح منابع آموزشی باشند. هدف نهایی کاهش فاصله میان عملکرد واقعی و مورد انتظار است (Ordys, Uduehi & Johnson, 2007).

نظریه یادگیری سازمانی

پایش صرفاً یک فرآیند نظارتی نیست؛ بلکه باید به یادگیری سازمانی نیز منجر شود. بر اساس این نظریه، نتایج پایش باید تحلیل شوند تا نقاط قوت و ضعف برنامه شناسایی شوند. این اطلاعات سپس برای بهبود مستمر برنامه کارورزی و ارتقاء کیفیت آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرند. به بیان دیگر، سازمان (دانشگاه یا گروه آموزشی) از طریق پایش تجربیات خود را ثبت و تحلیل می‌کند و دانش جدیدی تولید می‌کند (Berta, Cranley, Dearing, Dogherty, Squires, & Estabrooks, 2015).

نگرش خود به دانشجویان پیشروی برنامه کارورزی است. از سویی برنامه‌ی آماده سازی نومعلمان موفق عمیقاً در روابط حرفه‌ای در میان مدیران مدارس نظارت بالینی دانشکده دانشجویان تربیت معلم و سرپرستان دانشگاه ریشه دارد.

بر اساس مطالعات و مشاهدات، برنامه درسی قصد شده در هنگام اجرا با برنامه کسب شده فاصله دارد لذا در اجرای برنامه درسی کارورزی مطابق با زیر ساخت‌های موجود در مدارس کاستی‌هایی دیده می‌شد که نه تنها در بسیاری از موارد تجربه‌های عملی را به دانشجو معلم منتقل نمی‌کرد بلکه سبب دلسردی و بی‌انگیزگی دانشجو معلم در ادامه برنامه می‌شد و درنهایت واقعیت اجرای برنامه درسی کارورزی را با چالش‌هایی مواجه می‌نمود. پژوهش حاضر برای تعیین جایگاه نظری خود در سطح بین‌المللی، فراتر از ادبیات ملی، به بررسی چارچوب‌های جهانی کارورزی می‌پردازد. از دیدگاه جهانی، موفقیت برنامه‌های کارورزی در گرو انطباق با دو رویکرد کلیدی است: چارچوب‌های شایستگی (Competency Frameworks): بررسی مدل‌هایی نظیر "Teacher Practicum Frameworks" در آمریکا یا استانداردهای شایستگی معلم که توسط نهادهایی مانند OECD و اتحادیه اروپا تدوین شده‌اند، ضروری است. این چارچوب‌ها، سنج‌های دقیق و بین‌المللی برای شایستگی‌های مورد انتظار از معلم کارورز در محیط عمل ارائه می‌دهند. الگوهای تأمل‌ورزی (Reflection Models): تأکید بر مدل‌هایی مانند Schön (1987) و Kolb (1984) که کارورزی را فراتر از تجربه عملی صرف می‌دانند و بر توسعه ظرفیت تفکر انتقادی و تأمل مستمر در عمل متمرکز هستند، برای عمق بخشیدن به مبانی نظری پایش برنامه الزامی است. با استفاده از این چارچوب‌ها، می‌توان نقاط قوت و ضعف برنامه عملیاتی کارورزی دانشگاه فرهنگیان را در یک مقیاس معتبر جهانی ارزیابی نمود.

در این پژوهش برنامه اجرادهی کارورزی مورد سنجش و ارزشیابی قرار می‌گیرد جهت انجام این ارزیابی به بررسی دیدگاه دانشجو معلم اساتید و نو معلمان از چند جهت می‌پردازد و درباره نقاط قوت و ضعف اجرای برنامه که بر اساس تجربه‌ها و نظریه‌های مورد قبول آنها انجام می‌گیرد، به اجرای برنامه درسی آموزشی شکل می‌دهد. و همچنین در حوزه نظر، به کمک مجریان این برنامه درسی بیاید و به افزایش بیش نظری آنها بینجامد. و از طرفی هم گامی در جهت کمک به دانشگاه فرهنگیان برای پرورش معلمانی دارای قابلیت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مدنظر بردارد.

نظریه ذینفعان

این نظریه بر اهمیت مشارکت تمامی ذینفعان در فرآیند پایش تأکید دارد. ذینفعان برنامه کارورزی شامل دانشجویان، اساتید، مسئولان دانشگاه، مراکز کارورزی و حتی جامعه می‌شوند. بازخورد و دیدگاه‌های هر یک از این گروه‌ها برای ارزیابی جامع برنامه و شناسایی نیازها و انتظارات ضروری است. مشارکت ذینفعان، اعتبار و پذیرش نتایج پایش را افزایش داده و به طراحی برنامه‌های کارآمدتر کمک می‌کند (Wolinsky, Nahmias & Auerbach, 2022).

نظریه ارزیابی برنامه‌محور

بر اساس این نظریه، پایش و ارزیابی باید بر اهداف و نتایج مورد انتظار برنامه تمرکز داشته باشد. ابتدا اهداف عملیاتی درس کارورزی به‌طور شفاف و قابل اندازه‌گیری تعریف می‌شوند و سپس شاخص‌هایی برای سنجش میزان تحقق این اهداف تعیین می‌گردد. فرآیند پایش بر جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها درباره این شاخص‌ها متمرکز است تا اطمینان حاصل شود برنامه در مسیر صحیح حرکت کرده و به نتایج مطلوب دست می‌یابد. با توجه و بهره‌گیری از این مبانی نظری، می‌توان سیستم پایش مؤثر و کارآمدی برای برنامه عملیاتی درس کارورزی طراحی کرد که هم به بهبود مستمر کیفیت آموزش کمک می‌کند و هم دانشجویانی با صلاحیت‌های بالاتر تربیت می‌نماید (Chen, 2014).

کارورزی به عنوان یک جزء کلیدی در آموزش عالی و توسعه حرفه‌ای، از دیدگاه‌های مختلف صاحب‌نظران تعریف و مدل‌سازی شده است. این دیدگاه‌ها، هر یک بر جنبه‌ای متفاوت از نقش پل ارتباطی، توسعه تفکر، و کسب مهارت عملی در کارورزی تأکید دارند.

۱. تأکید بر تلفیق نظریه و عمل (رویکرد بوستون)

دیدگاه بوستون و همکاران بر ارتباط ساختارمند میان دانشگاه و دنیای کار تمرکز دارد. کارورزی (یا "یادگیری همراه با کار") یک راهبرد ساختارمند تلفیق مطالعات کلاسی با یادگیری از طریق تجربه کاری مولد در زمینه‌های مربوط به اهداف شغلی یا دانشگاهی دانشجویان تعریف می‌شود (P. Maertz Jr, Stoeberl & Marks, 2014).

نقش کلیدی: این رویکرد بر جنبه پل ارتباطی بودن کارورزی میان دانشگاه و صنعت/حرفه تأکید دارد. هدف این است که دانشجویان برای شیوه‌های عمل در دنیای واقعی آماده شوند و با برقراری ارتباط بین نظر و عمل، انتقال خود را از دانشگاه به محیط کار تسهیل کنند.

۲. رویکرد "معلم فکور" (مدل شون در تربیت معلم)

در حوزه تخصصی تربیت معلم، دیدگاه‌هایی مانند Schön بر رشد ظرفیت‌های تفکر انتقادی و تأمل حرفه‌ای تمرکز دارند. کارورزی باید به تربیت "معلم فکور" منجر شود. معلم فکور صرفاً کاربر دانش نظری نیست، بلکه توانایی تأمل بر عمل خود، شناسایی قوت و ضعف، و یادگیری مستمر از تجربیات واقعی را داراست (Ansari, 2025). این دیدگاه، کارورزی را فراتر از کاربرد صرف دانش نظری می‌داند و آن را شامل توسعه ظرفیت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله در موقعیت‌های پیچیده، و بهبود مستمر حرفه‌ای می‌داند (Author, 2023).

۳. تأکید بر کسب تجربه عملی و توسعه مهارت‌های شغلی

این دیدگاه‌ها، که اغلب عام و متداول هستند، بر جنبه عملیاتی و مهارتی کارورزی تمرکز می‌کنند. کارورزی به عنوان "دوره‌ای از تجربه کاری عملی" شناخته می‌شود که برای کسب مهارت‌ها و تجربیات مرتبط در زمینه‌های خاص، توسط دانشجویان یا فارغ‌التحصیلان انجام می‌گردد (Di Pietro, 2022). مهارت‌های مورد تأکید: این دوره بر کسب مهارت‌های شغلی ضروری مانند ارتباط مؤثر، تعهد کاری، وقت‌شناسی، حل مسئله، کار گروهی، خودمدیریتی، برنامه‌ریزی و سازماندهی، و آشنایی با فناوری تأکید دارد.

کنکاش شغلی: برخی آن را "بهترین گزینه برای انجام کنکاش شغلی" می‌دانند، زیرا یک تجربه دست اول و عملی است که به دانشجویان کمک می‌کند تا درباره ارتباط خود با یک زمینه شغلی خاص به نتیجه برسند و علایق خود را کشف کنند.

۴. تأکید بر آماده‌سازی برای نقش‌های حرفه‌ای آینده و کاهش شکاف

این دیدگاه‌ها بر آماده‌سازی نهایی و کاهش فاصله تئوری-عمل در سطح سازمانی و آموزشی تمرکز دارند. در نظام آموزشی ایران، کارورزی به عنوان درسی اساسی و آماده‌کننده دانشجویان معلمان برای پذیرش نقش معلمی در آینده تعریف می‌شود. هدف آن کسب شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، دانش تربیتی، عمل تربیتی موضوعی و دانش عمومی است، و نهایتاً منجر به تربیت معلمی فکور، کنش‌پژوه و مسلط به مهارت‌ها و فنون تدریس می‌شود.

کاهش شکاف دانشگاه و صنعت: بسیاری از صاحب‌نظران کارورزی را ابزاری برای کاهش فاصله بین دروس نظری دانشگاهی و دنیای واقعی کار و مدیریت می‌دانند. هدف، کمک

به دانشجو برای کسب توانایی و مهارت لازم برای به کار بردن اطلاعاتی است که در طول تحصیل دانشگاهی کسب کرده است، در محیط واقعی (Mokhtar, 2019). این دیدگاه‌ها، در عین تفاوت در تمرکز، همگی بر انتقال از فضای نظری به فضای عملی و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای تأکید دارند. دیدگاه بوستون بر ساختار تلفیق، دیدگاه شون بر تفکر و تأمل، و دیدگاه‌های متداول بر کسب مهارت عملی متمرکز هستند، در حالی که تعاریف نهادی (مانند دانشگاه فرهنگیان) بر ایفای نقش حرفه‌ای آتی تمرکز دارند.

