سیر تحول برنامه کاروزی نظام تربیت معلم ایران

دکتر غلامعلی احمدی*

صغری ملکی**

دکتر محمود مهرمحمدی***

دکتر سیدمحمدرضا امام جمعه****

چکیده

برنامه کاروزی از نظر مبانی و منابع علمی و نظری سه رویکرد شناخته شده دارد: رویکرد استاد- شاگردی، علم کاربردی و تأملی یا فکورانه. این مطالعه در پی آن بوده که نشان دهد برنامه کاروزی نظام تربیت معلم صدساله ایران از نظر رویکرد، چه تحولاتی داشته است؟ در هر دوره چه رویکردی غالب بوده و آیا در دوره فعلی، که رویکرد این برنامه به طور مشخص تأملی بیان شده است، بر اساس منابع علمی و نظری مربوط به تأمل، ویژگیهای کاروزی تأملی را دارد؟ کاستیهای احتمالی برنامه در این زمینه چیست و چشم انداز آینده این برنامه چگونه باید باشد؟ در این مطالعه ابتدا با روش اسنادی برنامه کاروزی در دوره‌های مختلف تاریخی بررسی و سپس برنامه هر دوره، با توجه به ویژگیهای رویکردهای مذکور با روش تحلیلی - استنباطی مورد تحلیل قرار گرفته که به‌طور خلاصه نتایج ذیل حاصل شده است: ۱. برنامه کاروزی در ایران، سالهای بسیار، از تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷ تا دهه هفتاد، رویکرد استاد- شاگردی داشته است. ۲. اولین نشانه‌های اتخاذ رویکرد تکنیکی برای برنامه کاروزی، در دهه هفتاد دیده می‌شود که بنا به شواهدی که در این مطالعه ذکر شده است می‌توان اذعان کرد که حتی در آن دوره نیز این برنامه نسخه کاملی از این رویکرد نبوده است. ۳. اتخاذ رویکرد تأملی، برای کاروزی، در سال ۱۳۹۲ پس از تاسیس دانشگاه فرهنگیان، نقطه عطفی تاریخی برای کاروزی ایران است، اما تحلیل برنامه این دوره از منظر منابع علمی مربوط به تأمل نشان می‌دهد که برنامه قصد شده فعلی نیز دارای کاستیهایی است.

کلید واژگان: کاروزی استاد- شاگردی، کاروزی علم کاربردی، کاروزی تأملی، سطوح تأمل

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۸/۵/۲۰

* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی ahmadygholamali@gmail.com

** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی(نویسنده مسئول) soghramaleki@yahoo.com

*** استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس mehrm_ma@modares.ac.ir

**** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی emamjomeh@srttu.edu

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

مقدمه و بیان مسأله

کارورزی، حیاتی‌ترین و مهم‌ترین برنامه درسی در تربیت معلم و از نظر دانشجو- معلمان، سودمندترین برنامه در میان برنامه‌هاست (ویلسون[1]، ۲۰۰۶). اهمیت این برنامه به سبب نقش بی‌بدیل آن در آماده‌سازی دانشجو-معلمان برای آینده حرفه ای‌شان است.

کارورزی انواع گوناگون دارد، اما سه نوع آن، مدل سنتی یا استاد-شاگردی[2]، مدل علم کاربردی[3] یا تکنیکی و مدل تأملی[4] یا فکورانه شناخته‌شده‌ترین آنهاست (استفنز[5] و همکاران، ۲۰۰۴).

