

ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان

Evaluation of the practicum program of Farhangian University

Soghra Maleki¹

صغری ملکی^۱

Gholamali Ahmady²

غلامعلی احمدی^۲

Mehrmohammadi Mahmoud³

محمود مهرمحمدی^۳

Seid Mohammadreza Emamjomeh⁴

سید محمدرضا امام جمعه^۴

Abstract

The reflective approach is a new approach in the domain of teacher training, especially the practicum program. In this approach, the practicum is not a place to practice and repeat the learned techniques, but a process to start and develop the power of analysis, and to improve the capacity of teacher-students' judgment and reflection. Farhangian University (FU) practicum program has a reflective approach. This research aims to evaluate the practicum program of FU from three perspectives: scientific and theoretical resources in the domain of reflection, global experiences, and stakeholders' lived experience. This research was applied in terms of its purposes and it used a mixed-methods for data collection. In order to evaluate the practicum program from these three

چکیده

رویکرد تأملی، رویکردی جدید در عرصه تربیت معلم به‌ویژه برنامه کارورزی است. در این رویکرد، کارورزی محل تمرین و تکرار تکنیک‌های آموخته شده نیست بلکه فرایندی برای شروع و توسعه قدرت تجزیه و تحلیل، ارتقای ظرفیت داوری و تأمل دانشجو معلمان است. برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، رویکردی تأملی دارد. هدف پژوهش حاضر، ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از سه منظر منابع علمی و نظری حوزه تأمل، تجارب جهانی، و تجربه زیسته ذینفعان بود. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و به روش آمیخته انجام شد. برای ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه از این سه منظر، ابتدا با روش اسنادی، منابع علمی مربوط به تأمل بررسی و سپس به روش استنتاجی

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۰۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۱۶

۱. دانش آموخته دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
soghramaleki@yahoo.com

۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
ahmadygholamali@gmail.com

۳. استاد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
mehrmohammadimahmoud@gmail.com

۴. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
emamjomeh@srutu.edu

Received: 2021-06-06

Accepted: 2021-11-28

1. PhD in Curriculum Planning from Shahid Rajāee Teacher Training University, Corresponding Author

E-mail: soghramaleki@yahoo.com

2. (PhD), Shahid Rajāee Teacher Training University

ahmadygholamali@gmail.com

3. (PhD), Tarbiat Modares University

mehrmohammadimahmoud@gmail.com

4. (PhD), Shahid Rajāee Teacher Training University

emamjomeh@srutu.edu

perspectives, first the scientific resources on the reflective approach were examined through documentation method. Then, the deductive method was used to extract the significations of these resources for reflective practicum in order to compare and evaluate the existing program. In this regard, the characteristics of the practicum programs of 4 countries, i.e., Singapore, Australia, Canada, and Finland (countries which are known for their reflective practicum) were extracted with comparative method and using George Bereday's four steps model. In addition to the evaluation of the program in terms of observing the reflective criteria, and using the two mentioned resources, to evaluate more deeply, the practicum program was also examined from stakeholders' viewpoint. Stakeholders' lived experiences were phenomenologically examined in order to grasp their perceptions on the quality of the practicum program. The results showed that the FU's reflective practicum program has not considered some of the criteria mentioned in the literature for reflective practicum especially in areas of timing, objectives, expectations, program content, regulating the role of associate teacher, and the element of assessment. Examining the lived experiences of stakeholders also showed shortcomings and drawbacks in some areas of this program. The results showed that the FU's reflective practicum program has not considered some of the criteria mentioned in the literature for reflective practicum especially in areas of timing, objectives, expectations, program content, regulating the role of associate teacher, and the element of assessment. Examining the lived experiences of stakeholders also showed shortcomings and drawbacks in some areas of this program.

Keywords: Evaluation, Reflective Practicum, Practicum Curriculum, Farhangian University, Mixed-methods

دلالت‌هایی که این منابع، برای کارورزی تأملی دارند جهت مقایسه و ارزیابی برنامه موجود، استخراج گردید. از سوی دیگر و در همین راستا، ویژگی‌های برنامه کارورزی چهار کشور سنگاپور، استرالیا، کانادا، و فنلاند که کارورزی تأملی دارند، به روش تطبیقی و با استفاده از الگوی چهار مرحله‌ای جورج بردی، استخراج شد. علاوه بر ارزیابی برنامه از نظر رعایت معیارهای تأملی و با استفاده از دو منبع فوق، جهت ارزیابی عمیق‌تر، این برنامه از منظر ذینفعان نیز مورد بررسی قرار گرفت و تجارب زیسته آنان جهت شناسایی و کشف ادراکات آنان از کیفیت برنامه، با بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی واکاوی شد. نتایج این مطالعه نشان داد که برنامه کارورزی تأملی دانشگاه فرهنگیان، در برخی عناصر به‌ویژه، عنصر زمان، اهداف و انتظارات، محتوا، تنظیم نقش معلم راهنما، و عنصر ارزشیابی، دلالت‌های علمی را رعایت نکرده و با وجود داشتن رویکرد یکسان با چهار کشور مورد مطالعه، در برخی عناصر فاصله زیادی با آن‌ها دارد. علاوه بر این، واکاوی تجربه زیسته ذینفعان نیز وجود کاستی‌هایی را در این برنامه نشان داد.

واژگان کلیدی: ارزیابی، کارورزی تأملی، برنامه درسی کارورزی، دانشگاه فرهنگیان، روش آمیخته.

مقدمه

کارورزی، یک برنامه درسی مهم و حیاتی در تربیت معلم است و از نظر دانشجو معلمان، سودمندترین برنامه در میان برنامه‌ها محسوب می‌شود (Wilson, 2006). کارورزی انواع مختلفی دارد اما دو نوع آن؛ مدل علمی کاربردی^۱ یا تکنیکی و مدل تأملی^۲ یا فکورانه، شناخته شده‌ترین مدل‌های کارورزی هستند (Stephens et al, 2004). در کارورزی با رویکرد تکنیکی که به اعتقاد Wallace (1991) سرچشمه قدرتش را از پیشرفت علوم تجربی در قرون نوزده و بیست گرفته است، دنیای معلمی و تدریس مانند موضوعات تجربی، دنیایی قابل پیش‌بینی است (به نقل از امام جمعه ۱۳۸۵)؛ بنابراین، قبل از شروع دوره‌های کارورزی، می‌توان انبوهی از جدیدترین تکنیک‌ها و دانش‌ها را به دانشجویان آموخت و آن‌ها را روانه کلاس‌ها کرد. در مقابل این رویکرد، رویکرد تأملی یا فکورانه، دنیای معلمی را دنیایی پر از شرایط نامعین می‌داند که تکنیک‌ها و دانش‌های از قبل آموخته شده، به تنهایی برای مواجهه با موقعیت‌های معماگونه متعدد آن کافی نیست و برای داشتن تصمیمات منطقی و اخلاقی در شرایط پیچیده، نیاز به تأمل است.

در ایران با احیای تربیت معلم پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان، برنامه کارورزی با بازنگری اساسی همراه شد و سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان این دانشگاه، «تربیت معلم فکور» را سرلوحه برنامه‌های خود به‌ویژه برنامه درسی کارورزی قرار دادند. هدفی که تأکید دارد معلم فکور، معلمی است که قابلیت برجسته‌ای در ادارک موقعیت، توانایی ویژه‌ای

1. Applied science model
2. Reflective model

در چارچوب بندی مسائل، تبحر زیادی در ارائه راه حل های جدید و خلاقانه، و قدرت منحصر به فردی در تحلیل و قضاوت در مورد پیامدهای راه حل ها دارد. اتخاذ رویکرد «کارورزی فکورانه»، دانشگاه فرهنگیان ایران را نیز در زمره طرفداران رویکرد تأملی قرار می دهد.

توجه ویژه به برنامه کارورزی، بر صدر نشستن این برنامه در میان انبوه برنامه های دانشگاه فرهنگیان، و اتخاذ رویکرد تأملی برای آن در سال ۱۳۹۲، نقطه عطف مهمی در تاریخ تربیت معلم ایران است. مطالعه تاریخ صدساله تربیت معلم ایران نشان می دهد که در سال هایی متمادی، این برنامه به صورت درسی حاشیه ای و حتی فاقد دستورالعمل و برنامه ریزی جامع بوده و دانشجو معلمان در طی آن، تنها به معلمی باتجربه سپرده می شدند تا تصادف، بخت یا شانس، معلم خوبی از آنان بسازد. اتخاذ رویکرد تأملی برای این برنامه در سال های اخیر، رویدادی بسیار نویدبخش است. اما آیا این برنامه (برنامه قصد شده) کاملاً تأملی است؟ آیا به طور کامل، دارای ویژگی های یک کارورزی تأملی است؟ آیا دلالت هایی که منابع علمی و نظری حوزه تأمل برای این نوع کارورزی دارند، در طراحی این برنامه رعایت شده است؟ این برنامه در مقایسه با برنامه ی کارورزی دانشگاه های کشورهای دیگر که کارورزی تأملی دارند، چگونه است؟ چه شباهت ها و تفاوت هایی با کارورزی این کشورها دارد؟ تجربه زیسته ذینفعان این برنامه پس از چند دوره اجرا چیست؟ این سوال ها و سوال های بیشتر و لزوم پرداختن به آن ها، پژوهشگران این مطالعه را بر آن داشت که برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان را از سه منظر مورد بررسی و ارزیابی قرار دهند.

در ارتباط با برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان به ویژه ارزیابی این برنامه، مطالعات و پژوهش های زیادی انجام شده است اما هیچ کدام از این مطالعات مانند پژوهش حاضر، این برنامه را از سه منظر منابع علمی و نظری، تجارب جهانی و ذینفعان مورد بررسی و ارزیابی قرار نداده است. اصغری (۱۳۹۵) در مطالعه خود، با بررسی نظرات دانشجو معلمان نشان داده است که عملکرد استادان و معلمان راهنما در این فرایند بسیار ضعیف و به طور کلی تأثیر برنامه کارورزی در توسعه مهارت های حرفه ای دانشجو معلمان در حد متوسط است. قادرمرزی (۱۳۹۶) با بررسی دیدگاه اساتید کارورزی نشان داد که از نظر مدرسان، میان برنامه قصد شده و اجرا شده در تمامی عناصر (هدف، محتوا، راهبردهای تدریس و

ارزشیابی) شکاف وجود دارد. عظیمی (۱۳۹۷) در پژوهش خود، با اندازه‌گیری سطح تأمل دانشجو معلمان دریافت که سطح تأمل دانشجو معلمان در طی فرایند کارورزی، ارتقای مناسبی نداشته است. او در ادامه مطالعه خود، الگویی را جهت ارتقای تأمل دانشجویان طراحی و به صورت آزمایشی اجرا نمود. اسداللهی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای کیفی و با استفاده از رویکرد پدیدارشناختی، ادراک دانشجو معلمان را نسبت به تجربه روایت‌نگاری تأملی واکاوی کرد و به این نتیجه رسید که روایت‌نگاری تأملی، ابزاری موثر در برنامه کارورزی است که بین آموزه‌های نظری و عملی پیوند برقرار می‌کند.