روش‌شناسی پژوهش

برای تدوین این پژوهش در قالب پارادیم کیفی پژوهش، از روش نظریه داده بنیاد استفاده شده است. نظریه مبنایی در معنای کلان عبارت است از: نظریه برخاسته از داده‌ها یا ساخت و پرداخت نظریه‌ای است که به طور استقرایی از مطالعه پدیده‌ای به دست می‌آید و نمایانگر آن پدیده است. مقصود از به کارگیری نظریه مبنایی، تولید نظریه‌ای که پیوند عمیق با داده‌های ما داشته باشد (Safari, 2008). نظریه مبنایی در معنای خاص، نوعی پژوهش است که به هیچ نوع داده خاص، راهبرد پژوهشی یا علائق نظری مشخص تعهدی ندارد و تنها در پی توسعه مفاهیم است (Zokayi, 2002). به عبارت دیگر، آن را باید کشف کرد، کامل نمود و به طور آزمایشی از طریق گردآوری منظم اطلاعات و تجزیه و تحلیل داده‌هایی که از پدیده نشأت گرفته است اثبات نمود (Strauss and Corbin, 2006). این پژوهش با الهام از رویکرد کیفی صورت گرفته و داده‌های مورد نیاز با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شده‌اند. فرآیند تحلیل با استفاده از روش کدگذاری صورت گرفته است. اشتراوس و کوربین فرآیند کدگذاری را به ۳ مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری، و کدگذاری انتخابی تقسیم کرده‌اند. این سه مرحله لزوماً از یکدیگر مجزا نبوده و در فرآیند تحقیق به تکمیل یکدیگر یاری می‌رسانند. با این وجود، در یک نگاه کلی می‌توان این گونه بیان کرد که فرآیند تحلیل از کدگذاری باز آغاز شده و در حالت ایده آل به کدگذاری انتخابی ختم خواهد شد. در پژوهش حاضر، محقق پس از انجام مصاحبه با مشارکت‌کنندگان مورد نظر و پیاده نمودن مصاحبه‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی، داده‌ها را کدگذاری کرده است.

در مجموع ۲۵ نفر از اساتید راهنما و معلمان همکار که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند، مصاحبه‌های عمیق تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. در نهایت، داده‌های کیفی از طریق انجام ۱۸ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته (شامل ۹ مصاحبه با

اساتید و ۹ مصاحبه با معلمان) که بیشترین عمق و تنوع دیدگاه را در مقوله‌های پایش برنامه فراهم می‌کردند، جمع‌آوری گردید. در تحقیقات کیفی مربوط به پایش برنامه عملیاتی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، برای تضمین اعتبار و قابلیت اتکای یافته‌ها، از چهار شاخص اصلی گوبا و لینکلن استفاده شد. قابلیت باورپذیری از طریق تثلیث منابع داده (مصاحبه با اساتید، معلمان و بررسی اسناد) و بازبینی اعضا توسط مشارکت‌کنندگان تضمین شد تا یافته‌ها با ادراکات واقعی آن‌ها از چالش‌های کارورزی مطابقت داشته باشد. قابلیت انتقال‌پذیری با ارائه توصیف غنی و دقیق از بافت برنامه عملیاتی، نمونه‌های آماری و جزئیات روش‌شناسی به دست آمد تا محققان دیگر بتوانند قابلیت کاربرد یافته‌ها را در محیط‌های مشابه قضاوت کنند. در نهایت، قابلیت اتکاپذیری و قابلیت تأیید با حفظ مسیر حسابرسی کامل از مصاحبه‌ها تا کدهای نهایی و نیز انجام بازبینی توسط همکاران برای تضمین بی‌طرفی و عینیت فرایند تحلیل داده‌ها، برقرار شد. در پژوهش کیفی حاضر با موضوع پایش برنامه عملیاتی درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان، به‌منظور تضمین عینیت و قابلیت تأیید یافته‌ها (شاخص لینکلن و گوبا)، کنترل و بازتاب دیدگاه‌های ارزشی و تجربیات قبلی پژوهشگر(ذهنیت) در فرایند تحلیل داده‌ها امری حیاتی بود.

این فرایند در دو سطح اصلی مدیریت شد:

۱. سطح کنترل و کاهش سوگیری

برای جلوگیری از تحمیل سوگیری‌های ناآگاهانه بر تفسیر دیدگاه‌های اساتید و معلمان، روش‌های سخت‌گیرانه زیر به کار گرفته شد:

مسیر حسابرسی: تمامی مراحل تحلیل، از جمع‌آوری داده‌های خام (مصاحبه‌ها)، کدگذاری اولیه، طبقه‌بندی مقوله‌ها (مانند تفکیک ضعف‌های ساختاری از ضعف‌های فردی)، تا تفسیر نهایی یافته‌ها به‌طور کامل مستندسازی شد. این مسیر امکان ردیابی ریشه مقوله‌ها را در داده‌های شرکت‌کنندگان فراهم کرد و از تحمیل فرضیات قبلی پژوهشگر جلوگیری نمود.

تثلیت پژوهشگران: برای افزایش اعتبار کدگذاری‌ها، بخشی از داده‌های مصاحبه به‌طور مستقل توسط دو کدگذار ثانویه تحلیل شد. ضرایب توافق بین کدگذاران محاسبه و اختلافات از طریق بحث و اجماع حل و فصل گردید تا صحت کدگذاری‌ها تضمین شود.

بازبینی توسط همکاران: یافته‌ها و مقوله‌های استخراج‌شده به‌صورت دوره‌ای به یک متخصص بی‌طرف در حوزه آموزش و پرورش ارائه شد تا منطق تحلیل را به چالش بکشد و سوگیری‌های احتمالی را پیش از نهایی شدن نتایج، شناسایی کند.

معلمی، ارزشمند بودن زمان کارورزی، نگرش منفی کارورز در دید دغدغه یادگیری کارورز دانشجو معلم « من برای کارورزی همیشه و از همان ابتدا یک دید وسیعی داشتم و با همان دید در زمان کارورزی به کلاس درس وارد می شدم و با دید یادگیری سر کلاس می رفتم. سعی می کردم یک مشارکتی بین خودم و معلم کلاس و دانش آموزان اتفاق بیفتد».

نو معلم « البته بستگی به خود دانشجو ها هم دارد. خیلی از آنها کارورزی ۱ و ۲ را فقط به مشاهده می پردازند. می روند در صندلی آخر می نشینند و یک چیزی هم در آخر ترم می نویسند و به استاد راهنما تحویل می دهند. ولی اگر یک دانشجو دغدغه مند باشد و به دنبال یادگیری باشد می تواند با این کارورزی ۱، ۲، ۳، ۴ به اندازه ای و تا حدودی با چالش های معلمی و عملی آن و مهارت های معلمی آشنا شود»

استاد « خیلی وقت ها دانشجوها ارزش کار لحظه ای را نمی دانند و بعدا مشخص می شود که چقدر زمان در همین درس کارورزی و اجرای بهتر آن از دست داده اند و نتوانستند به طور مناسب تجربه کسب کنند.

باتوجه با توصیفات مصاحبه شوندهگان به نظر می رسد که دیدگاه مثبت به کارورزی باعث افزایش کسب مهارت های معلمی می- شود و برعکس نگرش منفی نسبت به آن چالشها را رفع نمی- کند و مانع کسب مهارت های حرفه ای می گردد .

۲) آزادی عمل:

یکی از دغدغه های اساسی مصاحبه شوندهگان فقدان آزادی عمل کارورز در کلاس درس می باشد که به موارد پیاده نکردن نقش های ذهنی و طرح کارورز در کلاس، عدم ارائه بازخورد کارورز در کلاس درس، عدم برقراری ارتباط موثر کارورز با دانش آموزان، عدم پیاده کردن راه حل توسط کارورز در کلاس درس اشاره نمودند.

دانشجو معلم « اینکه به دانشجو معلمان اجازه بدهند اگر طرح یا نظری دارند از همان کارورزی یک اجرا بکنند بهتر است مثلا اگر از همان اول اجازه دهند دانشجو در کارورزی یک آزادی عمل داشته باشد و تدریس کند و یا مساله ای آموزشی یا تربیتی بچه ها حل کند نه اینکه کاورزی تمام شده باشد»

نو معلم « می توانست گزارشها کم باشد یا استاد راهنما با تعامل معلم کلاس راه حل های ما را به معلم توضیح می داد و به ما زمان بیشتری برای حل مساله های کلاس می دادند تا خودمان بتوانیم کاری را در کلاس انجام دهیم»

استاد « گرچه کارورزها سعی می کنند که نظرات خودشان را اعمال کنند ولی موارد متعدد بوده که با دانشجو در حد یک

۲. سطح بازتاب و شفاف سازی

پژوهشگر با آگاهی از تأثیر احتمالی زمینه حرفه ای خود بر پژوهش، به بازتاب ذهنیات خود پرداخت: یادداشت های تأملی : در طول مصاحبه و تحلیل داده ها، پژوهشگر به طور مستمر یادداشت هایی تأملی در مورد فرضیات اولیه، احساسات، و تجربیات مرتبط خود (مانند آگاهی از بوروکراسی اداری یا چالش های تربیت معلم) نگاشت. این عمل، یک آگاهی انتقادی ایجاد کرد و اجازه نداد که تجربیات شخصی جایگزین درک مستقیم از دیدگاه های شرکت کنندگان شود.

بیانیه موقعیت : نقش و پیشینه پژوهشگر در بخش روش شناسی مقاله به وضوح شفاف سازی شد تا خواننده بتواند زمینه فکری تفسیر داده ها را درک کند. این شفاف سازی، نه برای حذف ذهنیت، بلکه برای کنترل آگاهانه آن و افزایش عینیت در تفسیر مقوله های پایش (مانند تئوری زندگی اجرا یا عدم همکاری معلمان) انجام گرفت. این ترکیب از روش های کنترلی و بازتابی، تضمین کننده قابلیت تأیید یافته ها است و نشان می دهد که نتایج نهایی پایش، بازتابی معتبری از دیدگاه های اساتید و معلمان است و نه سوگیری شخصی پژوهشگر.

یافته های پژوهش

نتایج مصاحبه با دانشجویان ، اساتید و نومعلمان با توجه به جدول ۱ نشان می دهد که نقاط قوت و ضعف ارزشیابی اجرای برنامه درسی کارورزی را می توان در ۳ مفهوم کلی (سنجه های فردی ، صلاحیت های حرفه ای و پلتفرم سازمانی) و ۳۲ مقوله به شرح زیر طبقه بندی کرد:

الف) سنجه های فردی :

براساس داده های حاصل از مصاحبه می توان نقاط قوت و ضعف ارزشیابی اجرای برنامه درسی کارورزی را در ۵ مقوله زیر مطرح نمود.

۱) دیدگاه شخصی نسبت به کارورزی:

نگاه هر دانشجو در اولین جلسه ی کارورزی بسیار مهم است و دانشجویان در روزهای نخست موضع نگرشی خود را نسبت به کارورزی مشخص می کنند.

برخی از این دیدگاه هایی که دانشجویان نام بردند شامل موارد ذیل می باشد:

نگاه وسیع و همه جانبه به یادگیری، ایجاد مشارکت بین معلم و کارورز، پیش قدم بودن در انجام فعالیت ها ، مفید بودن تجربه کسب شده، آشنایی با مدیریت کلاس درسی و مهارت های

دستیاری برخوردار شده»

با توجه به توصیفات مصاحبه شوندهگان در این زمینه عدم آزادی عمل سبب می شود که کارورزان تجربه ی تلخی داشته باشند.

۳) ضعف نگارشی

از جمله نگرانی های مصاحبه شوندهگان در درس کارورزی عدم آشنایی دانشجویان با قواعد نگارشی و اصول گزارش نویسی بود. مصاحبه شونده استاد نقل کردند: « نکته دیگر اینکه دانشجویان ما علاوه بر اینکه ترم پایانی درس کارورزی را می گذرونند اما هنوز بعضی از آنها آشنایی لازم با محتوا و قواعد و آیین نگارش ندارند و برای نوشتن همه گزارش ها نمی فهمند چه کاری را بکنند»

با توجه به توضیحات فوق آشنایی با قواعد نگارش برای نوشتن گزارش نویسی در نگاه مثبت دانشجویان موثر است.