در مدل سنتی یا استاد- شاگردی، پیش فرض اساسی این است که دانش حرفه ای نزد یک معلم با تجربه است و کارورز جوان باید با تقلید از او، معلمی را بیاموزد. در این رویکرد اعتقاد بر این است که تبحر حرفه ای باید از نسلی به نسل دیگر منتقل شود(والاس[6]،۱۹۹۱). اگرچه این رویکرد به دانشجو-معلم کمک می‌کند مهارت تدریس را به دست آورد، اما لزوماً تضمین نمی‌کند دانشجو- معلمانی که با این شیوه آماده می‌شوند، بتوانند قضاوتها و تصمیم‌گیریهای درستی در موقعیتهای سخت یا شرایط غیرمنتظره کلاس داشته باشند (فیمن نمسر[7]،۲۰۰۱؛ زایخنر[8]،۱۹۸۳). مشکل دیگر در این رویکرد، این است که معلمان با تجربه بالا، لزوماً معلمانی مؤثر نیستند، بنابراین، نمی‌توان استنباط کرد تحت آموزش معلمان باتجربه بودن، تجربه ای مفید برای دانشجو-معلمان است. اما ضعف اصلی این رویکرد، تقلید است. از طریق تقلید، تنها، حفظ بدون چون و چرای وضعیت کنونی تشویق و در خوشبینانه‌ترین حالت، معلمینی مانند معلمان کنونی خواهیم داشت.

در مدل علم کاربردی یا تکنیکی، دانشجو-معلمان طی کارورزی به مدرسه می‌روند تا روشها و تکنیکهایی که در دانشگاه آموخته اند را اجرا و تمرین کنند. والاس (۱۹۹۱، به نقل از امام جمعه، ۱۳۸۵)، سرچشمهٔ قدرت این رویکرد را پیشرفت علوم تجربی، در قرون نوزده و بیست می‌داند. این رویکرد، دنیای معلمی و کلاس را، مانند موضوعات تجربی، دنیایی قابل پیش‌بینی می‌داند و اساسی‌ترین پیش‌فرض آن این است که می‌توان تکنیکها و دانشهای بسیاری را به دانشجویان

1. Wilson
2. Craft model
3. Applied science model
4. Reflective model
5. Stephens
6 Wallace
7. Feiman-Nemser
8. Zeichner

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

آموخت و آنها را روانه کلاس کرد. با این رویکرد، دانشجوی خوب در کارورزی، دانشجویی است که تسلط کافی بر مهارتها و تکنیکهای از قبل آموخته خود پیدا کند (استفنز و همکاران، ۲۰۰۴).

سومین نوع کارورزی، کارورزی تأملی یا فکورانه است که امروزه در بسیاری از کشورها مانند آلمان، فنلاند، نروژ، کانادا، استرالیا، سنگاپور، ایران و ... رواج دارد. پیش‌فرض اساسی این رویکرد آن است که دنیای معلمی و تدریس، دنیایی پر از شرایط نامعین و پیچیده است که برای مسائل متعدد آن، راه‌حلهای از پیش تعیین‌شده وجود ندارد. در این دنیای سرشار از مسائل معماگونه، موقعیتهای تصمیم‌گیری بسیار است و لازمه تصمیمات منطقی و اخلاقی، تأمل و تفکر تأملی است (اولویک و اسمیت[1]، ۲۰۱۱).

مطالعه حاضر قصد دارد با مرور تاریخی برنامه کارورزی در تربیت معلمِ صدساله ایران، ضمن بیان مشخصات کلی کارورزی در هر دوره، برنامه هر دوره را، از نظر رویکرد آن، مورد تحلیل قرار دهد و به این پرسشها پاسخ بگوید: در هر دوره تاریخی، کارورزی چه مشخصاتی داشته است؟ رویکرد غالب آن چه بوده است؟ آیا برنامه کارورزی فعلی دانشگاه فرهنگیان با ادعای داشتن رویکرد تأملی، بر اساس منابع علمی مربوط به تأمل، ویژگیهای رویکرد تأملی را به شکل کامل داراست؟ چه کاستیها و آسیبهایی از این نظر دارد و چه پیشنهاداتی برای آن و چشم اندازهای کارورزی آینده می‌توان داشت؟

روش پژوهش

در این مطالعه، برنامه کارورزی تربیت معلم صدساله ایران، ابتدا از طریق روش اسنادی، توصیف شده، سپس از منظر منابع علمی و نظری مربوط به رویکردی که در هر دوره داشته است و از طریق روش تحلیلی – استنباطی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است.