همچنان‌که بیان شد، در سال‌های اخیر، مطالعات و پژوهش‌های بسیاری در ارتباط با برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان به‌ویژه با هدف ارزیابی این برنامه صورت گرفته است. اما در هیچ یک از آن‌ها، از راهبرد سه سوسازی برای ارزیابی این برنامه استفاده نشده است. بر این اساس، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به یک سوال اساسی و سوال‌های فرعی ذیل آن به شرح زیر است:

۱. برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از سه منظر مبانی نظری و علمی رویکرد تأملی، تجارب جهانی، و تجربه زیسته ذی‌نفعان (مدرسان کارورزی، معلمان راهنما، دانشجو معلمان و نومعلم‌ان) از چه کیفیتی برخوردار است؟

۱،۱ منابع علمی و نظری مربوط به تأمل، چه دلالت‌هایی برای کارورزی تأملی دارد و آیا در کارورزی دانشگاه فرهنگیان این دلالت‌ها رعایت شده است؟

۱،۲ کارورزی تأملی چهار دانشگاه در چهار کشور (کانادا، سنگاپور، استرالیا و فنلاند)، چه مختصات و ویژگی‌هایی دارد و آیا کارورزی دانشگاه فرهنگیان (با ادعای تأملی بودن)، اشتراکاتی با برنامه این دانشگاه‌ها دارد؟

۱،۳ کارورزی تأملی دانشگاه فرهنگیان از منظر ذی‌نفعان (مدرسان کارورزی، معلمان راهنما، دانشجو معلمان، و نومعلم‌ان) از چه کیفیتی برخوردار است؟

روش‌شناسی پژوهش

در این مطالعه، با رویکرد کیفی و استفاده از روش آمیخته، برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از سه منظر منابع علمی و نظری، تجارب جهانی، و تجارب زیسته ذی‌نفعان، مورد ارزیابی قرار گرفت. جهت بررسی و ارزیابی میزان رعایت ویژگی‌ها و معیارهای تأملی

در برنامه قصد شده، نخست با استفاده از روش اسنادی، منابع علمی و نظری مربوط به تأمل بررسی و سپس به روش استنتاجی، دلالت‌هایی که این منابع برای کارورزی تأملی دارند جهت مقایسه و ارزیابی برنامه موجود استخراج گردید. علاوه بر منظر علمی و نظری، جهت ارزیابی میزان رعایت ویژگی‌ها و معیارهای تأملی در برنامه قصد شده، ویژگی‌ها و مختصات برنامه کارورزی رشته آموزش ابتدایی ۴ کشور (سنگاپور، استرالیا، کانادا و فنلاند) که کارورزی تأملی دارند نیز به روش تطبیقی با استفاده از الگوی چهار مرحله‌ای جورج پردی، جهت مقایسه با برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان استخراج گردید. از آن جا که طبق بررسی‌های متعدد مشخص شد که برنامه کارورزی در تمامی دانشگاه‌های تربیت معلم این کشورها، رویکرد، ساختار و محتوای تقریباً مشابهی دارد، در هر کشور، مهمترین دانشگاه تربیت معلم به‌عنوان منبع اصلی انتخاب و اسناد مربوط به برنامه کارورزی آن از طریق سایت دانشگاه دریافت شد. به این منظور، برنامه کارورزی رشته ابتدایی دانشگاه لکه‌د کانادا؛ برنامه کارورزی رشته ابتدایی دانشگاه سیدنی استرالیا؛ برنامه کارورزی رشته ابتدایی موسسه ملی تربیت معلم سنگاپور؛ و برنامه کارورزی رشته ابتدایی دانشگاه هل‌سینکی فنلاند، به‌عنوان منبع اصلی انتخاب شدند. علت انتخاب برنامه کارورزی دانشگاه‌های مذکور، همانندی رویکرد برنامه کارورزی آن‌ها با رویکرد برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان بود. علاوه بر همانندی رویکرد، دلایلی مانند توجه به پراکندگی جغرافیایی این کشورها، یکی دیگر از دلایل انتخاب نمونه‌ها بود. از این رو، سنگاپور به‌عنوان یک کشور آسیایی و پیشرو در امر تعلیم و تربیت به‌ویژه تربیت معلم، فنلاند کشوری اروپایی و سرآمد در آموزش معلمان، کانادا کشوری در آمریکای شمالی و استرالیا کشوری وسیع در اقیانوسیه انتخاب شدند.

علاوه بر دو منبع مذکور در فوق، جهت ارزیابی عمیق‌تر برنامه موجود، این برنامه از منظر ذینفعان (مدرسان، معلمان راهنما، دانشجو معلمان و نومعلم‌ان) نیز مورد بررسی و تجارب زیسته آنان جهت شناسایی و کشف ادراکات آنان از کیفیت برنامه کارورزی، با استفاده از روش پدیدارشناسی واکاوی شد. چهار گروه شرکت‌کننده در این بخش، بر اساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در روش‌های کیفی، تعداد و نحوه انتخاب مشارکت‌کنندگان، به روند تحقیق و مقولات در حال تکوین بستگی دارد. بر این اساس، شرکت‌کنندگان این بخش از پژوهش به شرح جدول ۱ هستند:

جدول ۱. مشخصات ذی نفعان مشارکت‌کننده در بخش سوم پژوهش

<p>۷ مدرس کارورزی که بنا به اظهارنظر معاون آموزشی مراکز شان، جزو بهترین مدرسان کارورزی و بعضاً سرگروه کارورزی بودند؛ شامل ۴ نفر خانم و ۳ نفر آقا؛ با درجه تحصیلی ۱ نفر دکتری، ۳ نفر دانشجوی دکتری، و ۳ نفر فوق لیسانس. مشارکت‌کنندگان دارای سابقه بالای ۲۰ سال در آموزش و پرورش و بالای ده سال در مراکز تربیت معلم و در مراکز تربیت معلم تهران، کرج، بروجرد، اصفهان، پیشوا و مشهد مشغول به کار بودند.</p>	<p>استادان راهنما</p>
<p>۵ معلم راهنما که همگی به گفته مدیران مدارس مربوط، جز بهترین معلمان مدرسه خود و منطقه و در مناطق کرج، اسلامشهر، پیشوا، تهران و رودهن مشغول به کار بودند.</p>	<p>معلمان راهنما</p>
<p>۱۴ دانشجومعلم، شامل ۷ دانشجومعلم دختر و ۷ دانشجومعلم پسر که در رشته علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) مشغول به تحصیل بوده و کارورزی ۱ و ۲ را پشت سر گذاشته و کارورزی ۳ یا ۴ را می‌گذرانند. این دانشجویان در مرکز امیرکبیر کرج (دختران)، حکیم فردوسی کرج (پسران)، نسیم، شرافت، پیشوا، واوان، و مفتح مشغول به تحصیل بودند.</p>	<p>دانشجو معلمان</p>
<p>۱۰ نومعلم دوره ابتدایی، شامل ۵ نومعلم مرد و ۵ نومعلم زن که در پایان سال اول معلمی خود به سر می‌بردند. این نومعلمان از مراکز امیرکبیر کرج (دختران)، حکیم فردوسی کرج (پسران)، نسیم، شرافت و مفتح فارغ التحصیل شده بودند.</p>	<p>نومعلمان</p>

برای گردآوری داده‌های این بخش، از مصاحبه نیمه ساختارمند بهره گرفته شد. علاوه بر این، همراهی خود پژوهشگر به عنوان مدرس کارورزی به مدت ۶ سال با این برنامه، گفتگوهای غیررسمی وی با دانشجویان و مدرسان در دانشگاه و یا در گروه‌های مجازی، مشاهده و گفتگوهای غیررسمی وی با معلمان راهنما در مدارس و غیره، نیز به عنوان منابع فرعی گردآوری اطلاعات مورد استفاده قرار گرفت. در فرایند مصاحبه، ابتدا چند سوال کلی تنظیم گردید و پس از حصول اطمینان از آمادگی مصاحبه‌شونده‌ها، طبق برنامه زمان‌بندی شده مصاحبه‌ها انجام شد. اکثر مصاحبه‌ها به شکل انفرادی صورت گرفت و تنها در بخش دانشجویی، یک مصاحبه گروهی پنج نفره و مصاحبه گروهی دیگری سه نفره بود. با توجه به اینکه هیچکدام از شرکت‌کنندگان با ضبط مصاحبه مخالفتی نداشتند، بنابراین مصاحبه‌ها به طور کامل ضبط و بلافاصله پیاده‌سازی می‌شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها طی مراحل زیر انجام گرفت:

- خواندن متن مصاحبه‌های پیاده‌شده در چند نوبت

- استخراج موضوعات مرتبط. در این مرحله، عبارات مهمی که حاوی مطالب غنی در تجربیات افراد از برنامه کارورزی و ابعاد مختلف آن بود، در متن مصاحبه‌ها مشخص شد.
- مفهوم‌بخشی به هر یک از موضوعات. در این مرحله، هر عبارت مهم معنی شد و معانی به صورت کد یادداشت شدند.
- سازمان‌دهی مفاهیم تنظیم شده در دسته‌های موضوعی. در این مرحله، کدها در قالب دسته‌هایی سازمان‌دهی شدند و این دسته‌ها، با توصیفات اصلی شرکت‌کنندگان، دسته‌بندی مجدد گردیدند.
- تلفیق یافته‌ها در یک توصیف جامع، صریح و روشن. در این مرحله، نتایج و یافته‌های حاصل از تجربیات زیسته ذینفعان با یافته‌های حاصل از دو منبع مورد بررسی قبلی مقایسه شد و مجموع یافته‌ها، مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

این مطالعه گسترده، مراحل مختلفی را طی کرده است؛ در مرحله نخست، منابع علمی و نظری مربوط به تأمل بررسی و دلالت‌های آن‌ها استخراج شد. علاوه بر آن، برنامه کارورزی چهار کشور استرالیا، کانادا، سنگاپور، فنلاند که کارورزی تأملی دارند بررسی و ویژگی‌ها و مختصات آن‌ها استخراج گردید. هم‌راستا با این مراحل، تجربه زیسته ذینفعان این برنامه مشتمل بر دانشجو معلم، نومعلم، مدرسان و معلمان راهنما نیز جمع‌آوری و واکاوی شد و در نهایت، برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از این سه منظر ارزیابی گردید. یافته‌های حاصل از سه مرحله مذکور به شرح زیر است:

۱. ارزیابی منطقی برنامه موجود

منطق، عنصر اساسی هر برنامه درسی است که به اعتقاد Akker (2003) علاوه بر اینکه موجب اتصال عناصر با یکدیگر می‌شود به چرایی نحوه تنظیم هر عنصر نیز پاسخ می‌دهد. چرا این اهداف انتخاب شده است؟ چرا محتوا این گونه است؟ چرا نقش استاد و معلم راهنما بدین صورت تنظیم شده است؟ چرا زمان و مکان کارورزی بدین صورت در نظر گرفته شده است؟. تمامی این چراها را، منطقی واحد باید پشتیبانی کند؛ منطقی که مانند یک چتر بر تمام عناصر برنامه، سایه می‌افکند. در دستورالعمل کارورزی دانشگاه فرهنگیان،

منطق و چرایی انتخاب رویکرد تأملی یا فکورانه، به روشنی بیان شده است. در منطق برنامه، بر عدم تمرکز انحصاری بکارگیری فنون و تکنیک‌های آموخته شده به تنهایی و به جای آن؛ توسعه روش‌های استدلالی، منطقی و داشتن تصمیماتی اثربخش در موقعیت‌های کلاسی تاکید شده است (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳ الف). اما در شیوه‌نامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، مطالب بیان شده به عنوان منطق برنامه، چنین اتصالی را نشان نمی‌دهد و پاسخگوی چرایی نحوه تنظیم عناصر نیست. به عنوان مثال، مشخص نیست که با چه منطقی عنصر زمان بدین شکل یعنی هفته‌ای یک روز تنظیم شده و یا چرا نقش مدرسان راهنما در کارورزی پررنگ‌تر از معلمان راهنماست.