۴) عدم انگیزه کارورز

یکی از عمده ترین مواردی که مصاحبه شوندهگان در درس کارورزی با آن روبرو بودند نداشتن انگیزه کافی به شغل معلمی است. نداشتن انگیزه کافی سبب می شود که کارورز نامید شده و هیچ تلاشی برای کسب مهارت های معلمی نکند.

مصاحبه شونده استاد نقل کردند:

« کارورزی مشکلاتی از جمله بی انگیزگی اکثر دانشجو معلمان که با یک نگرش منفی وارد دانشگاه فرهنگیان شده اند مواجه است»

«همچنین می توان گفت بر می گردد به متولیان آموزش و پرورش که نتوانستند نه از نظر مالی معلمان را تامین کنند و نه از نظر فرهنگی و پرستیژ و شخصیت معلمی کم دیده شده است»
«تا جایی که همه به شغل معلمی به عنوان به یک معلم ساده و کم درآمد جامعه نگاه می کنند و این خود نگرش منفی به دانشجو داده است».

۵) عدم کسب تجربه های لازم معلمی

از جمله موارد دیگری که مصاحبه شوندهگان به آن اشاره کردند عدم تجربه ی نقش های گوناگون شغل معلمی، عدم تجربه کلاس های چندپایه و مدارس روستایی، کمبود زمان لازم برای کسب تجربه های عملی می باشد.

مصاحبه شونده استاد نقل کردند « چون دانشجو معلمان همگی در سال اول نقش معلم را ندارند و بعضی مواقع در همان سال های اول مدیر، معاون یا در اداره مشغول به کار می شوند بهتر است در کارورزی چنین تجربه های نیز برای دانشجویان در نظر گرفته شود».

با توجه به توصیفات مصاحبه شوندهگان کسب تجربه های لازم معلمی با اهمیت ترین بخش کارورزی محسوب می شود که به موجب آن، آمادگی لازم را برای ورود به شغل معلمی به کارورزان می دهد.

ب) صلاحیت های حرفه ای

بر اساس داده های حاصل از مصاحبه نقاط قوت و ضعف از ارزشیابی اجرای برنامه درسی کارورزی را می توان در عمقوله زیر مطرح نمود.

۱) تجربه ی عملی

یکی از عمده ترین مسائل اشاره شده توسط مصاحبه شوندهگان در کارورزی کسب تجربه ی عملی لازم در کلاس درس، کسب مهارت ارتباط با دانش آموز، آشنایی با محیط مدرسه، کسب مهارت ارتباط با کارکنان مدرسه، آشنایی با تعاملات بین معلمان و آشنایی با مدیریت کلاس و آشنایی با نحوه تعامل با اولیا می- باشد.

مصاحبه شوندهگان نقل نمودند:

استاد «برای اینکه درس کارورزی به ثمر برسد باید همه ی درس ها بصورت عملی پیش ببرند یعنی باید از ابتدا حلقه ی اتصال درس نظری و عملی را اساتید در دانشگاه محکم کنند بطور مثال اگر همان ترم یک استادی درس تخصصی را در رابطه با رشته ی علوم تربیتی می دهد باید با مثال عینی کتاب های درسی آن رشته در مدرسه باشد و استاد از ابتدا نگاهش به درس کارورزی باشد تا دانشجو بتواند در مرحله ی به کار بستن یعنی در کارورزی از همه ی توانش استفاده ی لازم را بکند تا ثمر بخش تر باشد».

دانشجو «همچنین نحوه ی انجام تکالیف و ارزشیابی ها را و زمان انجام آنها را نیز از معلم راهنما یاد گرفتیم و روش تدریس های معلمان در درس های متفاوت باهم فرق می کرد و متفاوت بود و دانشجو می تواند آن چیزی را که در دانشگاه به طور نظری دیده اینجا عملاً می بیند و این خیلی کمک کننده است».
نو معلم «مورد دیگر این بود که وقتی گاهی اوقات معلم راهنما برای بچه ها مبحثی را تدریس می کرد ما نیز در کلاس حضور داشتیم و نقش ما در این کلاس به عنوان یک ارزشیاب بود با این راه با نقاط قوت وضعف معلم راهنما آشنا می شدیم و این موارد را به ذهن خود می سپاریم تا در کلاس های واقعی خود از آنها استفاده کنیم».

۲) تدریس عملی

یکی از عمده ترین مسائل اشاره شده توسط مصاحبه شوندگان در کارورزی تدریس عملی در کلاس می باشد و در برخی از موارد تدریس عملی مصاحبه شوندگان به مواردی از قبیل نحوه-ی اجرای روش های تدریس، طراحی تکالیف و ارزشیابی های متنوع در کلاس، آشنایی با نحوه ی ارائه طرح درس (کنش پژوهی) و روش های آموزش پژوهی (روایت پژوهی، اقدام پژوهی و درس پژوهی) اشاره نمودند.

دانشجو «مهمترین وظیفه هر معلم تدریس در کلاس درس می باشد که کارورزی سه این فرصت را برای ما بوجود آورد که در کنار تدریس یک درس، مدیریت کلاس درس، مراحل انجام تدریس، دانشی که هر معلم قبل از ورود به کلاس باید به آن احاطه داشته باشد و... را تجربه کنیم و خودمان را هرچه بیشتر به معلمی امان نزدیکتر ببینیم».

با توجه به توصیفات مصاحبه شوندگان به نظر می رسد که داشتن تدریس عملی در دوره کارورزی از مهمترین بخش کسب تجربه می باشد.

۳) سوگیری اجرا (نداشتن قابلیت اجرایی کامل برنامه درسی کارورزی)

یکی از سو فمهم های برنامه ریزی درسی اجرا و فاصله اشکار از طراحی برنامه تدوین قصد شده تا برنامه اجرا شده است. مصاحبه شوندگان موارد زیر را اشاره نمودند.

اجرا نشدن کامل الگوهای برنامه درسی، ارمانگرا بودن الگوهای برنامه درسی، صریح و شفاف نبودن الگوی برنامه درسی، وجود تناقض برنامه درسی با واقعیت های کلاس درس، نبودن زیرساخت برای اجرای برنامه درسی کارورزی مصاحبه شونده نو معلم نقل کردند «نومعلم آنها فکر می کردند که ما برای ارزیابی یا حسابرسی از کار آنها وارد مدارس شدیم و حالا چیزهای بدی از آنها انتقال می دهیم و اگر کمی با ما خوب بودند و انصاف داشتند چیزهایی مانند روشهای تدریس و حل مسائل داخل کلاس و مدیریت کردن کلاس و ارزشیابی پوشه کار از آنها یاد می گرفتیم ولی چون آنها از وجود ما در کلاس ناراضی بودند و ما را به عنوان یک شخص اضافی در کلاس می دیدند، به ما برگه ها و دفاتر را می دادند که بررسی و تصحیح کنیم و نهایتش ما می نشستیم و آنها در آن روز کارورزی فقط از دانش آموزان سوال می پرسیدند و درس نمی دادند».

مصاحبه شونده استاد نقل کردند « به عقیده ی من این کارورزی در ورژن جدید که در حال حاضر اجرا می شود، با توجه به خوبی هایی که دارد نسبت به کارورزی قبل هنوز جا دارد که یک مقدار واقعی تر شود».

«آرمانگراهایی که در سند برنامه درسی نوشته می شود در ارتباط با آن زیر ساخت هایی که در مدرسه هست چون دانشجو قرار است بعدا در همین مدرسه تدریس کند به نظر من خیلی مهم نیست که سند چه چیزی گفته باشد چون دانشجو بعدا قرار است برود در محیطی که شاید متناسب با زیر ساخت های سند نباشد خوب این تناقض است و یا برعکس مثلا مدرسه ای که کارورزی می رود هم زیر ساخت سند را نداشته باشد».

«به لحاظ زیر ساختی که نگاه کنیم بهتر است مدارس انتخاب شود که زیر ساخت های سند را نداشته باشند چرا که اگر داشته باشند در مقایسه با مدارس واقعی خودشان دچار اختلاف و تضاد می شوند».

دانشجو معلم «من کارورزی راطوری دیدم که حلقه پیوند دروس نظری و عملی بود و در واقع میدان کاریک دانشجو برای کسب تجربه های عملی بود اما ما در دانشگاه فرهنگیان خیلی چیزهایی که یاد گرفتیم را نمی توانستیم در مدارس پیاده کنیم یا اصلا مدارس برای اجرای برنامه های تحولی سند تحول از هیچ جنبه ای آمادگی لازم را نداشتند».

نو معلم «در طی تحصیل در دانشگاه فرهنگیان و طی حضوری که به واسطه ی کارورزی در مدارس ابتدایی داشتم متوجه برخی تناقضات بین آنچه که در دانشگاه فرهنگیان بر آن تاکید می شد با آنچه عملا در مدارس اجرایی و بکار گرفته می شد در واقع خیلی از مطالب که در دانشگاه به ما آموخته می شد از نظر معلمین غیر قابل بکارگیری و عملیاتی شدن در کلاس های واقعی درس می نمود. در واقع به نظر من منشا این مشکل عدم ارتباط درست و اصولی بین دانشگاه و مدارس است و اگر قرار باشد این مسئله حل نگردد نمی توان فقط انتظار داشت که دانشجویان تنها پل ارتباطی بین مدارس و دانشگاه باشند باید هم اساتید تعاملات گسترده تری با فضای مدارس داشته باشند و هم مدارس معضلات خود را از طریق دانشگاه فرهنگیان که متولی تربیت معلمان هست حل کنند».

استاد «برنامه درسی کارورزی یک برنامه ی مطلوبی است اما در شکل اجرا طبق آن اهداف طراحی شده خوب پیش نرفته است».

باتوجه به توصیفات مصاحبه شوندگان اجرا نشدن کامل الگوی برنامه درسی در مدارس و فاصله ی برنامه ی قصر شده تا برنامه اجرا شده مانع بزرگی در آماده سازی کارورزان برای احراز شغل معلمی می باشد.

۴) عدم همکاری مناسب معلمان

یکی دیگر از مسائل اشاره شده توسط مصاحبه شوندگان در دوره کارورزی عدم همکاری معلمان در کلاس درس می باشد.

ابزارهای لازم برای اجرای طرح درس، نبود زیرساخت مناسب در مدارس بوده است.

استاد «در سالهای آغازین طرح که حتی جای مناسبی برای دانشجویان از آن وجود نداشت و حتی یک صندلی اضافه در مورد مدرسه نبود و حتی در بسیاری از مدارس کتابخانه‌ای چه وجود داشت».

دانشجو «کمبود تجهیزات لازم در مدارس مانع از آن می شد که دانشجویان بتوانند از رسانه ها و ابزارهایی که لازم کارشان در اجرای طرح درسیان بود استفاده کنند مشکلاتی به وجود می- آورد نمی شد که روش‌های جدید و تدریس را به نحو مطلوبی به سرانجام برسد».