در مرحله اول و توصیف برنامه در دوره‌های مختلف، جامعه آماری، کلیه اسناد، مقالات، کتابها و منابع مکتوب دست اول و دوم در زمینهٔ وضعیت کارورزی در دوره‌های تاریخی مختلف بود، اما از آنجا که همه منابع در این زمینه، دارای ارزش محتوایی مورد نظر نبودند، تنها برخی منابع انتخاب شدند. در انتخاب منابع، در مورد وضعیت کارورزی در دهه هفتاد، هشتاد و نود با توجه به امکان دسترسی، از منابع دست اول استفاده شد، به عنوان مثال وضعیت برنامه کارورزی (برنامه قصدشده) در دهه هفتاد و هشتاد به طور کامل در کتاب راهنمای تمرین معلمی(۱۳۷۸) و یا در دهه نود در دستورالعملهای دانشگاه فرهنگیان قابل بررسی و شناسایی بود. در مورد وضعیت کارورزی در ادوار

1.Ulvik & Smith

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

گذشته نیز از مقالات معتبر در این زمینه استفاده شد. پس از انتخاب، در بررسی منابع، از شیوه فیش‌برداری و طبقه‌بندی بهره‌گیری شد و پس از گردآوری مطالب هر دوره در حد اشباع، وضعیت کارورزی به شکل ساختارمند در دوره‌های مختلف توصیف و نگارش شد.

در مرحله دوم پس از توصیف، با به‌کارگیری روش تحلیلی- استنباطی، برنامه کارورزی گذشته(از ۱۲۹۷ تا ۱۳۹۲) و کارورزی حال حاضر (از ۱۳۹۲ تاکنون) بر اساس منابع علمی و نظری مربوط به رویکردشان مورد تحلیل قرار گرفت. در این بخش برنامه کارورزی فعلی با رویکرد تأملی، مورد توجه بیشتری قرار گرفته و با تحلیل از منظر منابع علمی و نظری مربوط به تأمل، اشکالات و کاستیهای آن در این زمینه شناسایی و پیشنهاداتی برای اصلاح آن ارائه شده است.

یافته‌های پژوهش

برنامه کارورزی تربیت معلم در گذشته (از سال ۱۲۹۷تا ۱۳۹۲)

الف) بخش توصیفی

۱. تربیت معلم و کارورزی پیش از تأسیس دارالفنون

تا پیش از تأسیس دارالفنون، نشانه‌هایی از تعلیم و تربیت رسمی و عمومی در کشورمان دیده نمی‌شود و تربیت کودکان را نهادهایی مانند مراکز دینی، مکتب‌خانه‌ها و مراکز خصوصی عهده‌دار بوده اند. تربیت و تأمین معلم برای این نهادها با اینکه در هر کدام شکلی خاص داشته، اما تا حدودی از یک سری اصول پیروی می‌شده است. در کتاب «منیه المرید فی ادب المفید و المستفید» نوشته شهید ثانی در قرن دهم (ه ق) باب اول، در مورد تربیت طلاب و معلمان، نویسنده به ذکر دستورات، آداب و وظایفی پرداخته است که بر اساس آن، طلاب و دانشجویان باید این وظایف و دستورات را از آغاز کار تحصیل تا آنگاه که به مقام روایت، تالیف، تدریس و ... می‌رسیدند به کار می‌بستند. منبع اصلی استخراج این دستورات و وظایف، معمولاً قرآن، احادیث رسول اکرم (ص)، روایات ائمه و پیشوایان دین (ع) و گفتار فرزانگان و دانشمندان بوده است (مشفق آرانی،۱۳۹۴).

۲. کارورزی معلمان در مدرسه دارالفنون

با تأسیس مدرسه «دارالفنون» در سال ۱۲۲۹ ه ش و ایجاد و گسترش مدارس جدید در سطح کشور به‌ویژه در شهرهای ارومیه، تبریز، اصفهان و تهران، نیاز به معلم، برای تدریس در مدارس، به‌ویژه معلمانی که با اصول تعلیم و تربیت جدید آشنا باشند، به خوبی احساس شد. تشکیل کلاسهای خاص در دارالفنون، با عنوان «اصول تعلیم» در اوایل سال ۱۲۹۰ ه ش (سلسله

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

ســـخنرانیهای عیسی صدیق اعلم در تالار دارالفنون) تلاشی در این راستا بود که نشان از توجه صاحب‌نظران و برنامه‌ریزان آن زمان به تربیت معلم و ضرورت ارتقای مهارتهای حرفه ای معلمان دارد. به تدریج این امر یعنی تربیت حرفه ای معلمان، شکلی رسمی‌تر و اصولی‌تر پیدا کرد.