۱٫۱ از منظر منابع علمی و نظری:

بررسی منابع علمی و نظری مربوط به تأمل نشان می‌دهد که تقریباً تمامی صاحب‌نظران این حوزه، تأمل را دارای سطح می‌دانند و هر کدام، تأمل را به نحوی سطح‌بندی می‌کنند. Van Manen (1997) تأمل را به ترتیب در سطوح فنی^۱، عملی^۲ و انتقادی^۳ سطح‌بندی کرده است. Schon (1983) تأمل را دارای چهار سطح؛ دانش در عمل^۴، عمل در عمل^۵، تأمل در اقدام^۶، تأمل بر اقدام^۷ می‌داند (Quoted from Weber, 2013). Hatton & Smith (1995) تأمل را در چهار سطح؛ اطلاعات توصیفی^۸، تأمل توصیفی^۹، تأمل مکالمه‌ای^{۱۰}، و تأمل انتقادی^{۱۱} سطح‌بندی کرده‌اند. Jay & Johnson (2002) تأمل را دارای سه سطح توصیفی^{۱۲}، مقایسه‌ای^{۱۳} و انتقادی^{۱۴} می‌دانند. Larrivee (2008) سطوح تأمل را به پیش تأمل^{۱۵}، تأمل

-
1. Technical reflection
 2. Practical reflection
 3. Critical reflection
 4. knowledge-in-practice
 5. reflection-in-practice
 6. reflection-in-action
 7. reflection-on-action
 8. Descriptive information
 9. Descriptive reflection
 10. Dialogic reflection
 11. Critical reflection
 12. Descriptive
 13. Comparative
 14. Critical
 15. Pre-reflection

سطحی^۱، تأمل آموزشی^۲ و تأمل انتقادی^۳ سطح‌بندی کرده است.

با بررسی سطح‌بندی تأمل از سوی اندیشمندان مختلف، می‌توان دریافت که برخی از اندیشمندان این حوزه، تأمل را از منظر عمق و برخی از منظر گستره سطح‌بندی کرده‌اند. Ward & McCotter (2004) با بررسی نظرات اندیشمندان مختلف بیان کرده‌اند که تأمل، هم گستره و هم عمق دارد و هر بُعد نیز، دارای سطوحی است. به عبارت دیگر، تأمل می‌تواند به تدریج عمیق‌تر و گسترده‌تر شود. عمق تأمل به ماهیت تأمل اشاره دارد و این که تا چه حد تحلیل‌های بیشتری صورت می‌گیرد و یا موضوع عمیق‌تر بررسی می‌شود. بُعد گستره به این اشاره دارد که تأمل روی چه موضوعی متمرکز است و چه جنبه‌ای را در نظر می‌گیرد (Lane et al, 2004).

با توجه به این دو بُعد و با بررسی سطح‌بندی اندیشمندان این حوزه و در نظر گرفتن اشتراکات آن‌ها، می‌توان سه سطح کلی برای تأمل قائل شد:

سطح اول: در این سطح، دانشجو معلمان بیشتر بر جنبه‌های روزمره (روتین) تدریس تمرکز دارند و تأکید اصلی آن‌ها بر کنترل کلاس و مواردی از این دست است. در طی این مرحله، ممکن است برخی چالش‌های تدریس و دانش‌آموزان را تجربه کنند ولی به جای تجزیه و تحلیل چرایی این چالش‌ها، و بدون تفکر عمیق در مورد موقعیت‌ها، پاسخ‌های اتوماتیک‌وار به آن‌ها می‌دهند. پاسخ‌هایی که در کلاس‌های دانشگاه از استادان خود شنیده‌اند و حالا بدون تفکر عمیق به کار می‌برند. بدین ترتیب ساختار فعالیت‌های دانشجو معلم در این مرحله، خارجی و بیرون از خود اوست. دانشجو معلم در این سطح، جستجوگری‌هایی دارد اما بیشتر در پی پاسخ‌های فوری است، تأملات او عمق ندارد؛ از رویکردهای کلی نمی‌پرسد و نمی‌تواند راهبردهایی را که به کار می‌گیرد به نظریه‌ها متصل کند.

سطح دوم: در این سطح، دانشجو معلم می‌تواند از محل تجربه‌های منحصر به فرد خود و تأمل بر آن‌ها، به تدریج، دانش عملی شخصی بسازد. در این مرحله، او به دنبال سوال‌ها و پاسخ‌های فوری تکنیکی نیست و می‌تواند پیچیدگی‌های کلاس را تشخیص دهد و تجزیه و تحلیل کند. در این مرحله می‌تواند جهت بهبود عمل خود، وارد چرخه‌های تأملی طولانی مانند اقدام پژوهی شود.

-
1. Surface reflection
 2. Pedagogical reflection
 3. Critical reflection

سطح سوم: دانشجو معلم یا معلمانی که به این سطح می‌رسند، نه تنها به اقدامات خود آگاهی کامل دارند بلکه از طریق پژوهش و تجربه، به آن‌ها اعتبار می‌بخشند (Hatton, 1995; Jay & Johnson, 2002; Larrivee, 2008). در این مرحله، معلم یا دانشجو معلم درمی‌یابد که اقداماتش متاثر از مفروضات، باورها و تجربیات گذشته‌اش است و تأملاتش بیشتر بر آن‌ها و چارچوب‌های فکری‌اش متمرکز می‌شود. او تصمیمات و اقداماتش را از منظر تأثیرات اخلاقی مورد تحلیل و بررسی قرار می‌دهد و عمل خود را در گستره اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی می‌بیند و پیامدهای هر اقدامش را در ارتباط با آینده‌ای دور بررسی می‌کند. در این مرحله، از چارچوب‌های ذهنی خود آگاهی دارد و همواره اقدامات و اعتقاداتش را با هم مقایسه می‌کند. در سطوح بالاتر این سطح، او خود را نجات‌دهنده بشریت می‌داند؛ کسی که بهبودی زندگی افراد محروم، به هدف اصلی او تبدیل می‌شود.

«سطوح تأمل» که مورد تأکید بسیاری از اندیشمندان این حوزه است، به روشنی مسیر توسعه و رشد دانشجو معلم را نشان می‌دهد و از این رو باید در کارورزی تأملی مورد توجه قرار می‌گرفت. سطوح تأمل این ظرفیت را داشت که هسته مرکزی کارورزی تأملی و به عنوان منطبق کلی برنامه بوده و تنظیم عناصر برنامه بر اساس آن صورت گیرد. سطوح تأمل، می‌توانست به تمامی عناصر برنامه یعنی هدف، محتوا، نقش معلم راهنما، نقش استاد راهنما، و حتی مکان و زمان کارورزی جهت دهد. به عنوان مثال، توجه به سطوح تأمل در تنظیم عنصر مکان، این ملاحظه را ایجاد می‌کند که با توجه به اینکه دانشجو معلم در ابتدای کارورزی در سطح پایینی از تأمل قرار دارند، موقعیت‌های بسیار پیچیده و پرچالش مانند حضور در کلاس اول ابتدایی برای آن‌ها مناسب نیست. در این رابطه (2006) Korthagen et al, با توجه به سطوح تأمل، دریافته‌اند که در مراحل ابتدایی کارورزی، حضور دانشجو معلم در تدریس و کلاس‌های پرچالش به جای این که به آن‌ها احساس امنیت دهد تا در فرایند یادگیری و توسعه خود درگیر شوند، شرایطی را ایجاد می‌کند که تنها به فکر نجات خود یا فرار از این موقعیت‌ها باشند. مثال دیگر، به عنصر محتوا و فرصت‌های یادگیری برمی‌گردد. توجه به سطوح تأمل در رابطه با این عنصر، این ملاحظه را ایجاد می‌کند که تکالیفی مانند شناسایی مسایل و مشکلات در سطح مدرسه در کارورزی یک (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳ الف) و طراحی،

اجرا و ارزیابی فعالیت‌هایی برای رفع این مشکلات در کارورزی دو (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳ الف) که به چرخه‌های تأملی طولانی نیاز دارد، مناسب نیست.

۱,۲ از منظر تجارب جهانی:

بررسی منطق برنامه کارورزی چهار کشور نشان می‌دهد که دو کشور سنگاپور و فنلاند، «سطوح تأمل» را به صراحت و روشنی به عنوان منطق و زیرساخت برنامه خود مورد توجه قرار داده‌اند. به عنوان مثال در اسناد برنامه کارورزی کشور فنلاند، قبل از پرداختن به اهداف، انتظارات، نقش و مسئولیت افراد در فرایند کارورزی، دیدگاه (Van Manen 1997) در ارتباط با سطوح تأمل به صراحت مطرح و بر آن تأکید شده و این برنامه بر اساس آن تنظیم شده است (University of Helsinki, 2016). در برنامه کارورزی استرالیا و کانادا شواهد روشن و مستقیمی در این زمینه وجود ندارد، با این حال، تنظیم عناصر به ویژه انتظاراتی که برای هر دوره کارورزی در نظر گرفته شده است نشان می‌دهد که آن‌ها هم به سطوح تأمل توجه داشته‌اند (University of Sydney, 2013; University of lakehead, 2016-2017).

۱,۳ از منظر تجربه زیسته ذینفعان:

اساتید راهنمای این مطالعه، اطلاع کاملی از منطق برنامه نداشته و رویکرد فکورانه را نمی‌شناختند. برخی از اساتید، قسمتی از تکالیف کارورزی مانند پژوهش‌روایی با پیچیدگی‌های کدگذاری باز و محوری، آن هم در کارورزی یک را غیرمنطقی می‌دانستند. به عنوان مثال مدرس شماره ۵ در این زمینه بیان کرده بود: «با این همه تکلیف نوشتنی و تنظیم گزارش‌های چندین صفحه‌ای در کارورزی که باید عمل بچه‌ها بهتر بشود». در این مطالعه معلمان راهنما از منطق برنامه و در کل، از برنامه کارورزی هیچ‌گونه اطلاعی نداشتند. به عنوان مثال معلم راهنمای شماره چهار می‌گوید: «برای ما هیچ کلاس و برنامه‌ای نگذاشتند که ما از برنامه کارورزی آگاه شویم». دانشجوی معلمان و نومعلمان نیز ضمن اعلام عدم آگاهی کامل از منطق برنامه، در پاره‌ای موارد برخی تکالیف را غیرمنطقی می‌دانستند. به عنوان مثال نومعلم شماره سه بیان داشت: «نمی‌دونم چرا باید اینقدر وقت‌مان را صرف تنظیم گزارش می‌کردیم. فقط به این فکر می‌کردیم چه طور گزارش‌ها مورد قبول اساتید باشد».