نو معلم «اینکه دانشجو در مدرسه یک جایی را برای استراحت وسط کلاس در نظر گرفته شود و تو کلاس یک صندلی برای نشستن دانشجو باشد و نحوه ی برخورد مدیر و معلمین و همکاران مدرسه با دانشجو خیلی مهم است که باید بفهمند اینها همکار هستند و نه اینکه با آنها به شکل یک دانش آموز نگاه کنند و نه خیلی امر و نهی کنند».

به نظر می رسد که کمبود امکانات مدارس جهت پذیرش کارورزان از جمله موانع کسب تجربه های حرفه ای می باشد.

۷) مناسب نبودن برنامه کلاسی مدارس

به علت تکراری بودن برنامه کلاسی مدارس در روزهای کارورزی، اغلب کارورزان که اوایل دارای انگیزه کافی بودند شور و نشاط اولیه را از دست دادند.

نمونه نقل قول مصاحبه شونده در زیر آمده است. استاد «ناهماهنگی های که بین کلاس های درس وجود داشت و مربوط به آموزش و پرورش بود».

دانشجو «برنامه درسی مناسبی در روزهای کارورزی نبود»
«در روزهای کارورزی فقط یک برنامه تکراری بود»

۸) ظرفیت بالای دانش آموزان در کلاس های کوچک

مصاحبه شونده‌گان اشاره کردند ناهمخوانی تعداد زیاد دانش آموزان با ظرفیت کلاس کوچک از مشکلات عمده کارورزی بوده که مانع انتقال مطالب در برقراری ارتباط با دانش آموزان می باشد.

استاد «ظرفیت بالای دانش آموزان در کلاس های کوچک»
دانشجو «تعداد دانش آموزان در یک کلاس زیاد است و به نظر من نمیشود از روش های گروهی نوین استفاده کرد».

۹) ناآگاهی مدیران از برنامه درسی کارورزی:

یکی از عمده‌ترین مسائل اشاره شده توسط مصاحبه شونده‌گان در کارورزی آشنا نبودن مدیران مدارس با برنامه درسی کارورزی است

برخی از مواردی که مصاحبه شونده‌گان اشاره نمودند :
عدم همکاری معلمان با کارورز در همه ی ابعاد، نپذیرفتن کارورز توسط معلمان و مدیران مدارس، جدی نگرفتن کارورز، نداشتن تعهد و مسئولیت معلمان در برابر کارورز، رهاکردن کلاس درس در روز کارورزی، عدم مشارکت معلمان با کارورز، نبود ارتباط صمیمی بین معلم و کارورز :

دانشجو معلم «اکثر معلمان ما را قبول نداشتند»
استاد «از طرفی هم معلم کلاس هیچ تعهدی در برابر دانشجو معلم ندارد و آن را در کلاس درس اضافی قلمداد می کند»
نو معلم «همچنین در کارورزی که ما باید کنش پژوهی می کردیم و با طراحی واحد یادگیری تدریس مستقل انجام می دادیم تدریس را به ما نمی دادند فقط یک بار ما از معلم خواهش می کردیم و به ما فرصت نمی دادند معلمین مدرسه همکاری لازم نداشتند».

باتوجه به توصیفات مصاحبه شونده‌گان همکاری معلمان در مدارس با کارورزان و اساتید راهنما در راس انتقال تجارب به کارورزان قرار دارد که عدم همکاری معلمان باعث می شود قابلیت حرفه ی معلمی در دانشجومعلمین ایجاد نگردد.

۵) عدم تطابق ماهیت کلاس های درس

مصاحبه شونده‌گان به مواردی از قبیل مطابق نبودن کلاس های درس کارورزی در مرکز استان با واقعیت کلاس های درس آینده، متفاوت بودن روش ها و الگوهای مدارس کارورزی اشاره کردند :

استاد «اما مدرسه ای که بعدا خودش به عنوان معلم رسمی آن در مدرسه حضور پیدا می کند آن زیر ساخت های لازم برنامه درسی را ندارد و یک چیز دیگر است و در این جا اختلاف ایجاد می شود. بلکه در حال حاضر آنچه اتفاق می افتد برعکس است. دانشجوها چون در مراکز استان هستند برای کارورزی به مدارس برخوردار که به لحاظ امکانات قابل قبول هستند می روند اما بعدا که فارغ التحصیل می شوند ، می روند در فضایی که اصلا با فضای کارورزی قابل قیاس نبوده است»

دانشجو «مسئله کلاسی که من سال اول تدریس به عنوان معلم در آن قرار می گیرم تا کلاسی که در آن کارورزی می کردم متفاوت است»

باتوجه به توصیفات مصاحبه شونده‌گان از آنجایی که ماهیت کلاس ها در مناطق مختلف متفاوت است تجربه ی عملی بدست آمده در دوره کارورزی با دنیای واقعی آنان در تضاد است.

۶) کمبود امکانات برای کارورز

از جمله مواردی که مصاحبه شونده‌گان اشاره کردند نبودن جای مناسب در مدارس برای کارورز، کمبود تجهیزات و رسانه ها و

۱۱) به روز نبودن معلمان

با توجه به تحول در عرصه تعلیم و تربیت معلمان باید همواره علم و اطلاعات خود را به روز کنند و در مقابل تغییرات متحول شوند.

از جمله مواردی که مصاحبه شوندگان در این زمینه اشاره کردند - عدم شناخت معلمان از محتوای کارورزی - استفاده از شیوه‌های سنتی - عدم استفاده معلم راهنما از شیوه‌های نوین تدریس

دانشجو ۱ «روش‌های جدید فقط در دانشگاه‌های فرهنگیان بود و در مدارس با وجود تکرار منظم اساتید ما به اینکه روش‌ها تکراری نباشد به ساحت‌های شش‌گانه توجه کنید خبری نبود پس در نتیجه یادگیری جدیدی در ما صورت نمی‌گرفت درس‌ها بصورت کلیشه‌ای و همان روش تدریس دوران ما بود».

دانشجو ۲ «عدم نگرش مناسب برخی از مدیران و معلمان و دست‌اندرکاران مدارس در زمینه‌ی کارورزی و تطبیق با شرایط جدید»

دانشجو ۳ «معلمان در هنگامیکه فردی ناظر در کلاس درسشان حضور داشت چون با شیوه‌های جدید کار نمی‌کردند از درس دادن خود داری می‌کردند و بجای آن به حل تمرین می‌پرداختند».

از توصیفات بالا بر می‌آید که معلمان برای توسعه‌ی شایستگی‌های حرفه‌ای خود باید به طور مداوم در صدد کسب مهارت‌ها و تجربه‌ها به روز باشند تا بتوانند در عصر انفجار علم و اطلاعات و تحولات جهانی، علوم خود را مطابق با شیوه‌ها و حرفه‌های نوین معلمی بنمایند.

ج) پلتفرم سازمانی

بر اساس داده‌های حاصل از مصاحبه دانشجویان، اساتید راهنما و نومعلمان نقاط قوت و ضعف از ارزشیابی اجرای برنامه درسی کارورزی را می‌توان در ۱۱ مقوله زیر مطرح نمود.

۱) وجود یک چارچوب پیوسته کارورزی

یکی از نقاط قوت کارورزی جدید برنامه درسی یکپارچه شایستگی محور است که باعث ارتقای حرفه‌ای دانشجومعلمان می‌شود. مصاحبه شوندگان در این زمینه به موارد زیر اشاره نمودند ساختارمند شدن، در امتداد هم بودن برنامه درسی از ساده به پیچیده، عبور از تئوری به عملی

استاد ۱ «بعد از تغییر تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان و تغییر ورژن برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان که برنامه درسی کارورزی به ۴ ترم تبدیل شده یعنی از حالت نظری گونه شروع می‌شود تا می‌رسد به ۴ به وضعیتی که خوب دانشجو بیشتر در

استاد «خیلی از مدیران متاسفانه توجیه نیستند با اینکه سالها می‌گذرد باز هم انتظارات آنها از کارورزی و چیزهایی که در ذهنشان می‌گذرد با آن چیزی که قرار است باشد تفاوت فاحشی وجود دارد».

آنچه از توصیف بالا بر می‌آید این است که با توجه به الگوی مشارکتی برنامه درسی کارورزی مدیران مدارس که در بخش مشارکت آموزش و پرورش از برنامه درسی کارورزی قرار دارد با برنامه مورد نظر هیچ گونه آشنای ندارند و آموزش و پرورش در این امر کوتاهی نموده است.

۱۰) تاثیر نگرش منفی معلمان بر کارورز

یکی از عمده ترین مواردی که مصاحبه شوندگان در درس کارورزی با آن مواجه شدند نگاه منفی معلمان نسبت به شغل معلمی بود که به دانشجویان القا می‌شود.

مصاحبه شوندگان به موارد زیر اشاره کردند:

- ارتقا نگرش منفی معلمان به کارورز - انتقال یاس و ناامیدی از طرف معلم به کارورز

استاد ۱ «وقتی که کارورزی داشتیم یک دانشجویی که خیلی خوب بود همیشه یک در میان می‌آمد و غیبت می‌کرد وقتی جویای کار شدم از بی انگیزگی او پرسیدم بیان کردند من با تمام معلمان این مدرسه ای که می‌روم کارورزی حرف زدم آنها اکثرا به شغل معلمی به عنوان شغل ۳ و ۴ نگاه می‌کنند و از اینکه به جای یک رشته‌ی دیگر رشته‌ی معلمی را با عشق و علاقه انتخاب کردیم حالا می‌بینم معلمی که اینجا تدریس می‌کند یک شیفت کارهای دیگری می‌کند و به تمام دلخوشی‌های ما را به ناامیدی تبدیل می‌کرد».

استاد ۲ «اون بی انگیزگی که معلمان ما دارند به دانشجویها منتقل می‌شود و تمام آن علائق بچه‌ها به ناامیدی تبدیل می‌شود و آنها شوقشان از بین می‌رود و سرد می‌شوند».

استاد ۳ «من به عنوان استاد راهنما وجود ناامیدی و یاسی که به شدت به دانشجو از یک چنین معلمی وارد می‌شود را دیدم خیلی تبعات بدی دارد و این یک نمونه عینی بود که خودم دیدم و اما معلمینی که همکاری می‌کنند با دانشجویان ما اصلا توجیه نیستند گاهی وقت‌ها مسیر آنها را به ناکجا اباد می‌کشند».

از توصیفات بالا نتیجه گرفته می‌شود مدرسی برای کارورزی دانشجویان در نظر گرفته شود که معلمان با انگیزه بالا و علاقه به شغل معلمی به تدریس بپردازند تا تغییراتی در دانشجو ایجاد کند نه اینکه انگیزه و علاقه‌ی آنان را در حرفه‌ی معلمی کاهش دهند.

۳) تئوری زدگی اجرا

یکی از عمده ترین مسائلی که مصاحبه شوندگان در این زمینه اشاره کردند تاکید بیش از حد به گزارش نویسی، چالش تئوری کارورزی، نگرانی گزارش در چارچوب تعیین شده و تکمیل فرم ها بود.

نو معلم «بیشترین چالش را ما داشتیم چون که ورودی ۹۱ بودیم و فقط بیشتر زمان کارورزی ما صرف اجرای درس کارورزی به صورت تئوری بود».

دانشجو « خوددرس کارورزی که بیشتر فقط جنبه تئوری و نوشتن گزارش هایی که مساله ای را عملا حل نمی کرد فقط روی کاغذ بود چالش داشت».