۳. کارورزی معلمان در دارالمعلمین و دارالمعلمات(مرکزی)

اولین نشانه توجه رسمی به تقویت توانمندیهای حرفه ای معلمان از طریق انجام دادن تمرینهای ویژه کارورزی را می‌توان در برنامه‌های دارالمعلمین و دارالمعلمات یافت. با تصویب قانون تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات مرکزی در سال ۱۲۹۷ هـ ش (صد سال پیش) از سوی مجلس شورای ملی، از این تاریخ، مراکزی برای تربیت معلمان زن و مرد ایجاد شد. وظیفه این مراکز، تامین معلم مدارس ابتدایی و دوره اول متوسطه بود. دوره تحصیل معلمان در بخش ابتدایی سه سال(دو سال نظری و یک سال عملی) و در قسمت عالی، چهارسال(سه سال نظری و یک سال عملی) بود. به عبارت دیگر، هر دو گروه(ابتدایی و متوسطه) موظف بودند یک سال را در مدرسه به عنوان دوره کارآموزی سپری کنند. برنامه کارورزی، به شیوه سنتی، شامل مشاهده مستقیم، تمرینهای عملی و تدریسهای آزمایشی مراقبت شده، زیر نظر معلم راهنما، در کلاسهای درس مدارس انجام می‌شده است(مشفق آرانی،۱۳۹۴).

۴. کارآموزی در دارالمعلمین و دارالمعلمات(عالی)

با گسترش دبیرستانها و لزوم تربیت و تامین دبیران مورد نیاز برای آنها، در سال ۱۳۰۷، دارالمعلمین مرکزی، به دارالمعلمین عالی تبدیل و برنامه تربیت معلم متوسطه بنیان‌گذاری شد و اساسنامه و برنامه آن در سال ۱۳۰۸ به تصویب شورای عالی معارف رسید. طول تحصیل در این مرکز سه سال و مشتمل بـر دو قسمت علمی و ادبـی بـود کـه قسـمت ادبی شـامل رشـته‌های فلسفه، ادبیات، تاریخ و جغرافیا و قسمت علمی شامل رشته‌های فیزیک، شیمی، طبیعیات و ریاضیات بود. طبق اساسنامه این مرکز، تدریس دروس علوم تربیتی از مهرماه سال ۱۳۱۱ در دارالمعلمین عالی لازم الاجرا شد و دانشجویان این مرکز باید علاوه بر تحصیل در رشته خود، مواد علوم تربیتی را نیز فراگرفته و امتحان می‌دادند. دارالمعلمین عالی نیز به تأسی از دارالمعلمین مرکزی، در برنامه‌های خود کارآموزی یکساله داشته است و دانشجویان موظف بودند یک سال در مدرسه کارآموزی، شامل مشاهده مستقیم، تمرینهای عملی و تدریسهای آزمایشی مراقبت شده زیر نظر معلم راهنما داشته باشند(مشفق آرانی،۱۳۹۴).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

۵. کارآموزی در دانشسراهای عالی و دانشسراهای مقدماتی

در اسفند ماه ۱۳۱۲، قانون مهم دیگری برای تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه با عنوان «قانون تربیت معلم» وضع شد. با تصویب این قانون و به موجب آن، دولت مکلف شد از اول فرودین ۱۳۱۳ تا مدت پنج سال، ۲۵ باب دانشسرای مقدماتی و عالی دختران و پسران در تهران و ولایات دیگر تأسیس نماید. در این قانون عنوانهای «آموزگار» برای معلم دوره ابتدایی، «دبیر» برای معلم دوره متوسطه، «هنرآموز» برای معلم هنرستان و «استاد» برای مدارس عالی، دانشگاه، وضع گردید. بر اساس این قانون شرط ورود به دانشسراهای مقدماتی، داشتن تحصیلات سه ساله متوسطه و شرط ورود به دانشسراهای عالی، داشتن گواهینامه کامل متوسطه بود. مدت تحصیل در دانشسرای مقدماتی دو سال و در دانشسرای عالی سه سال تعیین شده و گواهینامه پایان تحصیلات دانشسرای عالی معادل با لیسانس بود.