۲. اهداف و انتظارات

۲.۱ از منظر منابع علمی و نظری:

در منابع علمی و نظری، تعاریف متعددی از تأمل وجود دارد. (Nguyen et al, 2014) با بررسی تعاریف صاحب نظران این حوزه مانند دیویی، شون و غیره، این تعاریف را جمع بندی و تعریفی از تأمل ارائه کرده اند که می توان آن را به عنوان یک تعریف جامع پذیرفت: «تأمل، یک فرایند تفکر چرخه ای، اکتشافی، انتقادی و دقیق (ملاحظه مداوم) است که در آن، فرد بر تفکرات و اعمال خود، و نیز چارچوب مفهومی زیربنایی آن ها، با نگاهی به تغییر آن ها و با نگاهی به تغییر به خود درگیر می شود». با توجه به این تعریف و مطالبی که در ارتباط با سطوح و ابعاد تأمل (عمق و گستره) بیان شد، می توان گفت که در کارورزی تأملی، "تأمل" تنها به عنوان "روشی" برای "یادگیری و توسعه تدریس" نیست بلکه در این کارورزی، "ارتقای تأمل" هم از بعد عمق و هم از بعد گستره به عنوان یک "هدف" هم مطرح است. ارتقای تأمل در دو بُعد عمق و گستره، در کنار یادگیری و توسعه تدریس می تواند از اهداف اساسی کارورزی تأملی باشد اما در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، "ارتقای تأمل" به عنوان هدفی کلی و اساسی در نظر گرفته نشده است. در دستورالعمل این دانشگاه، اهداف بدین صورت بیان شده است:

- هدف کارورزی یک: با مشاهده تأملی، مسئله های آموزشی / تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را شناسایی و با استفاده از شواهد و مستندات علمی آن ها را تبیین نماید.
- هدف کارورزی دو: با تداوم مطالعه موقعیت یادگیری (در سطح کلاس درس یا مدرسه)، مشکلات را بازشناسی کند و فعالیت هایی را برای رفع مشکلات طراحی، تولید، اجرا و ارزیابی نماید.
- هدف کارورزی سه: با تحلیل محتوای برنامه درسی / کتاب درسی، مفاهیم و مهارت های اساسی را شناسایی و طرح یادگیری را طراحی، اجرا و ارزیابی نموده و تأثیرات آن بر نتایج توانایی دانش آموزان در انتقال آموخته ها به موقعیت جدید را مورد ارزیابی قرار دهد. نتایج تجربیات خود از فرآیند طراحی، اجرا و ارزیابی و بازبینی و بازاندیشی را با تکیه بر عقلانیت عملی در قالب کنش پژوهی فردی گزارش کند.
- هدف کارورزی چهار: با تحلیل محتوای برنامه درسی / کتاب درسی، واحد یادگیری

برای کسب شایستگی‌های مورد انتظار در برنامه درسی را با مشارکت معلمان در سطح مدرسه طراحی، اجرا و تأثیر آن را در بهبود عملکرد دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار دهد. با ثبت و واکاوی تجربیات در فرایند درس‌پژوهی، یافته‌های حاصل از عملکرد حرفه‌ای خود در سطح مدرسه را گزارش نماید (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳ الف).

همانطور که ملاحظه می‌شود در کارورزی سه و چهار هم، اهداف با همین مضامین بیان شده است و بیشتر تداوی کننده تکلیفی است که دانشجویان باید در طول ترم انجام دهند تا هدفی روشن که دانشجویان باید در آن توسعه پیدا کنند و یا به آن برسند.

۲،۲ از منظر تجارب جهانی:

با اینکه ۴ کشور مورد مطالعه این پژوهش از نظر جغرافیایی، سیاسی، فرهنگی و غیره، متفاوت از یکدیگر هستند اما برنامه کارورزی آنان بسیار شبیه بهم و اهداف تقریباً یکسانی را در این برنامه دنبال می‌کنند. همچنان که در جدول‌های زیر مشاهده می‌شود در این کشورها اهداف ثابت و این انتظارات هر دوره است که تغییر می‌کند.

کانادا در چهار دوره کارورزی، اهداف مذکور را دنبال می‌کند که در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. اهداف دوره‌های کارورزی در کانادا

انتظارات کارورزی ۴	انتظارات کارورزی ۳	انتظارات کارورزی ۲	انتظارات کارورزی ۱	ابعاد توسعه
				توسعه تدریجی در اخلاق و مسئولیت‌های حرفه‌ای
				توسعه تدریجی در طراحی و اجرای تدریس
				توسعه تدریجی در ایجاد محیط مثبت
				توسعه تدریجی در ارزشیابی

University of lakehead (2016-2017)

استرالیا در پنج دوره کارورزی، اهداف مربوطه را دنبال می‌کند که در جدول ۳ نشان داده شده است

جدول ۳. اهداف دوره‌های کارورزی در استرالیا

انتظارات کارورزی ۵	انتظارات کارورزی ۴	انتظارات کارورزی ۳	انتظارات کارورزی ۲	انتظارات کارورزی ۱	ابعاد توسعه
					توسعه تدریجی در شناخت دانش‌آموزان و نحوه یادگیری‌ها
					توسعه تدریجی در شناخت محتوا و نحوه تدریس آن
					توسعه تدریجی در طراحی و اجرای تدریس برای یادگیری موثر
					توسعه تدریجی در ایجاد محیط یادگیری توأم با احترام
					توسعه تدریجی در ارزشیابی، ارائه بازخورد به یادگیری دانش‌آموزان
					توسعه تدریجی در تأمل و توسعه حرفه‌ای
					توسعه تدریجی در تعامل فعالانه به عنوان یک عضو حرفه‌ای

University of Sydney (2013)

اهداف کارورزی در سنگاپور نیز در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. اهداف دوره‌های کارورزی در سنگاپور

انتظارات کارورزی ۴	انتظارات کارورزی ۳	انتظارات کارورزی ۲	انتظارات کارورزی ۱	ابعاد توسعه	صلاحت‌های تدریس
				توسعه تدریجی در طراحی تدریس	
				توسعه تدریجی در اجرای تدریس	
				توسعه تدریجی در بازخورد و ارزشیابی	
				توسعه تدریجی در مدیریت کلاس	

توسعه تدریجی حساسیت نسبت
به دانش‌آموز
توسعه تدریجی در هویت معلمی
توسعه تدریجی در خدمت به
مدرسه

National Institute of Education (2016)

در کشور فنلاند، اهداف کارورزی شامل دو هدف کلی: ۱- توسعه تأمل و ۲- توسعه تدریس، و اهداف و انتظارات جزئی است که در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. اهداف دوره های کارورزی در کشور فنلاند

انتظارات کارورزی دو	انتظارات کارورزی یک
- حساسیت نسبت به یادگیری دانش‌آموزان	- درک محتواهای درسی
- شناسایی طیف متنوع دانش‌آموزان یک کلاس و داشتن برنامه‌های حمایتی برای گروه‌های مختلف	- تجزیه و تحلیل و طراحی درس
- ادغام دانش نظری و تجربی به عنوان یک اصل در توسعه و رشد	- استفاده از روش‌ها و تجهیزات متنوع
- تشریح مساعی با همکاران	- اهمیت دادن به یادگیری دانش‌آموزان
- تجزیه و تحلیل فعالیت‌های خود و تأمل بر آن‌ها	* تأمل و ارزیابی فرایند تدریس و یادگیری
- به عنوان یک عضو حرفه‌ای	- شناسایی چالش‌های حرفه‌ای خود و تلاش برای یافتن راه رشد و توسعه
- درک اهمیت مدرسه به عنوان بخشی از جامعه و جامعه محلی	- ارتباط نظریه و عمل در یک رویداد آموزشی / یادگیری
- انجام پژوهش‌های عملی برای توسعه حرفه‌ای	

University of Helsinki (2016)

در دانشگاه فرهنگیان، اهداف دوره‌های کارورزی شامل مواردی است که در جدول ۶ مشخص شده است.

جدول ۶. اهداف دوره‌های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان

کارورزی یک	کارورزی دو	کارورزی سه	کارورزی چهار
با مشاهده تأملی، مسئله‌های آموزشی / تربیتی	با تداوم مطالعه موقعیت یادگیری (در سطح کلاس درس یا مدرسه)، مشکلات را	با تحلیل محتوای برنامه درسی / کتاب درسی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی را شناسایی و طرح یادگیری را طراحی، اجرا و ارزیابی نموده، و تأثیرات آن بر نتایج توانایی دانش‌آموزان در انتقال آموخته‌ها به موقعیت جدید را مورد ارزیابی قرار دهد. نتایج تجربیات خود از فرآیند طراحی، اجرا و ارزیابی و بازاندیشی را با تکیه بر عقلانیت عملی در قالب کنش پژوهی فردی گزارش کند.	با تحلیل محتوای برنامه درسی / کتاب درسی، واحد یادگیری برای کسب شایستگی‌های مورد انتظار در برنامه درسی را با مشارکت معلمان در سطح و مستندات علمی آن‌ها را تبیین نماید.
مستندات علمی آن‌ها را تبیین نماید.	برای رفع مشکلات طراحی، تولید، اجرا و ارزیابی نماید.	جدید را مورد ارزیابی قرار دهد. نتایج تجربیات خود از فرآیند طراحی، اجرا و ارزیابی و بازاندیشی را با تکیه بر عقلانیت عملی در قالب کنش پژوهی فردی گزارش کند.	مورد ارزیابی قرار دهد. با ثبت و واکاوی تجربیات در فرآیند درس پژوهی، یافته‌های حاصل از عملکرد حرفه‌ای خود در سطح مدرسه را گزارش نماید.

(معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳ الف)

چنان‌که مشاهده می‌شود در چهار کشور مورد مطالعه، برخلاف برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، هر دوره کارورزی هدف جداگانه‌ای ندارد. اهداف کارورزی ثابت است اما در هر دوره، انتظارات به تدریج توسعه می‌یابد. علاوه بر این، با اینکه اهداف کارورزی در این کشورها از نظر جمله‌بندی و عبارات متفاوت هستند اما در تمام آن‌ها، برنامه کارورزی دو هدف:

- توسعه تدریجی در تدریس
- توسعه تدریجی در مسئولیت‌های حرفه‌ای را دنبال می‌کند که یکی از مولفه‌های آن، "ارتقای تأمل" است و با اهداف برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان ایران فاصله دارد.