باین توصیفات بر می آید که تنظیم مطالب و نوشتن گزارشات کارورزی دارای ابهام و کاری بسیار طاقت فرسا بوده و نگرانی دانشجو معلم در این موضوع آنها را از هدف نهایی کارورزی باز می دارد.

۴) نحوه ارزیابی کیفیت کارورزی:

مصاحبه شوندگان به موارد زیر اشاره کردند سلیقه ای عمل کردن اساتید راهنما، یکسان عمل نکردن اساتید راهنما، سخت گیری و سهل گیری اساتید راهنما، تسلط و عدم تسلط اساتید راهنما بر محتوا، با تجربه و بی تجربه بودن برخی از اساتید کارورزی

دانشجو «استاد راهنما دیدگاه های متفاوتی نسبت به اجرای درس کارورزی داشتند بطوری که چگونگی برگزاری کلاس درس کارورزی را مد نظر داشتند که آیا دانشجویان سر کلاس می روند فعالیتهای خودشان را انجام می دهند و اینکه بعضی از آنها انجام عمل ما را در کلاس مدنظر داشتند که آیا واقعا ما می توانیم کلاس درس را از معلم بگیریم و مستقیما وارد عمل شویم و کلاس را به دست بگیریم و آیا از عهده ی اداره کلاس بر می آیم که گزارش ان را از معلم می گرفتند و این خیلی خوب بود که ما مقید به تکمیل فرم ها و گزارش ها نبودیم و برعکس استاد راهنمایی هم داشتیم که فقط به نظم توجه داشتند و سرساعت ورود و خروج ما را از کلاس درس از معلم راهنما کنترل می کردند و کمتر به تجربه های عملی ما در کلاس توجه می کردند».

استاد « در زمینه ی کارورزی درست است که شیوه نامه ای مدرن طراحی شده اما خیلی از اساتید به سلیقه ی خودشان کار می کنند این هم باید در آینده منجر به یک رویه ی واحد شود که دانشجویها بتوانند از یک فرصت تقریبا برابر استفاده کنند».

باین توصیفات در اکثر مراکز دانشگاه های فرهنگیان به میزان فراگیری و افزایش دانش عملی دانشجو در طی دوره کارورزی

کلاس درسی که کارورزی می رود، فعال هست « حالت جدید طوری هست که برنامه از سمت نظری به سمت عملی کشانده شده»

«در طی این اجرای این برنامه درسی کارورزی جدید ، درس هایی که قرار داده شده کمی با برنامه تر شده به طوری که نخواهد دانشجو را یکدفعه به ورطه ی تدریس بکشانند»

استاد ۲ « از کارورزی یک روایت پژوهی و مشاهده و تا کارورزی ۴ که تدریس مشارکتی هست اینها یک سیکل به هم مرتبط هم متصل است و ساختار مند بودنش از نقاط قوت دیگر ان به این منظور که تمام اجزای ان به هم متصل است که از طرفی دیگر هم باعث ضعف ان نیز می شود . جلساتی که برای همکارا گذاشته می شود می توانیم به عنوان یک نقطه مثبت از ان استفاده کنیم»

استاد ۳ « کارورزی جدید یک تغییر اساسی نسبت به ان تمرین معلمی (کارورزی که قبلا انجام می گرفت) صورت گرفته و پشتوانه ی علمی به خاطر اینکه ساختار و قواعدش منظم چیده شده خیلی قوی شده قبلا شما تمرین معلمی را در حد یک وحد درسی معلمی محدود و چالش هایی که در ان زمان مطرح بود دیده می شد» . «ساختارمندی و قواره سازی کارورزی ها کار خوبی است».

باتوجه به توصیفات مصاحبه شوندگان به نظر می رسد که برنامه درسی کارورزی مبتنی بر ساختار جدید باعث فراهم نمودن فرصت های مناسب جهت کسب و ارتقاء شایستگی های عام مشترک و تخصصی مورد نیاز دانشجو معلمان باشد.

۲) تقویت شیوه نوین کارورزی

از جمله مواردی که مصاحبه شوندگان به ان اشاره نمودند اختصاص یک گروه تخصصی در دانشگاه، پرداختن به مسائل عینی تعلیم و تربیت، تربیت معلم متفکر

استاد ۱ « این برنامه درسی توانسته خیلی بهتر نسبت به برنامه درسی سنتی تربیت معلم به تربیت یک معلم فکور و آزاد اندیش کمک کند».

استاد ۲ « در دانشگاه فرهنگیان یک بخش متخصص متولی این کار هستند و برنامه کارورزی را پیگیری می کنند».

استاد ۳ « نکته قوت دیگری که در ساختار جدید برنامه درسی کارورزی برای آن تعریف شده مسائل مبتلا به تعلیم و تربیت است که به مرور بررسی می شود و تمرین می شود و بازخورد گرفته می شود».

به نظر می رسد که با ارائه شیوه های نوین کارورزی تربیت معلم و هویت حرفه ای آنان در یک فرایند تعاملی و پیوسته شکل می گیرد.

نویسی را چیزی جز وقت تلف کردن و خستگی زیاد نمی دانند به تعبیر دیگر از زیاد بودن گزارش ها گالایه وشکایت دارند.

۸) نبود جلسات هم اندیشی مدرسان کارورزی

استاد «معضل دیگر در این خصوص عدم هماهنگی مدرسان درس کارورزی بود که هیچگاه نشد که جلساتی برگزار شود و همه هدایت و راهنمایی شوند و از تجربیات سودمند هم استفاده کنند و بتوانند به یک وحدت رویه ای بپردازند».

به نظر می رسد اگر جلسات متعدد هم اندیشی بین مدرسان کارورز برگزار نگردد هماهنگی جهت وحدت رویه ایجاد نشده و آنها نمی توانند از تجربیات سودمند هم بهره های لازم را ببرند.

۹) بکارنگرفتن استاد علوم تربیتی در کنار استاد

تخصصی هر رشته

با توجه به چارچوب برنامه درسی کارورزی و شیوه نامه های تدوین شده آن به کارگیری استاد علوم تربیتی در کنار استاد تخصصی هر رشته یکی از مفاد اجرای شیوه نامه فوق بود که اجرای نشد

مصاحبه شوندگان در این باره موارد زیر را نقل کردند :
استاد ۱ « معضل دیگر عدم همراهی دو استاد راهنمای علوم تربیتی و تخصصی بود که در برنامه اصلاً محقق نشد»
استاد ۲ « یکی دیگر از مشکلات این بود که باید یک استاد راهنمای علوم تربیتی در درس کارورزی همه رشته ها برای هماهنگی کار وجود داشت که دیده نشد».

۱۰) عدم تخصص استاد راهنمای کارورز

مصاحبه شوندگان به موارد زیر اشاره نمودند
عدم تخصصی اساتیدراهنما در نوشتن طرح درس،عدم نظارت صحیح اساتیدراهنما،عدم تسلط اساتیدراهنما بر مسائل پژوهشی کلاس درس

استاد «یکی دیگر از این معضلات دانشجویان ما طرح درسی است که در ۶ مرحله بر اساس برنامه ملی و سند تحول نوشته می شد و بسیاری از مدرسان که بی اطلاع یا کم اطلاع بودند هنوز هم به روش سابق طرح درس نویسی را پیاده می کردند اما طرح درسی که در کارورزی ۳و۴ بود خیلی ساده تر و البته پوشش دهنده ی آنها هم می توانست باشد».

دانشجو «البته پیش می آمد که در یکی از کارورزی ها استاد راهنما هم خیلی به کار کارورزی مسلط نبود خودش مساله پژوهی ها را عملی نمی توانست به ما یاد دهد فقط به صورت تئوری و حفظی می گفت و مشکلی پیش می آمد که ما به

توجه زیادی نمی شود و ارائه گزارش و دادن نمره بیشتر جنبه ی رفع تکلیف به خود گرفته است.

۵) ثابت بودن روزهای کارورزی

دانشجو « یکی از چالش های کارورزی این بود که یک روز بود، یک روز مشخص در هفته بود و ما فقط یک برنامه درسی و چند تا کتابی که در آن روز تدریس می شود تقریباً روش ها و ابزار کار تدریس آن به یک شکل بود و مثل هم بودند و برای ما تکراری بود و تکمیل فرم ها هر هفته به یک صورت بود».

۶) قرار دادن تعداد زیادی دانشجو زیر نظر یک استاد

استاد «زیاد بودن دانشجویان در هر گروه تحت نظر استاد راهنمای کارورزی».

به نظر می رسد با افزایش تعداد دانشجو زیر نظریک استاد کیفیت کارورزی کاهش می یابد.از آنجا که استادراهنما به عنوان مهمترین رسانه های آموزشی تلقی می شود و نقش بسزایی در رفع ابهامات درس دارد اگر این مرجع بصورت دائم در اختیار دانشجو باشد نتایج به خوبی را به دنبال خواهد داشت.

۷) بروکراسی

برخی از موارد اشاره مصاحبه شوندگان در این زمینه شامل موارد زیربودتکمیل فرم های متعدد توسط کارورز و اساتید،نوشتن گزارش های طاقت فرسا و زمانبر،چالش چارچوب های دست و پاگیر،کاهش عملگرایی چارچوب گزارش،ایجاد رفتارروانی به کارمند در نوشتن گزارش ها،روی آوردن به سمت کپی کردن گزارش ها

استاد «یکی از این موانع هم وجود فرم های متعدد چه برای دانشجو و چه برای استاد راهنما بود که خیلی کار را سخت می کرد»

دانشجو «دانشجو بیشتر درگیر پرکردن فرم ها و حواشی درس کارورزی بود و هدف و محتوا در چارچوب تربیت، معلم توانمند بود که در کلاس درس خود در آینده موفق شوند و مسائل را به بهترین نحو حل کنند و ایده های خوبی ارائه دهند و نتیجه ی آن را تعبیر کنند نه اینکه سرگرم حواشی پرکردن فرم شوند».

نو معلم « توی سیستم آموزشی ما رسم بر این است که هر چیزی که بیشتر درگیر کاغذ بازی های اضافی که مرسوم هست را می کنندمثل همین کارورزی که به نظر من دانشجویان آنطوری که هست و باید بهره ببرند نمی برند».

«عموما دانشجویها از مشاهده تاملی یا همان کارورزی ۱ و نوشتن گزارش ها و کارهایی که باید انجام دهند ، می نالند و برایشان سخت و طاقت فرسا است».

باتوجه به توصیفات مصاحبه شوندگان همه ی آنها گزارش

استاد ترم قبل کارورزی مراجعه می کردیم».

توصیفات نشان می دهد که اگر اساتید راهنما آگاهی و تخصص کافی را داشته باشند می توانند ابهامات کارورزی را رفع نموده و کیفیت اجرای بهینه ان را افزایش دهند.