برنامه کارورزی در دانشسرای مقدماتی و عالی بدین صورت بود که برای هر دانشسرا یک دبستان یا یک دبیرستان ضمیمه پیش‌بینی شده بود و دانشجویان باید در طول سال دوم، هفته ای یک روز در آنجا، تمرین معلمی می‌کردند. این برنامه با مشاهده آغاز می‌شد، با دستیاری ادامه می‌یافت و با تدریس در حضور معلم و با کمک او و در نهایت با تدریس مستقل به پایان می‌رسید (پیشین).

۶. کارورزی در طرح دوساله تربیت معلم(دوره کاردانی)

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، در سال ۱۳۵۸ اساسنامه ای جدید برای تأمین معلمان دورهٔ ابتدایی و راهنمایی تحصیلی و مدارس استثنایی در ۱۲ رشته شامل آموزش ابتدایی، زبان و ادبیات فارسی، علوم اجتماعی، ریاضی، علوم تجربی، زبان انگلیسی، امور پرورشی، دینی و عربی، تربیت بدنی، حرفه و فن و آموزش کودکان استثنایی در چهار گرایش نابینا، ناشنوا، عقب مانده ذهنی و ناسازگار تهیه شد.

در برنامه دوساله همهٔ این رشته‌ها، درسی با عنوان فن معلمی تعریف شد و در برنامه دروس تربیتی قرار گرفت. هدف از این درس تقویت و توسعه مهارتهای معلمی و هماهنگی علم و عمل در کار تدریس بود. استقرار این درس را می‌توان تغییری قابل توجه در برنامه کارورزی تربیت معلم در آغاز انقلاب تلقی کرد. برنامه فن معلمی به میزان شش ساعت در هفته و در طول سال دوم تحصیل منظور شد که به صورت مشاهده، تقلید و بر اساس رویکرد استاد- شاگردی بود (پیشین).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

۷. کارورزی در طرح سه ساله تربیت معلم

در سال ۱۳۵۹در روند برنامه‌ریزی و اجرای دوره‌های تربیت معلم، تغییراتی تازه ایجاد شد. بر اساس طرح جدید که از سال ۱۳۶۰ برای تربیت معلم آماده و با عنوان دوره سه ساله تدوین و تصویب شد، دوره تحصیل در مراکز تربیت معلم از دو سال به سه سال افزایش یافت؛ به این صورت که دانشجویان در سال اول در مراکز تربیت معلم آموزشهای نظری را می‌گذراندند، در سال دوم تحصیل، باید به مدت یک سال در مدارس مناطق سهمیه خود، به تدریس آزمایشی به عنوان تدریس عملی(به‌عنوان معلم حق التدریسی) به کار مشغول می‌شدند و در سال سوم مجدداً در مراکز تربیت معلم به تحصیل درسهای باقی‌مانده و ارزیابی تجربه‌های کسب شده در مدارس می‌پرداختند (پیشین).

۸. بازگشت به دوره دوساله

برنامه سه ساله تربیت معلم پس از یک دوره اجرا و کشف مشکلات اجرایی آن که یکی از مهم‌ترین آنها نبود برنامه کارورزی زیر نظر معلم راهنما بود، متوقف و مجدداً دوران تحصیل، به دو سال متوالی کاهش یافت. اداره شدن به شیوه شبانه روزی، دانشجو–معلم نامیده شدن دانشجویان این مراکز، تعهد پنج ساله خدمت پس از فارغ التحصیلی و ... از ضوابط مراکز در این دوره بود.