۲,۳ از منظر تجربه زیسته ذینفعان:

تجربه زیسته ذینفعان به‌ویژه مدرسان، معلمان راهنما و دانشجو معلمان نشان می‌دهد که آن‌ها در طول دوره کارورزی، تصور واضح و روشنی از اهداف کارورزی تأملی ندارند. به‌عنوان مثال، مدرس شماره ۶ در این زمینه اظهار داشت:

«... من از استان خودمون رفتم تهران چندین بار، که ببینیم این کارورزی جدید چیه و چی می‌خواد. تو تهران که هیچی نفهمیدم... بعد که قرار بود برای استادهای مرکز مون توضیح بدم واقعا نمی‌دونستم چی بگم. استادهای مرکز فکر می‌کنند من مقصدم که نمی‌تونم توضیح بدم... من واقعا هنوز هم نمی‌دونم کارورزی دنبال چیه...». معلمان راهنمای این مطالعه نیز درک کاملی حتی از کلیت برنامه نداشتند و اهداف را نمی‌شناختند. برخی از آن‌ها با تبدیل کارورزی تأملی به کارورزی استاد - شاگردی، هدف کارورزی را آموختن آنچه بلد هستند به دانشجویان، می‌دانند.

۳. محتوا

۳,۱ از منظر منابع علمی و نظری:

بر اساس منابع علمی، تأمل وقتی آغاز می‌شود که فرد در عمل با شرایط نامعین مواجه می‌شود. به عبارت دیگر، مقدماتی‌ترین ویژگی یک تأمل این است که برخاسته از عمل و مستلزم آن باشد تا عملی مورد بازبینی قرار گرفته و بهبود یابد (Clarke, 1995; Kaywork, 2011). بر این اساس، مشاهده، ممکن است باعث تفکر شود اما موجب تأمل که نوع خاصی از تفکر است، نمی‌شود. با این توضیح، محتوای برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان به‌ویژه در کارورزی یک، با وجود یک دوره کامل مشاهده بدون عمل (مطابق با محتوای برنامه دانشگاه فرهنگیان)، در راستای ایجاد و توسعه تأمل نبوده و تطابقی با منابع علمی و نظری ندارد. در تنظیم محتوای دوره‌های کارورزی دانشگاه فرهنگیان، به سطوح تأمل که

مورد تاکید بسیاری از اندیشمندان این حوزه می باشد، توجه نشده است. در برنامه کارورزی یک، از دانشجویان خواسته می شود که با مشاهده، مسایل مدرسه را در چهار بُعد فیزیکی، اداری، عاطفی و آموزشی شناسایی و در برنامه کارورزی دو، همراه با طراحی و اجرای خرده فعالیت ها، آن ها را حل کنند (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳ الف).

براساس سطوح تأمل که قبلاً توضیح داده شد، تأمل دانشجو معلمان در مراحل ابتدایی در سطح پایینی قرار دارد و آن ها قادر نیستند فرایندهای تأمل با جزئیات زیاد، مراحل طولانی، و عمیق را طی کنند. آن ها در این مرحله بیشتر بر موضوعاتی مانند کم کردن استرس خود، کنترل کلاس و مواردی از این دست، تمرکز دارند (Van Manen, 1997; 2004; Larrivee, 2008; Ward & McCotter, 2008). در این مرحله، دغدغه بیشتر آن ها حتی یادگیری دانش آموزان کلاس شان را هم شامل نمی شود و انتظار شناسایی مسایل مدرسه در چهار بُعد و حل آن ها، متناسب با سطوح تأمل نیست.

۳،۲ از منظر تجارب جهانی:

محتوای اصلی کارورزی به طور کلی شامل مشاهده، تدریس، و تأمل است. در کشور کانادا، چهار دوره کارورزی وجود دارد که محتوای آن در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. محتوای دوره های کارورزی در کشور کانادا

کارورزی ۱	کارورزی ۲	کارورزی ۳	کارورزی ۴
مشاهده: تا ۶۰ درصد	مشاهده: تا ۴۰ درصد	مشاهده: تا ۳۰ درصد	مشاهده: تا ۰ درصد
تدریس: تا ۴۰ درصد	تدریس: تا ۶۰ درصد	تدریس: تا ۷۰ درصد	تدریس: تا ۱۰۰ درصد
تأمل: نوشته های	تأمل: نوشته های	تأمل: نوشته های تأملی	تأمل: نوشته های تأملی
تأملی هفتگی،	تأملی هفتگی،	هفتگی، اقدام پژوهی،	هفتگی، اقدام پژوهی،
گفتگوهای تأملی با	گفتگوهای تأملی با	گفتگوهای تأملی با	گفتگوهای تأملی با
مربیان	مربیان	مربیان	مربیان

University of lakehead (2016-2017)

محتوای دوره های کارورزی کشور استرالیا در جدول ۸ نشان داده شده است.

جدول ۸. محتوای دوره‌های کارورزی در کشور استرالیا

کارورزی ۱	کارورزی ۲	کارورزی ۳	کارورزی ۴	کارورزی ۵
تدریس: دو	تدریس: حداقل دو	تدریس: حداقل	تدریس: همه	تدریس: به مدت
تدریس به گروه کوچک - یک	تدریس در هر روز	دو تدریس در هر روز هفته اول،	جلسه‌ها و همه روزها خصوصا	۳۰ روز، دانشجو کلاس را بدون معلم راهنما اداره می‌کند.
تدریس به کل کلاس	زمان‌هایی که تدریس ندارد.	به تدریج تمام تدریس‌های هفته‌های پایانی	در هفته پایانی مشاهده: در	مانند یک
مشاهده: در	تأمل: نوشته‌های	هفته‌های پایانی	زمان‌هایی که تدریس ندارد.	معلم، رفتارهای
زمان‌هایی که تدریس ندارد.	تأملی هفتگی،	مشاهده: در	تأمل: نوشته‌های	حرفه‌ای داشته
تأمل: نوشته‌های	دوست خیرخواه	تدریس ندارد.	تأملی هفتگی،	و تأمل، بخشی
تأملی هفتگی،	منتقد و مربیان	تأمل: نوشته‌های	گفتگوی تأملی با	از فعالیت‌های
گفتگوی تأملی با		تأملی هفتگی،	دوست خیرخواه	روزانه اوست
دوست خیرخواه		گفتگوی تأملی با	منتقد و مربیان	تأمل: نوشته‌های
منتقد و مربیان		دوست خیرخواه		تأملی هفتگی،
		منتقد و مربیان		انجام اقدام پژوهی

University of Sydney (2013)

در کشور سنگاپور، محتوای دوره‌های کارورزی به شرح جدول شماره ۹ است.

جدول ۹. محتوای دوره‌های کارورزی در کشور سنگاپور

کارورزی ۱	کارورزی ۲	کارورزی ۳	کارورزی ۴
مشاهده: مشاهده و	مشاهده و تدریس	مشاهده: یک هفته	مشاهده: -
توجه به فرایند تدریس،	مختصر: تمرکز بر	مشاهده	تدریس: این
مدیریت کلاس،	طراحی، تدریس،	تدریس: چهار هفته	دوره تدریس‌ها،
استفاده از فناوری	مدیریت کلاس،	تدریس، تدریس‌ها	پیچیده‌تر و شامل
ارتباطات و اطلاعات،	ارزشیابی و بازخورد	به تدریج پیچیده‌تر	طراحی فصل و
نظام ارزشیابی	تأمل: گفتگوی تأملی با	می‌شود.	اجرای آن می‌شود.
تأمل: در قالب	معلم راهنما در ارتباط	تأمل: گفتگوی تأملی	تأمل: گفتگوی
نوشته‌های تأملی در	با موضوع تمرکز و	با معلم راهنما و استاد	تأملی با معلم
ارتباط با موارد مشاهده	نوشتن تأملی در ارتباط	کارورزی، نوشته تأملی	راهنما، استاد
شده	با همان موضوعات	هفته اول، نوشته تأملی	کارورزی، نوشتن
		پس از هر تجربه	تأملی و اقدام پژوهی

National Institute of Education (2016)

محتوای کارورزی در کشور فنلاند در جدول شماره ۱۰ آمده است.

جدول ۱۰. محتوای دوره‌های کارورزی در کشور فنلاند

کارورزی دو	کارورزی یک
کل دوره ۵ هفته است که هفته اول به انتخاب موضوع پژوهشی و برنامه‌ریزی اختصاص دارد و چهار هفته بعد، تدریس و پژوهش عملی انجام می‌شود.	کل دوره ۷ هفته است. هفته اول، برنامه‌ریزی و بقیه هفته‌ها تدریس است. دانشجویان به صورت دو نفره در کلاس‌ها حاضر می‌شوند و باید در موضوعاتی مانند زبان فنلاندی، ریاضی و دو موضوع دیگر تدریس داشته باشند علاوه بر این تدریس‌های گروهی، هر دانشجو باید چهار تدریس فردی هم در موضوعات مختلف داشته باشد. برنامه‌ریزی‌ها به صورت گروهی انجام می‌شود و دانشجویان طرح‌های خود را قبل از اجرا، با هم کلاسی‌ها و مربی در میان می‌گذارند.

University of Helsinki (2016)

محتوای دوره‌های کارورزی دانشگاه فرهنگیان نیز در جدول ۱۱ مشخص شده است.

جدول ۱۱. محتوای دوره‌های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان

کارورزی ۴	کارورزی ۳	کارورزی ۲	کارورزی ۱
از ۱۶ روز: ۱ روز در دانشگاه: *آشنایی با برنامه	از ۱۶ روز: ۱ روز در دانشگاه: *آشنایی با برنامه	از ۱۶ روز: ۱ روز در دانشگاه: *آشنایی با برنامه	از ۱۶ روز: ۶ روز در مدرسه: *مشاهده و مساله‌یابی ساختار فیزیکی، ساختار اداری، روابط عاطفی و وضعیت آموزش
۱۵ روز در مدرسه: * طراحی و تولید اجرای واحد یادگیری (یک فصل) مطابق ۱۰ مرحله ذکر شده در برنامه و در قالب چرخه درس پژوهی	۱۵ روز در مدرسه: * طراحی و اجرای ۶ تدریس همراه با کنش پژوهی فردی. طراحی‌ها باید در قالب ارائه شده باشد.	۱۵ روز در مدرسه: * طراحی و اجرای ۶ خرده‌فعالیت و تأمل روی آن‌ها. این فعالیت‌ها باید هم‌راستا با حل مساله‌هایی باشد که تم قبل شناسایی شده است.	۱۰ روز در پردیس: *کارگاه مساله‌شناسی *کارگاه پژوهش روایتی *سمینارهای تحلیل مشاهدات

(معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳ الف)

با توجه به جداول فوق، برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان در موارد ذیل تفاوت‌ها و شباهت‌هایی با کشورهای مورد مطالعه دارد:

- با این‌که در تمام کشورها و از جمله ایران، در کارورزی‌های ابتدایی، فرصت مشاهده بیشتر از تدریس است اما تقریباً در تمام کشورهای مورد مطالعه، کل کارورزی یک، مشاهده نبوده و از همان آغاز دانشجو معلم موظف به انجام تدریس‌های ساده است تا همچنان که در بخش قبل بیان شد، همراه با عمل، تأمل نیز در او آغاز و توسعه پیدا کند.
- در تمامی کشورهای مورد مطالعه، در دوره‌های کارورزی، به تدریج تدریس‌ها بیشتر و بیشتر می‌شود به طوری که به عنوان مثال در استرالیا در کارورزی آخر، دانشجو معلم ۳۰ روز متوالی به تنهایی و بدون معلم راهنما مسئولیت کامل کلاس را به عهده دارد، در کارورزی دانشگاه فرهنگیان این چنین نیست.
- در محتوای برنامه هیچ کشوری، برای تأمل و توسعه آن، از پژوهش‌روایی، کدگذاری نوشته‌ها و غیره استفاده نمی‌شود. در تمام این کشورها جهت توسعه تأمل، علاوه بر مربیگری و گفتگوهای تأملی با مربیان، دانشجو معلمان موظف به داشتن دفتر خاطره تأملی هفتگی^۱ هستند که در آن، تأملات روزانه خود را داشته باشند.
- در برنامه کارورزی هیچ کشوری، کنش پژوهی یا درس پژوهی به عنوان ماموریتی ویژه برای محتوای یک دوره، تعریف نشده است.