۱۱) عدم تامین امکانات کارورز

مصاحبه شوندگان به موارد زیر اشاره نمودند:

– عدم وجود اتاقی مستقل در دانشگاه، در دسترس نبودن منابع و امکانات کارورز، عدم تخصیص سهمیه اینترنت به دانشجوی، مشکلات رفت و آمد کارورز

استاد ۱ «هیچ اتاق مستقلی برای مدرس در مدرسه وجود نداشت که بتواند با دانشجویانش راحت باشد ترجیح استاد راهنما هم این بود که بیشتر زمان کارورزی دانشجویان در مدرسه بودند دیدن وقایع و رسیدن به ایده های لازم برای حل مسئله موجود می

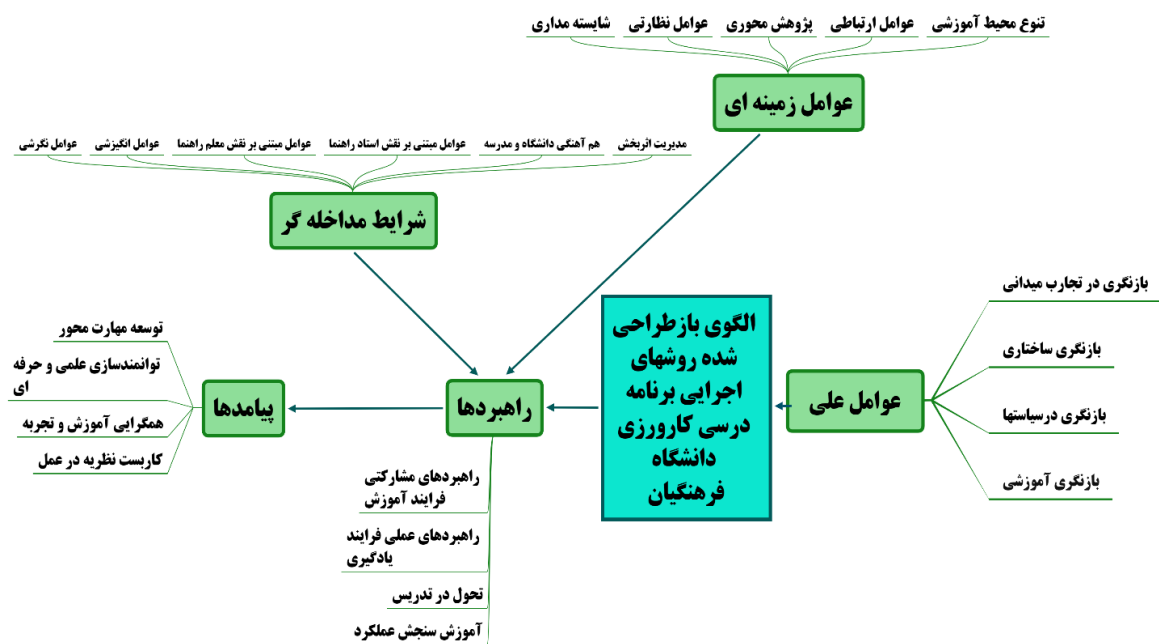
توانست خیلی برای آنها سودمند تر باشد».

استاد ۲ «نکته ی بعدی هم در اختیار نداشتن منابع به روز یعنی کتاب و منبعی که دانشجو بتواند به راحتی از آنها در انجام کارهایش استفاده کند و اینکه دانشگاه بتواند یک هزینه ای با حداقل سهمیه در ماه برای دانشجو برای استفاده منابع و اینترنت بگذارد نبود».

استاد ۳ «تردد و انتقال دانشجویان به مدارس مجری کارورزی» باتوجه به توصیفات نشان می دهد که دوره کارورزی فرصت لازم را برای آشنایی با محیط کار فراهم می کند و دانشگاه با فراهم کردن امکانات رفاهی و آموزشی و فضای فیزیکی برای دانشجویان از بسیاری از مشغله های ذهنی آنها می کاهد و سطح عملکرد کارورزان را بهبود می بخشد.

جدول ۱: کدگذاری نقاط ضعف و قوت ارزشیابی اجرای برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان

مفاهیم	مقوله ها	خرده مقوله ها
۱. ضعف های معطوف به پلتفرم سازمانی	بوروکراسی اداری	مواردی مانند عدم وجود اتاق مستقل در دانشگاه و مشکلات رفت و آمد کارورز به مدارس در زیرمقوله بوروکراسی جای می گیرند.
	تئوری زدگی اجرا	چالش هایی مانند تکمیل فرم های متعدد، نوشتن گزارش های طاقت فرسا و زمان بر، و ایجاد فشار روانی ناشی از چارچوب ها که منجر به منفعل شدن کارورز و کپی کردن گزارش ها می شود.
۲. ضعف های معطوف به صلاحیت های حرفه ای	نحوه ارزیابی و نظارت	عدم هماهنگی اساتید راهنما و وحدت رویه و عدم تخصص اساتید راهنما در طرح درس ها.
	مسائل مربوط به اساتید راهنما	مانند قرار دادن تعداد زیاد دانشجو زیر نظر یک استاد و به کار نگرفتن استاد علوم تربیتی در کنار استاد تخصصی.
	سوگیری اجرا	نداشتن قابلیت اجرایی کامل برنامه درسی کارورزی، آرمان گرا بودن الگوها و ناهمخوانی آن ها با واقعیت کلاس درس.
۳. ضعف های معطوف به سنجه های فردی کارورز	عدم همکاری معلمان	جدی نگرفتن کارورز توسط معلمان و نداشتن تعهد و مسئولیت معلمان در برابر دانشجو.
	کمبود امکانات و زیرساخت	مانند نبود زیرساخت در مدارس برای اجرای برنامه و کمبود تجهیزات و رسانه ها.
	عدم آزادی عمل	شامل پیاده نکردن نقشه ذهنی و طرح کارورز و عدم ارائه بازخورد، که مستقیماً بر عملکرد فردی اثر می گذارد.
	عدم انگیزه کارورز	مانند بی انگیزگی و نگرش منفی نسبت به شغل معلمی ناشی از عدم حمایت مالی و عاطفی کافی.
	ضعف نگارشی	عدم آشنایی کارورز با قواعد نگارشی و گزارش نویسی.
	عدم کسب تجربه های لازم	مانند عدم تجربه نقش های گوناگون و کمبود زمان برای کسب تجربه عملی.



شکل ۱: پارادایم نهایی الگوی بازطراحی شده روشهای اجرایی برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه به منظور ارزشیابی برنامه درسی کارورزی صورت گرفته است. بر اساس داده های حاصل از مصاحبه نقاط قوت و ضعف ارزشیابی اجرای برنامه درسی کارورزی را می توان در سه طبقه «سنجه های فردی»، «صلاحیت های حرفه ای» و پلتفرم سازمانی «طبقه بندی کرد.

به نظر می رسد مهمترین نقاط قوت و ضعف مربوط به سنجه های فردی دیدگاه و نگرش کارورز نسبت به حرفه معلمی و عدم آزادی عمل در کلاس درس است. (Xiuli, 2012). با مطالعه دوره کارورزی چهارماهه در مراکز تربیت معلم، به این نتایج دست یافت که دانشجو معلمان با وجود اتمام دوره کارورزی، همچنان نگرانی زیادی برای تدریس مستقل در کلاس های درس دارند. در این زمینه به نظر می رسد با توجه کردن دانشجو نسبت به برنامه های درسی کارورزی و همچنین حمایت های عاطفی معلمان کلاس و مشارکت دادن دانشجو ها در تصمیم گیری ها و فعالیت های کلاسی به آنها کمک کرد که نگرش مثبت به حرفه معلمی پیدا کنند.

در ارتباط با چالش عدم آزادی عمل در کارورزی (Piyurvar, Thiel & Ophard, 2013) بر این باور است که بین معلمانی که دوره کارورزی را گذرانده اند با آنهایی که دوره کارورزی را نگذرانده اند از نظر دانش، صلاحیت و تاثیرگذاری بر رفتار دانش آموزان برای مشارکت و درگیر شدن با درس و نیز انجام تکالیف تفاوت معناداری وجود دارد. عدم حمایت نومعلمان در پژوهش های Charleston-Cormier (2006); Wygal, (2016);

(Aitken & Harford (2011); Kempen (2010) نیز مورد توجه قرار گرفته است. نتایج مطالعه Villegas & Reimers (2000) نیز نشان داد که توسعه حرفه ای معلمان باید به عنوان فرایندی تلقی شود که از دوره پیش از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را در بر می گیرد و توسعه حرفه ای آنان باید به طور نظام مند طراحی، حمایت، بودجه بندی و بررسی شود. این نظام باید موجب ارتقاء و اثر بخشی معلمان شود (Village & Reimers, 2000).

افرادی که فرصت بیشتری برای کار کردن در موقعیت های شغلی مربوط به رشته تحصیلی خود را دارند درک بهتری از عملکرد و مهارت ها و قابلیت های خود بدست می آورند. در رابطه با عوامل مربوط به کسب صلاحیت های حرفه ای عمده ترین نقاط قوت و ضعف ارزشیابی اجرای برنامه درسی، مربوط به تدریس عملی و کسب تجربه عملی در کلاس درس توسط کارورزان است (Author, 2024). کارورزی فرصتی است برای غنی ساختن آموزش و تجربه کردن مسئولیت ها و فعالیت هایی که به طور نظری امکان درک و شناخت آنها وجود ندارد. (Bukaliya, 2012) معتقد است که کارورزی تجربه میدانی است که به صورت حرفه ای در یک موسسه نظارت میشود و برای یکی کردن نظریه و عمل از طریق طیفی از فعالیت ها و مسئولیت های حرفه ای طی ساعاتی معین طراحی شده است (Bukaliya, 2012).

(Fenstermacher (1994 بیان می کند دانش عملی معلم، دانش یا ادراک حاصل از تجربه تدریس معلم است که از تأملش

بیشترین حساسیت هست. موفقیت معلمان در زمینه وظایف محوله، تنها با ارائه دانش و معلومات نظری آن هم در برخی موارد با دانش ناقص نظری و یا دانش نظری قدیمی محقق نخواهد شد بلکه باید در کنار آن و حتی جایگاه برتر به تربیت و نهادینه سازی مهارت ها و قابلیت های حرفه ای و اجرایی لازم در بستر کارورزی پرداخته شود. معلمان راهنما باید به سمت فرآیند مشاهده، راهنمایی و ارزیابی درست دانشجو معلمان هدایت شود (Chen Nat, 2014).

پژوهش‌ها مسائل و مشکلات و آسیب‌های ناشی از اجرای نامناسب برنامه کارورزی را نشان داده‌اند به طور مثال به نظر Chen Nat (2014) از جمله آسیب‌های برنامه کارورزی در کشور هند سه عنصر: تقسیم کار در آموزش معلمان، تفاوت فرهنگ‌های دانشگاه و مدارس با یکدیگر و دیدگاه‌های متفاوت دانشگاه و مدارس در آماده‌سازی نو معلمان داوطلب معلمی می باشد، که او در کل آنها را به عنوان مشکلات «عدم ارتباط گسختگی دوره های دانشگاه محور و برنامه های کارورزی مدرسه محور» نام می برد. در مطالعات Gisa, Lavery & McConnell (2018) پنج موضوع در زمینه مزایای برنامه مربیگری آشکار شد که شامل: دریافت مشاوره دانشگاهی و پشتیبانی برنامه، توجه به آینده، دریافت پشتیبانی عاطفی و مشاوره تعادل زندگی و کار، داشتن یک مربی با تجربه و قابل اعتماد و نیاز داشتن به برنامه مربیگری با کیفیت (Gisa et al, 2018).