در این دوره، برنامه کارورزی با چهار واحد در میان برنامه‌های درسی سال دوم تحصیل جا گرفت و بر اساس آن دانشجو–معلمان موظف بودند در دو نیمسال پایانی، دو واحد (جمعاً ۴ واحد) کارورزی را به میزان یک روز در هفته، در تعامل با مدرسه بگذرانند. این دو کارورزی عبارت بود از:

کارورزی یک در نیمسال اول سال دوم، شامل: پاگشایی و آشنایی با مدرسه، مشاهده، معلم‌یاری، مشارکت در تدریس و تدریس آزمایشی.

کارورزی دو در نیمسال دوم، شامل: اجرای تدریس مستقل هفتگی و فعالیتهایی مانند ارزشیابی و ... .

ب) بخش تحلیل برنامه کارورزی (از ۱۲۹۷ تا ۱۳۹۲)

تربیت معلم و برنامه کارورزی، از سال ۱۲۹۷ تاکنون (حدود صد سال) سیری بسیار پرفراز و نشیب داشته است که برخی از دوره‌های آن (تا قبل از سال ۱۳۹۰) به اجمال معرفی شد. آن‌گونه که شواهد نشان می‌دهد در بسیاری از این دوره‌ها، برنامه درسی کارورزی، دستورالعمل جامع و روشنی نداشته و در بیشتر این دوره‌ها به دادن دستورالعمل کلی به دانشجو– معلمان و مدرسان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

اکتفا شده است. این دستورالعملهای کلی، در اغلب دوره‌ها شامل مشاهده در ابتدا، سپس دستیاری و در نهایت اجرای مستقل بوده است، فرایندی که در رویکرد استاد- شاگردی مرسوم است.

شاید نخستین نشانه‌های توجه به رویکرد علم کاربردی یا تکنیکی برای درس کارورزی را بتوان در سال ۱۳۷۱ در برنامه پیشنهادی علی رؤوف در کتاب «تربیت معلم و کارورزی» دید. رؤوف(۱۳۷۱) در کتاب خود، برنامه جامعی برای کارورزی پیشنهاد می‌دهد. برنامه پیشنهادی وی، با توجه به مدت زمان دوساله تربیت معلم در آن سالها چهار مرحله ای بود:

- کارورزی یک(نیم‌سال اول): تئوریهای تدریس و تمرین تک مهارتها
- کارورزی دو(نیم‌سال دوم): تمرینهای نمایشی یا وانمودسازی
- کارورزی سه(نیم‌سال سوم): تمرین آزمایشی
- کارورزی چهار(نیم‌سال چهارم): تمرینهای نمونه

با اینکه برنامهٔ پیشنهادی رؤوف، گامی رو به پیش برای تغییر رویکرد این برنامه از استاد- شاگردی به رویکرد تکنیکی و سامان‌گیری فرایند کارورزی در مراکز تربیت معلم در اوایل دهه هفتاد بود، اما این امر در اواخر این دهه، یعنی در سال ۱۳۷۸ روی داد. در این زمان طی جلسات متعددی در کمیته برنامه‌ریزی دروس تربیتیِ تربیت معلم، ضمن بررسی وضع موجود و شناخت آسیبها، این برنامه مورد اصلاحات اساسی قرار گرفت و برای نخستین بار دستورالعمل جامع کارورزی تدوین شد. این دستورالعمل جامع را مشفق آرانی(۱۳۷۸) با نظارت علمی احمدی در قالب یک کتاب راهنما، به سفارش دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی تالیف کرد و در اختیار مراکز تربیت معلم قرار داد. در این دستورالعمل با اینکه نامی از رویکرد تکنیکی برای این برنامه برده نمی‌شود اما مطالب کتاب حاکی از در نظر گرفتن این رویکرد است. در ابتدای این کتاب می‌خوانیم:

«...این دستورالعمل برای دانشجو- معلمانی تهیه گردیده است که آخرین سال تحصیل خود را در دوره‌های کاردانی و یا کارشناسی تربیت معلم و دبیر آغاز می‌کنند. بدیهی است که این گروه از دانشجو- معلمان تا این مرحله درسهای روانشناسی، روشها و فنون تدریس، تولید و کاربرد مواد و رسانه‌های آموزشی و ... از دروس تربیتی خود را به صورت نظری در مراکز تربیت معلم پشت سر گذاشته اند و اکنون وقت آن رسیده است که دانشهای نظری و تکنیکهای آموخته شده خود را زیرنظر اساتید و مربیان آموزشی به کار گیرند ...»(مشفق آرانی، ۱۳۷۸).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