۳,۳ از منظر تجربه زیسته ذینفعان:

واکاوی تجربه زیسته ذینفعان، به ویژه اساتید، دانشجو معلمان و نومعلمان نشان می‌دهد که حجم بالای نوشتن، عدم درک سودمندی این نوشتن‌ها، قالب‌های پیچیده و دست و پاگیر، پر کردن فرم‌های متعدد، کدگذاری روایت و غیره، از آسیب‌های جدی محتوا و فعالیت‌های کارورزی بوده و همچنان که در بخش قبل نیز بیان شد این موارد در برنامه کارورزی هیچ کشوری (کشورهای مورد مطالعه) دیده نمی‌شود.

معلمان راهنمای شرکت‌کننده در این مطالعه نیز ضمن ابراز ناآگاهی و بی‌اطلاعی از محتوا و فعالیت‌های کارورزی، در برخی موارد، فعالیت‌های دانشجویان را مزاحم کلاس

خود می دانستند. معلم راهنمای شماره سه در این باره گفت: «دانشجویی که به کلاس من آمده بود بیشتر مواقع فقط مشاهده می کرد، بعضی ترم ها هم که تدریس می کرد با من هماهنگ نمی کرد ... می گفت طرحش را با استادش هماهنگ کرده ... گاهی درسی بود که من تدریس کرده بودم و او از من خواهش می کرد که دوباره تدریس کند و وقت مرا می گرفت.»

۴. نقش و وظایف مربیان (اساتید کارورزی و معلمان راهنما)

۴,۱ از منظر منابع علمی و نظری:

از منظر منابع علمی و نظری، تأمل، ارتقای تأمل و در پی آن توسعه خردمندی، یک سفر شخصی است، یادگرفتنی است اما یاد دانی و قابل انتقال نیست، اما مربی گری^۱ (کوچینگ) نقش بی بدیلی در این میان دارد. Schon (1987) نکات صریحی برای تنظیم نقش و وظایف مربیان در کارورزی تأملی بیان کرده است. او سه مرحله مربیگری: «مرا تعقیب کن^۲»، «آزمایش مشترک^۳» و «تالار آینه^۴» را به روشنی مطرح می کند. به اعتقاد وی، دانشجویان در مراحل ابتدایی کارورزی معمولاً به حمایت بیشتری نیاز دارند و نقش مربیان حتی می تواند نقش الگویی (مرا تعقیب کن) باشد، اما به تدریج این روند حمایتی کمتر و کمتر شده به طوری که در مراحل پایانی، دانشجو معلم و مربی می توانند مدل تالار آینه ها را داشته باشند؛ مرحله ای که می توانند مانند دو همکار حرفه ای گفتگوهای هم سطح داشته و در ارتباط با تأملات یکدیگر گفتگو کنند و حتی بر هم تاثیر بگذارند. در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، به مدل های مربیگری Schon (1987) که هم راستا با سطوح تأمل می باشد، توجه نشده است. در این برنامه، نه تنها نقش معلمان راهنما و مدرسان در طی دوره های چهارگانه کارورزی به تدریج تغییر نمی کند، بلکه اساساً نقش و مسئولیت معلمان راهنما در این برنامه به روشنی مشخص نیست.

۴,۲ از منظر تجارب جهانی:

در کتابچه راهنمای کارورزی کشورهای مورد مطالعه، مسئولیت معلم راهنما و استاد راهنما به روشنی مشخص شده است. در این قسمت به علت محدودیت حجم مقاله تنها به نقش معلم و استاد راهنما در برنامه کارورزی سنگاپور اشاره می شود. نقش معلم راهنما در

1. coaching
2. Follow me
3. Joint experimentation
4. Hall of mirrors

سنگاپور در هر دوره متفاوت است اما به طور کلی معلمان و اساتید راهنما در سنگاپور، وظایف ذیل را برعهده دارند (جدول ۱۲).

جدول ۱۲. وظایف معلمان و اساتید راهنما در سنگاپور

نقش معلمان راهنما	نقش استاد راهنما
کمک و راهنمایی دانشجوی معلمان از طریق:	الف) سمینار قبل از کارورزی
- آماده کردن کلاس برای دانشجوی معلمان جهت مشاهده و دستیاری	- برجسته کردن نقش دانشجوی معلم به عنوان یادگیرنده تأملی
- تعیین مکانی در اتاق معلمان برای دانشجوی معلم جهت انجام کارهایش به طوری که احساس خوبی به عنوان یک همکار حرفه ای داشته باشد.	- تأکید بر شاخصه های رفتار حرفه ای
آشنا ساختن دانشجوی معلم با:	- آگاهی از فعالیت های دانشجوی معلم مانند: جدول زمانی، تأمل هفتگی، پوشه کارورزی و ...
- فضا، ساختمان و پرسنل مدرسه	- کمک به دانشجوی معلم برای تعیین اهداف یادگیری شخصی در فرایند کارورزی
- ماموریت، سیاست، امور روزمره و سازمانی مدرسه	ب) تماس و ارتباط مداوم با مدرسه
- تجهیزات، مواد و منابع تدریس	ج) خواندن و بازخورد دادن به نوشته تأملی دانشجوی معلمان
راهنمایی دانشجوی معلم به مشاهده کلاس و تدریس از زوایای:	د) مشاهده تدریس و گفتگوهای تأملی پس از مشاهده
- تأیید برنامه زمانی و موضوعات تدریس	ه) شرکت در جلسه ارزشیابی پایانی
- توضیح درسی که قرار است توسط دانشجوی معلم مشاهده یا تدریس شود	ز) ارسال گزارش ارزشیابی پایانی به دانشگاه
- تأمین کتاب های درسی و کتاب های کار دانشجوی معلم	ح) سمینار پس از کارورزی
- آشنا ساختن دانشجوی معلمان با دانش آموزان	- بررسی آنچه دانشجوی معلمان در طول دوره کارورزی یاد گرفته اند، تحکیم یادگیری آن ها و به اشتراک گذاری مطالب آموخته شده آنان
- توضیح به دانشجوی معلمان در ارتباط با وظایف اخلاقی معلمان	- تشویق دانشجوی معلمان به شناسایی نقاط ضعف و قوت خود
- کمک به دانشجوی معلمانی که قصد تدریس دارند	- هدایت دانشجوی معلمان
- هدایت دانشجوی معلمان	راهنمایی دانشجوی معلمان در ارتباط با تدریس و مدیریت کلاس:
ارائه بازخورد به دانشجوی معلم پس از هر تدریس	- توجه دادن دانشجوی معلم به آنچه در آغاز دوره کارورزی تعیین کرده بود که به آن برسد.
ارزیابی وضعیت حرفه ای دانشجوی معلم با:	- گرفتن پوشه کارورزی دانشجوی معلم برای مطالعه و تحویل آن یک هفته بعد از دوره
- ارزیابی رفتار و نگرش حرفه ای دانشجوی معلم (مانند وقت شناسی، ادب، احترام، صداقت، شور و شوق، تعهد و ...)	و آماده کردن گزارش برای آن ها

National Institute of Education (2016)

- بررسی نقش معلمان و اساتید راهنما در برنامه کارورزی کشورهای مورد مطالعه و برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان نشان می دهد:
- در تمام کشورهای مورد مطالعه در کتابچه راهنمای برنامه کارورزی، وظایف معلم راهنما و استاد راهنما به روشنی با جزئیات مشخص شده است. در حالی که در برنامه دانشگاه فرهنگیان، و به ویژه در ارتباط با معلم راهنما موارد بسیار اندک و مبهمی ذکر شده است.
 - ارزیاب اصلی دانشجو معلمان در کشورهای مورد مطالعه، معلمان راهنما هستند، آن‌ها هستند که مشخص می کنند آیا دانشجویی صلاحیت حضور در دوره بعدی کارورزی را دارد یا خیر، اما در دانشگاه فرهنگیان ارزیاب اصلی استاد کارورزی است.
 - لازم به ذکر است در این کشورها نیز با وجود پرداختن به جزئیات نقش معلم راهنما و اساتید، شواهدی مبنی بر تغییر تدریجی نقش آن‌ها در طی دوره های کارورزی مشاهده نمی شود.

۴,۳ از منظر تجربه زیسته ذینفعان:

واکاوی تجربه زیسته اساتید کارورزی و معلمان راهنمای شرکت کننده در این مطالعه نشان می دهد که در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، نقش و مسئولیت آن‌ها وضوح کاملی ندارد. معلم راهنمای شماره ۲ در این باره اظهار می کند: «... در طول این چند سال، برای یک بار هم استاد بچه ها را ندیدم... یا ارتباطی با دانشگاه نداشتم...». معلم راهنمای شماره ۵ هم بیان می کند که: «هیچ گونه اطلاعی از برنامه کارورزی نداشتم... نمی دونستم وظایفم چیست...». مدرس شماره ۵ نیز در این رابطه می گوید: «... الان دو دوره است که با دو گروه از دانشجو معلمان، کارورزی را طی کرده ام اما هنوز نمی دانم که آیا کارهایم درسته یا نه... تکالیف دانشجویان من با بقیه استادها فرق می کند... با این همه کارگاهی که در تهران گذروندیم، به درک واحدی نرسیدیم». برخی اساتید کارورزی بیان می کردند که به جای هدایت دانشجو معلمان در جهت ارتقای تأمل و توسعه تدریس، بیشتر نگران گزارش های آن‌ها در قالب های خواسته شده هستند و بازخوردهایشان در این راستا است.