Moinginets (2015) عنوان کرد که مدیریت با کیفیت خوب در مدارس نقش مهمی در رشد مهارت‌های حرفه‌ای به ویژه معلمان دانش آموز (مربیان) دارد زیرا این امر در نهایت تجربه های یادگیری با کیفیت خوب فراگیران را تضمین می‌کند. عدم اشتراک متقابل ایده‌ها، مهارت‌ها، دانش و اطلاعات در مورد مربیگری بین دانشکده‌های آموزشی و مدارس تأثیر منفی بر کیفیت معلم فارغ التحصیل دارد (Moinginets, 2015).

(کالدره، ۱۹۸۱، به نقل از مهدی زاده، شفیع، ۱۳۸۸) مدرسین دانشجو معلمان، بایستی توجه داشته باشند که: از منابع اصلی استفاده کرده، تجربیات و متن‌های علمی را با یکدیگر پیوند دهند تا فراگیران برای یادگیری فعالانه درگیر شوند؛ افکار و ایده‌های چالش برانگیز را تحریک کرده و از حل مسأله استفاده کنند تا دانش نظری و مهارت‌های فراگیرندگان عمیق تر شود؛ بخش سنجش فرآیند به وجود آید تا بدین طریق مسئولیت فراگیرندگان در فرآیند یادگیری‌شان تقویت شود (Caldera, 1981).

Barrett, Mazarul & Nussingham (2017) به نتایجی دست یافتند که در دو بخش طبقه بندی شده است که شامل،

بر عمل تدریس به دست آمده و در محدوده همان موقعیت عملی معتبر است. این دانش به طور کلی با چگونگی انجام امور تدریس، مکان و زمان صحیح انجام آنها و یا با چگونگی دیدن و تفسیر وقایع مرتبط با آنها در ارتباط است.

Xu & Connelly (2009) نیز دانش عملی معلمان را دانشی دانسته اند که معلمان، هم از طریق شرکت در کلاسهای آموزشی به طور رسمی کسب میکنند و هم در اثر تجربه شخصی در طول فرآیند تدریس خودشان به طور غیررسمی می-آموزند.

Dufee & Aikenhead (1992) در توضیح بیشتر از دانش عملی سه مؤلفه اساسی این دانش را چنین برشمرده اند: تجربه پیشینی معلم که در سه سطح آموزش رسمی (شامل دروس گزارنده شده در دانشگاه)، تدریس و زندگی شخصی قابل طرح است؛ موقعیت کنونی تدریس و چشم اندازهای او از اینکه موقعیت تدریس چگونه باید باشد (Dufee & Aikenhead, 1992).

Johnson & Gouache (1992) نشان دادند دانش قبلی و آموخته های تربیت معلم در کنار، تجربه تدریس منبع مهمی در شکل دهی دانش محتوایی است (Johnson & Gouache, 1992, Levine & Hay, 2008) و سهم این عامل در شکل گیری دانش عملی معلمان را حدود ۳۱ درصد اعلام کرده اند. Douglas Adler James (2012) با مقایسه آگاهی دانشجو معلمان دوره ابتدایی قبل از آغاز در طی دوره کارورزی و بعد از آن به این نتیجه دست یافت که دانش تربیتی- موضوعی ی کارورزی در موقعیت کلاس درس به دست می‌آید (Levine & Hey, 2008).

تحقیقی که توسط Susan (2015) به عنوان رساله دکتری اش در خصوص اثرات تجربیات کارورزی بر آمادگی خود ادراکی برای تدریس در یک جامعه قوی از نظر فن‌آوری انجام شد، نشانگر این بود که عدم انگیزه لازم در برخی از مدیران مدارس و معلمان راهنما برای همکاری با دانشجو معلمان، عدم استفاده از روش‌های نوین در تدریس و عدم انتقال تجربیات به دانشجویان و عدم برقراری اعتماد مقابل بین برخی معلم‌ها با دانشجویان از موانع بهبود کیفیت کارورزی برشمرده است (Susan, 2015).

نقش اساسی معلمان مدارس یا معلمان میزبان به خصوص نقش مشاوره ای آنها در راه انداختن و آماده سازی کارورزان است. معلم راهنما، آموزش میدانی کارورزی را در مدرسه انجام می-رساند بنابراین در تمام امور مربوط به کارورزی در امور مدرسه مشارکت موثر دارد. این یک امر محتوایی در اجرای برنامه کارورزی است و به همین علت انتخاب معلم راهنما دارای

چالش‌های برنامه عملیاتی داخلی، بخشی از مشکلات نهادی جهانی هستند. یافته‌های این پژوهش، سهم مهمی در شناسایی چالش‌های نهادی و اجرای برنامه (مانند تئوری‌زدگی) در نظام‌های تربیت معلم جهان (که اغلب با معضل کاهش عمل‌گرایی مواجه‌اند) ایفا می‌کند. پایش برنامه عملیاتی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، یک مطالعه موردی عمیق است که نشان می‌دهد علی‌رغم وجود مدل‌های جامع بومی، نقص زیرساخت و عدم تخصص اساتید راهنما، موانعی جهانی بر سر راه تحقق هدف تربیت "معلم فکور" است. بنابراین، این پژوهش می‌تواند به عنوان یک مطالعه تطبیقی در سطح منطقه‌ای، برای سایر کشورها و نهادهایی چون OECD که به دنبال ارتقاء کیفیت کارورزی هستند، مورد استفاده قرار گیرد (OECD, 2024). مطالعه تطبیقی که در سال ۱۹۹۹ میلادی، انجمن آسیا پاسفیک (APEC) در کشورهای فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ کنگ، چین، ژاپن و کانادا از نظر آموزش و به ویژه آموزش معلمان با توجه به اهداف، نحوه‌گزینش، محتوای برنامه درسی تربیت معلم و آماده‌سازی معلمان انجام داده، نشان داد که آموزش معلمان از عناصر ضروری توسعه آموزش و پرورش است. بر همین اساس در این کشورها طول دوره آموزش معلمان و طول دوره تمرین عملی (کارورزی) رو به افزایش است (Cobb, 1999).

در مجموعه می‌توان اینگونه استنباط کرد که کارورزی از دیدگاه دانشجومعلمان، اساتید و نومعلمان در اجرا با چالش‌های متعددی همراه است که این مورد نیاز به دقت نظر و پشتیبانی عملیاتی در روش‌های اجرای برنامه درسی کارورزی دارد. چرا که عدم توجه به این مهم مانع جدی در کسب تجربه‌های عملی دانشجو معلمان خواهد بود.

اجرای مطلوب برنامه با توجه به الگوهایی که Arnshtein, (2004) Alan & Hankins, Francis از تغییر اجرای برنامه درسی دارند و راهکارهایی که ارائه می‌دهند می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. زمانی که ویژگی‌های اجرا و مسائل دیگر آن مورد توجه قرار گیرد، مطلوبیت برنامه دوچندان خواهد شد. حلقه‌های اتصال اجرای برنامه درسی کارورزی که شامل کارورزان، معلمان راهنما و اساتید راهنما (عوامل مربوط به دانشجو عوامل مربوط به مدرسه و عوامل مربوط به دانشگاه) و دشواری‌های جامعه تغییر است، نیازمند تفکر و تامل بیشتر است. چنانکه برنامه درسی در زمینه طراحی بسیار مطلوب و سنجیده باشد، اما مسئله اجرا هدفمند دیده نشود نباید انتظار داشت که نیازهای یادگیرندگان برطرف شود. ارزشیابی روند اجرا و مورد نظر قرار دادن آن زمینه مساعدتری را برای تغییر فراهم خواهد آورد.

روابط مربیگری مثبت و چالش می‌گردد. سه ویژگی اصلی برای روابط مثبت مربیگری بین اعضای هیات علمی جدید و مجرب پدید آمده است که به این موارد اشاره شده است، فعال بودن و تعامل مربیان با یکدیگر، ارتباطات و علایق مشابه. براساس این پژوهش روابط منتخب زمانی توسعه می‌یابد که علاقه مشترک، ارتباطات مداوم و یک سرمایه‌گذاری وجود داشته باشد (Barrett, Mazeroll & Nossingham, 2017). منگزر (۱۹۹۴)، یکی از متخصصین این رشته اظهار می‌دارد، برنامه درسی بایستی مدرسین دانشجو معلمان را ترغیب کند تا: در زمینه تدریس خود پژوهش کنند؛ در گروه‌های بحث شرکت کرده و با متخصصان ارتباط برقرار نمایند؛ در کلاس درس بین محیط‌های یادگیری بیرونی و درونی پیوند برقرار کنند؛ از فرایندهای یادگیری دانشجو معلمان بازخوردهایی را به آنها منعکس کنند؛ و به شهود و الهام بعنوان منبعی عمده برای یادگیری توجه نمایند (Manganese, 1994).

در ارتباط با عدم تخصص استاد راهنمای کارورز Ramsden (1998) عنوان کرد که اثربخشی تدریس دانشگاهی در گروه آگاهی مدرسان و رهبران آموزشی از هدف‌ها و ساختار، روش‌های تدریس، ارزیابی، مسئولیت‌پذیری و بهبود آموزشی است. همان گونه که در پژوهش‌های Bukavy (2015) و راهنمای کارورزی نومعلمان آمریکا (۲۰۱۵) نیز آمده نقش اساتید راهنما در برجسته نمودن نقش‌های نومعلمان با تمرین معلمی بسیار پررنگ است. زمانی که استاد راهنما شناخت کافی از مسائل کارورزی نداشته و یا تجارب اندکی در این زمینه دارند، نمی‌تواند از آنها انتظار تغییرات تأثیرگذار بر کارورز را داشت. مسئله دیگر آن است که اساتید در اجرای برنامه مطلوبیت آن را کاهش می‌دهند همچنین گاهی مشاهده می‌شود که نقش حمایتی خود را نادیده گرفته و به جای نظارت‌های بالینی پیگیرانه، با سلب مسئولیت از خود برنامه را به خوبی پیاده‌سازی نمی‌کند. در ارتباط با ثابت بودن روزهای کارورزی، زمان عنصری مهم، در هر نوع کارورزی است. کارورزی یک اصطلاح رایج در حوزه‌ی آموزش و پرورش تجربی یا یادگیری تجربی است که ممکن است در فصل‌های مختلف سال اتفاق بیفتد و شامل انواع آموزش مشارکتی، مستقل، با حمایت دانشکده، با پرداخت و بدون پرداخت باشد (Bocalia, 2012).

در زمینه‌ی نتایج پایش در ارتباط با الگوهای جهانی می‌توان گفت که "تئوری‌زدگی اجرا" (تکمیل فرم‌های متعدد) و "سوگیری اجرا" (اجرای نبودن الگوها) که در نتایج پایش به دست آمده، می‌تواند با تأکید OECD بر ضرورت "یادگیری مبتنی بر شایستگی‌های عملی و کاهش بوروکراسی اداری" در تربیت معلم مقایسه شود. این مقایسه نشان می‌دهد که

تصمیم‌گیری‌های آگاهانه است. جمع‌آوری داده‌های معتبر: پایش سیستماتیک، داده‌های قابل اتکایی در مورد جنبه‌های مختلف برنامه (مانند عملکرد دانشجو، رضایت سرپرست، کیفیت وظایف) فراهم می‌کند. شناسایی الگوها و روندها: تحلیل داده‌های پایش می‌تواند الگوها و روندهایی را آشکار کند که نشان‌دهنده نیاز به تغییرات ساختاری در برنامه است. طراحی برنامه‌های عملیاتی آینده: نتایج پایش به عنوان مبنای قوی برای بازنگری و بهبود برنامه‌های کارورزی در دوره‌های آتی عمل می‌کند و به سمت یک چرخه بهبود مستمر حرکت می‌کند.