۵. زمان و مکان

زمان، عنصر مهمی در هر نوع کارورزی به ویژه کارورزی تأملی است. کارورزی از کدام

نیمسال شروع شود؟ چند دوره باشد؟ هر دوره چند روز باشد؟ روزها متوالی باشند یا هفته‌ای یک روز؟ اینها همه مواردی است که به عنصر زمان مربوط می‌شود. در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، دانشجویان در دو سال پایانی تحصیلات خود یک روز در هفته به مدرسه می‌روند و جمعا ۶۴ روز کارورزی دارند. (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳ الف)

۱,۵ از منظر منابع علمی و نظری:

کارورزی تأملی از نظر زمان باید طوری باشد که دانشجو معلم بتواند درک نسبتا خوبی از محیط، روابط، دانش‌آموزان و نیازهای مختلف آن‌ها، و مواردی از این قبیل کسب کند تا با درک عمیقی که از موقعیت پیدا کرده، تصمیمات موقعیتی مناسب مبتنی بر منطق و اخلاق بگیرد. با توجه به اینکه موقعیتی بودن و درک موقعیت از ویژگی‌های اساسی تأمل است، انجام کارورزی در روزهای متوالی، زمینه درک و شناخت عمیق از موقعیت را بهتر فراهم می‌کند. بر اساس منابع علمی و نظری، سطحی از دانش‌های نظری و تکنیک‌ها برای تأمل لازم است، بنابراین شروع دوره‌های کارورزی تأملی از نظر زمانی نمی‌تواند از سال اول تحصیل باشد و دانشگاه فرهنگیان این مورد را رعایت کرده است.

نکته درخور توجه دیگر این است که مبانی روانشناختی تأمل، ریشه در رویکرد و دیدگاه‌های ساخت‌وسازگرایی دارد (Erginel (2006) در این رویکرد، یادگیری به‌عنوان جستجوی معنا تلقی می‌شود و معنا مستلزم درک "کل" و اجزای آن است (Light & Cox (2001) علاوه بر این در این رویکرد، اصل دانش موقعیتی و تکالیف اصیل، از اصول مهم هستند (عظیمی، ۱۳۹۷). با این توضیحات و از آن جایی که معلم ابتدایی معلمی است که کل روزهای هفته با یک گروه از دانش‌آموزان می‌باشد و تدریس دروس مختلف نیز با اوست، دانشجویان این رشته نیز باید به‌عنوان تکلیفی اصیل، این شرایط یا شرایطی نزدیک به واقعیت را تجربه کنند. آن‌ها باید مانند یک معلم ابتدایی، هر روز به مدرسه بروند، کل روزهای هفته با یک گروه از دانش‌آموزان باشند، تمام دروس را ببینند، تدریس کنند تا درک کاملی از نقش آینده خود پیدا کنند.

علاوه بر زمان، مکان نیز عنصر مهمی در کارورزی تأملی است. از نظر Dewey (1933) تقاضا برای حل یک حیرت و یا سرگشتگی، عامل هدایت‌کننده هر تأمل است. Schön (1983) مواجهه با یک رویداد تعجب‌آمیز و غیرمنتظره را که با دانش حرفه‌ای ضمنی فرد در

تناقض است، عامل تأمل می‌داند. با توجه به نظر دیویی و شون در ارتباط با شرایط ایجاد تأمل، به نظر می‌رسد مکان و محیط در کارورزی تأملی باید به گونه‌ای باشد که با وجود حمایتی بودن، چالش‌هایی جهت برانگیختن تأمل دانشجو معلمان در آن وجود داشته باشد و این چالش‌ها، با توجه به مطالبی که در ارتباط با سطوح تأمل گفته شد به مرور بیشتر و بیشتر و در عوض حمایت‌ها کمتر شود. در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان این اصل به روشنی در تنظیم مکان مورد توجه واقع نشده است؛ چون در هیچ کدام از دوره‌های کارورزی، ملاحظه‌ای در رابطه با حضور دانشجویان در پایه‌ای خاص در نظر گرفته نشده و دانشجویان می‌توانند حتی در کارورزی یک، در پایه اول که پایه پرچالشی است، حاضر شوند.

۵.۲ از منظر تجارب جهانی:

در کشور کانادا، دانشجویان دوره لیسانس رشته آموزش ابتدایی، تقریباً ۱۰۰ روز کارورزی دارند که به صورت چهار دوره ۲۵ روزه است. دانشجویان در دو سال اول تحصیل خود، کارورزی ندارند اما در دو سال پایانی و در چهار ترم آخر، هر ترم ۲۵ روز متوالی از دانشگاه جدا شده و کلاس در مدرسه مستقر می‌شوند. از نظر مکان هم، دانشجویان در هر دوره کارورزی باید در کلاس متفاوتی باشند. در کارورزی‌های پایانی، دانشجویان موظفند در جلسات اولیاء که به منظور پاسخگویی به وضعیت درسی فرزندان آن‌ها تشکیل می‌شود، شرکت کنند (National Institute of Education, 2016).

کارورزی در کشور استرالیا، ۸۸ روز است و این ۸۸ روز در ۵ دوره تنظیم شده است. در استرالیا هم مانند کانادا، دوره‌ها مشتمل بر روزهای متوالی هستند. به عنوان مثال، دوره آخر کارورزی در آن جا ۳۰ روز متوالی می‌باشد و چون دوره پایانی است، دانشجو معلمان باید بدون معلم راهنما در کلاس‌ها حضور پیدا کنند و کل مسئولیت‌های یک کلاس را که شامل پاسخگویی به والدین هم می‌شود، به تنهایی به دوش کشند (University of Sydney, 2013).

در کشور سنگاپور، کارورزی ۱۱۰ روز است. کارورزی یک، ۲ هفته متوالی؛ کارورزی دو، ۵ هفته متوالی؛ کارورزی سه، ۵ هفته متوالی؛ و کارورزی چهار، ۱۰ هفته متوالی است (National Institute of Education, 2016). در کشور فنلاند، کارورزی یک، ۵ هفته متوالی؛ و کارورزی دو، ۷ هفته متوالی به طول می‌انجامد. همچنان که تجارب جهانی نشان

می‌دهد، تعداد روزهای کارورزی در کشورهای مورد مطالعه نسبتاً زیاد (بالای ۸۰ روز) و به شکل متوالی است و این در حالی است که در ایران (دانشگاه فرهنگیان)، برنامه کارورزی، ۶۴ روز و به شکل هفته‌ای یک روز است.

۵,۳ از منظر تجربه زیسته ذینفعان:

اساتید شرکت‌کننده در این مطالعه، تعداد روزهای حضور دانشجویان در مدرسه را کم می‌دانند. معلمان راهنما معتقدند که حضور هفته‌ای یک روز در مدرسه، درک و شناخت کاملی از شرایط معلمی در دوره ابتدایی برای دانشجویان ایجاد نمی‌کند و همین امر باعث شده است که آن‌ها نتوانند دانشجویان را درگیر اتفاقات کلاس خود کنند. معلم راهنمای شماره ۲ در این باره می‌گوید: «... در واقع مهمان کلاس من بود ... هفته‌ای یک روز مهمان می‌شود ... نمی‌توانستم زیاد او را دخالت دهم ... نمی‌توانست از کارها سر در بیاورد». واکاوی تجربه زیسته دانشجویان معلمان نیز نشان می‌دهد که آن‌ها نیز با حضور هفته‌ای یک روز در مدرسه، نتوانسته‌اند درک خوبی از معلمی دوره ابتدایی، درس‌هایی که وجود دارد، ویژگی‌های دانش‌آموزان این دوره و سایر موارد کسب کنند. دانشجوی معلم شماره ۸ در این رابطه اظهار می‌کند: «... هر یکشنبه به مدرسه می‌رفتم و فقط هنر و ورزش و اجتماعی را می‌دیدم، هیچ وقت کلاس ریاضی و یا علوم و فارسی را ندیدم...».

۶. ارزشیابی

۶,۱ از منظر منابع علمی و نظری:

از آن جا که کارورزی، فرایند و اهدافی عملی دارد، ارزیابی عملکرد دانشجویان نیز راهبردها و ابزارهای خاصی را طلب می‌کند که مناسب ارزیابی عمل است. ابزارهایی مثل چک لیست و سنجش مشاهده‌ای، پوشه کار و غیره، ابزارهایی هستند که برای ارزیابی عملکرد دانشجویان معلمان می‌توان از آن‌ها بهره برد. در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، کارنامه‌های نهایی با این که گویه‌ها و مولفه‌هایی دارد که تا حدودی شبیه چک لیست است اما مولفه‌های این چک لیست‌ها بنابر نظر تجربه زیسته ذینفعان که شرح داده خواهد شد بیشتر ناظر بر ارزیابی کیفیت نوشتارهای دانشجویان است تا ارزیابی عملکرد آن‌ها در صحنه عمل.

۶,۲ از منظر تجارب جهانی:

همچنانکه در بخش نقش و وظایف مربیان بیان شد، در برنامه کارورزی کشورهای مورد

مطالعه، ارزیابی اصلی دانشجویان در درس کارورزی معلم راهنما است. اوست که هر لحظه و در طی فرایند و در صحنه عمل به دانشجویان نزدیک است و عملکرد دانشجویان را از نزدیک رصد می‌کند. در دانشگاه فرهنگیان ارزیابی اصلی استاد راهنما است و اوست که نمره نهایی کارورزی را اعلام می‌کند.

همچنین در برنامه کارورزی کشورهای مورد مطالعه، چنان که در بخش اهداف و انتظارات بیان شد، برای هر دوره در راستای اهداف کارورزی، انتظاراتی تنظیم می‌شود و در واقع، همین انتظارات به عنوان گویه‌های کارنامه هر دوره نیز به کار می‌رود. در این کشورها، در پایان هر دوره، کارنامه‌ای به دانشجو معلمان می‌دهند که در آن مشخص می‌شود در کدام انتظارات به توسعه مورد نظر دست یافته‌اند و در کدامیک از آنها به تلاش بیشتری نیاز دارند. در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، جدول اهداف و انتظارات و نیز کارنامه‌هایی در آن راستا، وجود ندارد. همین امر موجب شده است که تجربه زیسته دانشجویان نشان دهد که آن‌ها به روشنی ندانند در چه مولفه‌هایی ارزیابی می‌شوند؟ در چه مواردی توسعه یافته‌اند؟ و در چه مولفه‌هایی نیاز به تلاش بیشتری دارند؟ در این دانشگاه، با این که چک لیست‌هایی توسط استاد کارورزی برای دانشجویان پر می‌شود اما آن‌ها در نهایت، نتیجه کار خود را به صورت یک نمره - و نه کارنامه‌ای توصیفی - دریافت می‌کنند. در ادامه، نمونه‌ای از کارنامه توصیفی کارورزی دانشگاه‌های تربیت معلم کانادا در جدول ۱۳ ارائه می‌شود.