موازین اخلاقی

در این مطالعه اصول اخلاق در پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان و حفظ اطلاعات محرمانه آنها رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران مراتب قدردانی و تشکر خود را از کلیه شرکت‌کنندگان این پژوهش که با استقبال و بردباری، در روند استخراج نتایج همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ گونه تعارض منافی در انجام و نگارش آن ندارند.

فهرست منابع

- Author A. (2023). Cultivating reflective practitioners: A framework for enhancing critical reflection in preservice teacher practicum. *Teaching and Teacher Education*, 131, 104100.
- Author B. (2024). Examining the impact of virtual reality simulations on preservice teachers' self-efficacy during practicum. *Journal of Teacher Education*, 75(1), 45-60.
- Author D. (2023). Stakeholder engagement and fourth-generation evaluation: Assessing curriculum effectiveness in complex educational settings. In *Handbook of Advanced Educational Evaluation*. Springer.
- Author C. (2024). Theory-driven evaluation in teacher education curriculum: A pragmatic approach to continuous program improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 301-320.
- Arnshtein, Alan C. and Hankins, Francis P.

پایش برنامه عملیاتی درس کارورزی برای دانشگاه فرهنگیان اثرات مثبت بر جای خواهد گذاشت که در چهار محور قابل ذکر است: الف) بهبود کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان: پایش دقیق به شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه در حین اجرا کمک می‌کند. این امر امکان تنظیمات به موقع را فراهم می‌آورد تا دانشجویان تجربه آموزشی عمیق‌تر و مرتبط‌تری داشته باشند (UNESCO, 2023). افزایش انطباق با اهداف آموزشی: اطمینان از اینکه فعالیت‌های کارورزی واقعاً به اهداف یادگیری تعیین‌شده در برنامه عملیاتی منجر می‌شوند. بازخورد مؤثر و به‌موقع: فراهم آوردن فرصت‌هایی برای ارائه بازخورد سازنده به دانشجویان و سرپرستان، که به بهبود عملکرد و توسعه مهارت‌ها کمک می‌کند. توسعه مهارت‌های عملی و حرفه‌ای: دانشجویان فرصت بیشتری برای به کارگیری دانش تئوری در محیط واقعی و توسعه مهارت‌های مورد نیاز بازار کار پیدا می‌کنند. کاهش سردرگمی و افزایش رضایت: با پایش، مسائل و ابهامات دانشجویان زودتر شناسایی و رفع می‌شود، که منجر به تجربه کارورزی مثبت‌تر و رضایت بیشتر آن‌ها می‌گردد. ب) افزایش کارایی و اثربخشی برنامه: پایش به دانشگاه‌ها و دپارتمان‌ها کمک می‌کند تا منابع را به شکل بهینه‌تری مدیریت کرده و از اثربخشی کلی برنامه کارورزی اطمینان حاصل کنند. شناسایی و رفع مشکلات اجرایی: مشکلات احتمالی در هماهنگی‌ها، منابع، یا ارتباطات بین دانشگاه و سازمان میزبان به سرعت شناسایی و برطرف می‌شوند. بهینه‌سازی منابع: اطمینان از اینکه زمان، بودجه، و نیروی انسانی به نحو مؤثرتری در راستای اهداف برنامه عملیاتی به کار گرفته می‌شوند. شفافیت و پاسخگویی بیشتر: پایش منظم، مستندسازی فعالیت‌ها را بهبود می‌بخشد و مسئولیت‌پذیری همه ذینفعان (دانشجویان، اساتید، سرپرستان) را افزایش می‌دهد. ج) تقویت روابط با صنعت و بازار کار: پایش مستمر، فرصتی برای تعامل فعال با سازمان‌های میزبان فراهم می‌کند که می‌تواند به تقویت و پایداری همکاری‌ها منجر شود. اعتمادسازی و بهبود همکاری: سازمان‌ها اطمینان حاصل می‌کنند که مشارکت آن‌ها در برنامه کارورزی ارزشمند و ساختاریافته است، که به تقویت روابط بلندمدت کمک می‌کند. جذب استعدادها: آینده: سازمان‌های میزبان می‌توانند دانشجویان مستعد را در طول دوره کارورزی شناسایی کرده و آن‌ها را برای فرصت‌های شغلی آینده در نظر بگیرند (Author, 2023). دریافت بازخورد از صنعت: دانشگاه‌ها می‌توانند از طریق پایش، بازخورد مستقیمی از نیازهای بازار کار و صنعت دریافت کنند و برنامه درسی خود را بر اساس آن به‌روز رسانی نمایند. د) تصمیم‌گیری مبتنی بر داده برای بهبود مستمر: یکی از مهم‌ترین نتایج پایش، فراهم آوردن داده‌ها و اطلاعات ارزشمند برای

- the integrated evaluation perspective. Sage Publications.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Dufee, L. & G. Aikenhead. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76(5), 493-506.
- Di Pietro, G. (2022). International internships and skill development: A systematic review. *Review of Education*, 10(2), e3363.
- Douglas Adler James (2012). *From campuz to class room: astudy of elementary Tteacher canadeans' pedagogical content knowlege*, THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA, doctor of philosophy.
- Fenstermacher, G. D. (1994). Chapter 1: The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- 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.
- Kempen, M.E. (2010). *Guidellines for an Effective Staff Induction Progrmme at a Special School in Gauteng: A Case Study*. University of South Africa.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Levin, B.B., & He Ye (2008). Investigating the content and sources of preservice teachers' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Merrit, R. (2008). *Student internship*. EBSCO Re- search Starters. EBSCO publishing Inc , 1-8.
- Manganese, R. J. (1994). *Promoting Inquiry into one's own teaching* (Eds). *Informing Faculty Development for Teacher Educators*: 51-97.
- Mokhtar, M. (2019). *Internship program: A bridge to close the gap between theory and practice*. *Advances in Business Research International Journal (ABRIJ)*, 15(2), 1-10.
- Mehdizadeh, Amir Hossein, Shafiei, Nahid (2009). Evaluating the quality of curricula in teacher education fields. *Quarterly Journal of Educational Psychology*. Islamic (2004). *Fundamentals of Curriculum Principles and Issues*, translated by Qudsi Ahqar (2005), Tehran: Islamic Azad University, Research Branch. (In Persian).
- Ansari, A. N. (2025). *Enhancing Real-World Skills Through Internships: A Qualitative Exploration*. In *Innovative Educational Frameworks for Future Skills and Competencies* (pp. 211-236). IGI Global Scientific Publishing.
- Adams, K. M., Hester, P. T., Bradley, J. M., Meyers, T. J., & Keating, C. B. (2014). Systems theory as the foundation for understanding systems. *Systems Engineering*, 17(1), 112-123.
- Aitken,R., & Harford, J. (2011). Induction needs of a group of teachers at different career stages in a school in the Republic of Ireland Challenges and expectations. *Teaching and Teacher Education*, 27, 350-356.
- Bazargan, A. (2014). *An Introduction to Qualitative and Mixed Research Methods*. Tehran: Didar Publishing. (In Persian).
- Bukaliya, R. (2012). *The potential benefits and challenges of intership programnes in an Old institutions: a case for the zimbabwe open university*. *International journal on nrw trends in education on thir implication*, 3(13), 118-133.
- Berta, W., Cranley, L., Dearing, J. W., Dogherty, E. J., Squires, J. E., & Estabrooks, C. A. (2015). *Why (we think) facilitation works: insights from organizational learning theory*. *Implementation science*, 10, 1-13.
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller
- Charleston-Cormier, P. A. (2006). *Novice Teachers' Perceptions of Their First Year Induction Program in Urban Schools*. Ph.D dissertation ,Texas A & M University.
- Chennat, S. (2014). *Internship in Pre-Service Teacher Education Programme: A Global Perspective*. *International Journal of Research in Applied*, 2(11). 79-94.
- Cobb, V. (1999). *An International Comparison of Teacher Education* .Eric Digest, Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC.
- Chen, H. T. (2014). *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and*

- Van Driel, J. H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Research in science*.
- UNESCO. (2023). *Global Trends in Curriculum Evaluation: Shifting Focus towards Competencies and Sustainable Development*. UNESCO Publishing.
- Villegas, E. & Reimers F. (2000). *The Professional Development of Teachers as Lifelong Learning: Models, Practices and factors that Influence it*, The Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council. Washington D.C.
- Wygall, M.T., (2016). *Supporting New Teachers through Induction Programs: New Teacher Perceptions of Mentoring and Instructional Coaching*. Ph.D dissertation, Falls Church, Virginia.
- Wolf, R.M. (1980). *Evaluation in education: foundations for competency assessment and program review*. Praeger Publication, New York.
- Without name.(1992) .education and new information technologies teacher training and research. A Survey of Co- operative Projects between Universities and schools. ERIC
Number:ED350974IRO15784.Pages:229p
- Wolinsky-Nahmias, Y., & Auerbach, A. H. (2022). Evaluating the design and benefits of internship programs. *Journal of Political Science Education*, 18(4), 584-604.
- Xiuli, M. (2012). *Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum*, For the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Hong Kong.
- Xu, S. & M, Connelly. (2009). Narrative inquiry for teacher education and development focus on English as a foreign language in china. *Teaching and Teacher Education*: 25, 219- 227 ,
- Yang, T., (2001). *Interreligious and intercultural dialogue in the Mediterranean Area During a period of globalization prospects* 101.
- Zakayi, MS. (2002). *Theory and Method in Qualitative Research*, Quarterly Journal of Social Sciences, Volume 9, Issue 17, pp. 41-69.
- Azad University, Tonekabon Branch: 1(1):40-60.
- Nielsen, T. K. (2011). *Theory and Practice in Professional Education Programs – asymmetric review-* Aarhus University.
- Ornstein A.C. & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues*. (3rd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Ordys, A., Uduehi, D., & Johnson, M. A. (Eds.). (2007). *Process control performance assessment: from theory to implementation*. Springer Science & Business Media.
- OECD. (2024). *Fostering Quality Teaching: International Perspectives on Teacher Training and Induction*. OECD Publishing.
- P. Maertz Jr, C., A. Stoeberl, P., & Marks, J. (2014). *Building successful internships: lessons from the research for interns, schools, and employers*. *Career Development International*, 19(1), 123-142.
- Piyurvar, V., Thiel, F., & Ophard, D. .(2013) *Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools*. *Teaching and Teacher Education* 30(1):1-12.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London and New York: Routledge –
- Rauf, Ali (2007). *Foundations and Principles of Education*. Tehran: Arasbaran Publications. (In Persian).
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- Smith, M. K. (2008) 'Donald Schön: learning, reflection and change' the encyclopedia of informal education. Retrieved on March 30,
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (2011). *Principles of Qualitative Research Method (Grounded Theory; Procedures and Methods)*, translated by Buyuk Mohammadi, Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies. (In Persian).
- Safari, Khadija (2008). *Qualitative Research Methodology*, Payam Pouya Publishing. (Persian).
- Teacher Candidate Internship Handbook* (2015). Darden College of Education. Old Dominion University.