جدول ۱۳. نمونه‌ای از کارنامه توصیفی کارورزی دانشگاه‌های تربیت معلم کانادا

اخلاق و مسئولیت حرفه‌ای	توسعه مورد نظر این سطح را دارد	نیاز به توسعه	غیر قابل قبول
دانشجو معلم انعطاف‌پذیری و ابتکار نشان می‌دهد			
ظرفیت داوری و قضاوت حرفه‌ای را دارد			
در تدریس خود، به استانداردهای اخلاقی عمل می‌کند: دلسوزی، اعتماد، احترام، و صداقت دارد			

تأمل را نشان می‌دهد:

برای بحث با معلم راهنما، زود می‌آید یا پس از
کلاس می‌ماند

بازخوردهای مختلف را برای تغییر موثر
می‌پذیرد، آن‌ها را تفسیر می‌کند و مورد استفاده
قرار می‌دهد

عمل تدریس را با هدف بهبود آن، تجزیه و
تحلیل می‌کند

یادداشت‌ها:

محیط یادگیری مثبت (مدیریت کلاس)

با دانش‌آموزان، گفتگوهایی دارد که به ارتباط
سازنده منجر می‌شود

محیط آموزشی مثبت، امن، و فراگیر را که
توسط معلم راهنما ایجاد شده است، به شکل
فعالانه‌ای حفظ می‌کند

احترام، عدم تهدید، انگیزه‌بخشی
روال‌ها و شیوه‌های امن

شاگردمحوری و شیوه‌های مشارکتی

نسبت به فردیت و تنوع افراد خوشحال است
مجموعه‌ای از راهبردهای همکارانه و مدیریت
کلاسی را ایجاد و عمل می‌کند

رفتارهای نامناسب را به شیوه‌ای مثبت که به
شان و کرامت دانش‌آموزان خللی وارد نشود،
پاسخ می‌دهد

مدل‌هایی را به منظور ایجاد شور و علاقه برای
یادگیری، ابداع می‌کند

با دانش‌آموزان، همکاران، و اولیا رابطه‌ای مثبت ایجاد می‌کند.
یادداشت‌ها:

طراحی و اجرای تدریس

درکی از نظریه‌های آموزشی، در طرح درس‌های خود نشان می‌دهد
درک و فهمی از برنامه‌های درسی، انتظارات و ایده‌های کلی را نشان می‌دهد
موضوع اصلی درس را درک کرده است و فهم آن را نشان می‌دهد
به زبان بچه‌ها تدریس می‌کند
به شکل موثری یادگیری بچه‌ها را سازمان‌دهی می‌کند
به شکل هدفمندی، تکنولوژی را برای یادگیری دانش‌آموزان به کار می‌گیرد
تمایز در آموزش را با توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان، شروع می‌کند
از روش‌های یادگیری مشارکتی، دانش‌آموز محور و مبتنی بر پژوهش، استفاده می‌کند
یادداشت‌ها:

ارزیابی / ارزشیابی

ارزشیابی را به عنوان یادگیری و برای یادگیری انجام می‌دهد و از راهبردهای متنوعی برای گزارش دادن پیشرفت دانش‌آموز استفاده می‌کند
بازخوردهای خاص، توصیفی، معنی‌دار، و به موقع، به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد

با موافقت معلم راهنما، اطلاعاتی را در باره
یادگیری دانش آموزان، با شاگردان و والدین
درمیان می‌گذارد
یادداشت‌ها:

University of lakehead (2016-2017)

لازم به ذکر است در برنامه کارورزی کانادا:

در کارورزی ۱: سه ≤ غیر قابل قبول و یا ده ≤ نیاز به توسعه، به معنی مردودی در این دوره است.

در کارورزی ۲: سه ≤ غیر قابل قبول و یا ده ≤ نیاز به توسعه، به معنی مردودی در این دوره است.

در کارورزی ۳: دو ≤ غیر قابل قبول و یا پنج ≤ نیاز به توسعه، به معنی مردودی در این دوره است.

در کارورزی ۴: یک ≤ غیر قابل قبول و یا دو ≤ نیاز به توسعه، به معنی مردودی در این دوره است.

همچنین، این کارنامه‌ها به قدری اهمیت دارند که دانشجویان موظفند پس از فارغ‌التحصیلی و در شروع کار، به عنوان رزومه حرفه‌ای، آن را تحویل آموزش و پرورش منطقه خود دهند.

۶,۳ از منظر تجربه زیسته ذینفعان:

ذینفعان این برنامه، نحوه ارزیابی دانشجویان در این درس را دارای آسیب‌هایی جدی می‌دانند. پیچیده بودن و عدم وضوح فرم‌های ارزیابی، تعدد فرم‌ها، ارزیابی نشدن همه‌ی آنچه باید سنجیده شود؛ به‌ویژه مولفه بسیار مهم اخلاق و مسئولیت‌های حرفه‌ای، تاکید بر نحوه گزارش‌نویسی در مقایسه با ارزیابی عملکرد دانشجویان در صحنه عمل، ناچیز بودن سهم ناچیز معلمان راهنما در ارزیابی دانشجو معلمان و مواردی از این دست، مهمترین آسیب‌هایی هستند که واکاوی تجربه زیسته اساتید کارورزی این مطالعه نشان داده است. به‌عنوان مثال، مدرس شماره ۵ درباره عدم توجه به عملکرد دانشجویان و به جای آن توجه به نحوه گزارش‌نویسی می‌گوید: «... مولفه‌های فرم‌ها، بیشتر ناظر بر گزارش‌های دانشجویان است. به نظر من این درست نیست چون ما باید عمل دانشجو را ببینیم ... گاهی گزارش‌ها

کاملاً ساختگی هستند و یا کپی می‌شوند». مدرس شماره ۶ نیز در این ارتباط چنین اظهار داشت: «در این برنامه، اگر دانشجویی عملکرد مناسبی نداشته باشد ولی نگارش و نوشتن را بلد باشد به راحتی می‌تواند نمره خوبی در این درس بگیرد. البته استاد می‌تونه با نظارت درست موارد را در نظر بگیره اما فرم‌ها جامع، کامل، مفید و مختصر نیستند. جایی برای غیبت‌های مکرر دانشجویان نداره، اخلاق معلمی را نمی‌سنجه. رفتار معلم را در نظر نگرفته است. به نظرم فرم‌ها می‌تونست برای دانشجویها هم آموزنده باشه؛ اگر دانشجو بدون طرز رفتارش، اخلاقش و تعامل درستش با کارکنان مدرسه و ... هم مورد ارزیابی قرار می‌گیره، کم کم درست می‌شه». واکاوی تجربه دانشجویان نیز نشان می‌دهد که آن‌ها دقیقاً نمی‌دانند از چه نظر ارزشیابی می‌شوند و چه مولفه‌هایی در نمره کارورزی آن‌ها مد نظر قرار گرفته است.

جمع‌بندی و پیشنهادات

نتایج این مطالعه به‌طور کلی نشان داد که برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، با ادعای داشتن رویکرد تأملی، در برخی عناصر به‌ویژه عنصر زمان، اهداف و انتظارات، محتوا، تنظیم نقش مربیان، و عنصر ارزشیابی؛ دلالت‌هایی را که منابع علمی و نظری تأملی برای کارورزی تأملی دارند، در برخی موارد رعایت نکرده است. همچنین، با اینکه انتظار می‌رفت برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان به علت یکسان بودن رویکرد تأملی، اشتراکات و شباهت‌هایی با برنامه کارورزی چهار کشور مورد مطالعه داشته باشد، اما در برخی عناصر به‌ویژه عناصر نام برده شده در فوق، با برنامه این کشورها فاصله دارد. این در حالی است که این مطالعه نشان داد که با وجود پراکندگی جغرافیایی، سیاسی، فرهنگی چهار کشور سنگاپور، استرالیا، کانادا و فنلاند، برنامه کارورزی تأملی آنان در بیشتر عناصر بسیار شبیه به هم است. علاوه بر این موارد، واکاوی تجربه زیسته ذینفعان برنامه، وجود اشکالات و کاستی‌هایی را در برخی عناصر و نقاط قوت و محاسنی را در برخی عناصر دیگر این برنامه نشان داد.

با توجه به یافته‌های این مطالعه و کاستی‌ها و آسیب‌هایی موجود در برنامه کارورزی پیشنهاد می‌شود، گروه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، با توجه به نتایج این مطالعه و مطالعات مشابه، برنامه فعلی را مورد بازنگری قرار دهند و ضمن تدوین برنامه‌ای مناسب، اشکالات کارورزی را به حداقل برسانند. در این زمینه، توجه به سطوح تأمل به‌عنوان منطبق برنامه،

تغییر در عنصر زمان به‌ویژه تبدیل برنامه کارورزی از هفته‌ای یک روز به روزهای متوالی، همچنان که در تجارب جهانی بارز بود، وضوح بخشیدن به نقش مربیان به‌ویژه معلمان راهنما، وضوح بخشیدن به اهداف و انتظارات هر دوره، و تنظیم کارنامه‌های هر دوره مشتمل بر مولفه‌های با اهمیت و در راستای اهداف، می‌تواند مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- امام جمعه، س. م. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه، ارائه چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. رساله دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- اسداللهی، ف. (۱۳۹۸). واکاوی تأثیر روایت نگاری تأملی در توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. رساله دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- اصغری، م. (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت برنامه درسی اجرا شده کارورزی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان. رساله دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه الزهراء.
- عظیمی، ا. (۱۳۹۷). ارائه الگوی طراحی آموزشی کارورزی برای ارتقای تأمل دانشجو معلمان با تأکید بر داریست‌زنی، همتاسنجی و همتا بازخورددهی، پایان‌نامه دکتری تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تربیت مدرس.
- قادر مرزی، ح. (۱۳۹۶). برنامه‌های قصد شده، اجرا شده و کسب شده کارورزی و ارائه راهکار برای افزایش همخوانی و کاهش شکاف میان برنامه ها: دانشگاه فرهنگیان کردستان. رساله دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی.
- معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۳). کلیات طرح اجرای کارورزی. دانشگاه فرهنگیان.
- معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۳ الف). مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی. دانشگاه فرهنگیان.
- Akker, van den. J. (2003). *Curriculum perspectives: an introduction*. In J. Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-261.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Erginel, S. (2006). *Developing Reflective Teachers: A Study on Perception and Improvement of Reflection in Pre-service Teacher Education*. Ph.D. Thesis for Education Sciences, Middle East Technical UN.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Kaywork, J. L. (2011). *Analyzing student teacher reflective practice*. Rutgers University Graduate School of Education.
- Korthagen, H., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041
- Lanc, R., McMaster, H., Adnum, J., & Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: A journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15(4), 481-494.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Light, G., & Cox, R. (2001). *Learning and teaching in higher education: The reflective practitioner*. Paul Chapman Publishing.
- National Institute of Education (2016). Office of Teacher Education, Practicum. practicum handbook.
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176-1189.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching & Learning in the Profession*. Jossey-Bass
- University of Lakehead (2016-2017). Undergraduate Studies in Education. Reference Guide: Practicum .
- University of Sydney (2013). Faculty of Education & Social Work. Office of Professional Experience. Teacher Education Professional Experience Handbook.
- The University of Helsinki (2016). Office of Teacher Education, Practicum. Practicum Handbook.
- Stephens, P., Tønnessen, F. E., & Kyriacou, C. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: A comparative study of policy goals. *Comparative Education*, 40(1), 109-130.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. The Cambridge University Press.
- Ward, J. R. & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- Weber, S.S. (2013). Can Preservice Teachers Be Taught to Become Reflective Thinkers During Their First Internship Experience. Ph.D. Thesis for Education. Liberty University.
- Wilson, F. K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22-31