از جملات صریح این دستورالعمل مشخص است که برنامه کارورزی(برنامه قصد شده) در این دوره، رویکرد تکنیکی دارد. در این رویکرد، روی تکنیکها و مهارتهای از قبل آموزش داده شده بسیار تاکید شده و محتوای کارورزی در واقع تمرین و تکرار این مهارتها و فنون است. علاوه بر محتوای این دستورالعمل، شیوه ارزشیابی کارورزی در این دوره نیز حکایت از رویکرد تکنیکی دارد. بخش عمده نمره کارورزی در این دوره، مربوط به استاد راهنماست. وی با برنامه‌ریزی قبلی با هر دانشجو، در طول ترم در کلاس وی حاضر و با مشاهده تدریس وی، رعایت یا عدم رعایت آنچه را دانشجو- معلم قبل از کارورزی آموخته است، ارزیابی می‌کند.

با اینکه دستورالعمل این دوره، در ابعاد مختلف سعی در نشان دادن منطق تکنیکی بر کارورزی دارد، اما باید گفت این برنامه نیز، نسخه کاملی از این رویکرد نیست. مدت زمان کم برای آموزش تکنیکها در دوره‌های قبل از کارورزی، عدم دسترسی مراکز به منابع جدید تحقیقاتی و دانشگاهی و آموزش آنها قبل از شروع کارورزی، نبود فرصت کافی برای تمرین و تکرار تکنیکها و عدم رسیدن به مهارت و حد تسلط طی دوره کارورزی (یک روز در هفته در دو ترم آخر)، نبود فرصت کافی برای نظارت کامل بر تمامی دانشجو- معلمان از سوی اساتید و ارزیابی میزان تسلطشان به روشها و تکنیکهای آموخته شده و در نهایت سپردن آنان به معلمان راهنما بدون آنکه وظایفی مشخص برای آنان در دستورالعمل تعریف شده باشد یا آموزشی دیده باشند، مسائلی است که اعتبار تکنیکی بودن این برنامه را نیز تا حدودی کمرنگ می‌کند و شاید بتوان گفت در این دوره نیز برنامه تا حدودی استاد- شاگردی یا تلفیقی از دو رویکرد استاد- شاگردی و تکنیکی است. دستورالعمل تمرین معلمی تا اواخر دهه هشتاد در مراکز تربیت معلم ایران رواج داشت.

برنامه کارورزی در تربیت معلم در حال حاضر(از ۱۳۹۲ تاکنون)

در این قسمت کارورزی فعلی تربیت معلم ایران (کارورزی دانشگاه فرهنگیان) ابتدا به اجمال توصیف و سپس مورد تحلیل و ارزیابی قرار می‌گیرد.

الف) بخش توصیفی

در ایران با احیای تربیت معلم پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۲، برنامه کارورزی با بازنگری اساسی همراه شد. سیاستگذاران و برنامه‌ریزان این دانشگاه، «تربیت معلم فکور» را سرلوحه برنامه‌های خود به ویژه کارورزی قرار دادند. کارورزی فکورانه یا تأملی، در پی تسلط دانشجو- معلمان، به تعدادی محدود از تکنیکهای خاص از طریق تمرین و تکرار یا تقلید و شبیه شدن دانشجو- معلمان به معلمان باتجربه نیست، بلکه در پی آن است که دانشجو- معلمان ضمن

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

گردآوری تجارب خود به تأمل و تفکر بپردازند و با آگاهی انتقادی نسبت به این تجارب، به آفرینش الگوهای ذهنی و طرحواره‌هایی بپردازند که به آنان در اتخاذ تصمیمات اثربخش و ارزیابی نتایج حاصل از تصمیمات کمک کند (دستورالعمل برنامه و سرفصل کارورزی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳).

دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در طول دوره تحصیل خود (چهار سال) در این دانشگاه، هشت واحد کارورزی دارند. کارورزی این دانشگاه از لحاظ ساختاری و محتوایی برای همهٔ رشته‌ها، یکسان و دانشجو-معلمان رشته آموزش ابتدایی، مشاوره، تربیت بدنی، رشته‌های گوناگون آموزش متوسطه و... برنامه کارورزی مشابهی دارند. دانشجویان همه این رشته‌ها در چهار ترم پایانی خود، هفته ای یک روز (نه روزهای متوالی) و در مجموع در کل سالهای تحصیل، ۵۸ روز به مدرسه می‌روند. در این دانشگاه، دانشجو- معلمان در کارورزی یک «مشاهده تأملی و مسأله‌یابی»، در کارورزی دو «مشارکت در تدریس و حل مسائل شناسایی شده»، در کارورزی سه «تدریس آزمایشی همراه با کنش‌پژوهی فردی» و در کارورزی چهار «تدریس مستقل توأم با درس‌پژوهی» را در برنامه خود دارند. در بخش تحلیل، جزییات بیشتری از برنامه بیان خواهد شد.

ب) بخش تحلیل برنامه کارورزی (از ۱۳۹۲ تاکنون)

مطرح شدن درس کارورزی به منزلهٔ مهم‌ترین درس، بر صدر نشستن این برنامه در میان برنامه‌های دیگر و از همه مهم‌تر اتخاذ رویکرد تأملی برای این برنامه میان سالهای ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۶ را می‌توان بزرگ‌ترین رویدادِ صدساله تربیت معلم ایران دانست. در این دوره، با فهم درست ماهیت تدریس، رویکرد تأملی برای این درس انتخاب شد. ماهیت تدریس بر اساس دیدگاه بسیاری از اندیشمندان، ماهیتی پیچیده و سرشار از عدم تعین است که نیاز به تصمیم‌گیریهای موقعیتی بسیار دارد و لازمه منطقی و اخلاقی بودن تصمیمات و اقدامات در این عمل، تأمل و تفکر تأملی است. اما تفکر تأملی چگونه تفکری است؟ شاید بهتر باشد پیش از پرداختن به تحلیل برنامه کارورزی فعلی و تحلیل تأملی بودن این برنامه از منظر مبانی و منابع علمی مربوط به تأمل، این تفکر ضروری برای حرفه معلمی را تا حدودی معرفی کنیم.

نخستین بار فیلسوفان یونان تفکر تأملی را معرفی کردند. سقراط (۴۷۰-۳۹۹ پیش از میلاد)، اعتقاد داشت که دانش از درون ذهن هر فرد می‌آید (گوتک[1]، ۲۰۰۵). این نقل‌قول کوتاه از سقراط، اهمیت تفکر و نقد تفکر خود را که چیزی همسو با تفکر تأملی است، نشان می‌دهد. ارسطو

1. Gutek

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

(۳۸۴-۳۲۲ پیش از میلاد) نیز مانند سقراط، به تفکر تأملی در تدریس به منظور شناسایی و درک مسائل کلاس و حل آنها تاکید داشته است. او با دسته‌بندی دانش به سه شکل اپیستمه[1](دانش نظری)، تخنه[2] (دانش فنی) و فرونسیس[3](خرد عملی) اعتقاد داشت. در برخی مشاغل و حِرَف، به‌ویژه معلمی و تدریس از آنجا که سرشار از موقعیتهای معماگونه است اتکای افراد به فرونسیس(خرد عملی) بسیار ضروری است(آیزنر[4]، ۲۰۰۲). با اینکه توجه و تاکید به تفکر تأملی ریشه در اندیشه‌های سقراط و ارسطو و قدمتی دیرینه دارد اما این جان دیویی[5] (۱۹۵۲-۱۸۵۹) و دونالد شون[6] (۱۹۹۷-۱۹۳۰) هستند که به طور خاص و گسترده به تفکر تأملی پرداخته اند. دیویی(۱۹۰۴) تأمل را «ملاحظه ای دقیق، مداوم و فعال» تعریف می‌کند و معتقد است، ما از تجارب خود یاد نمی‌گیریم، بلکه ما از تأمل بر آنها می‌آموزیم. وی معتقد است که تفکر تأملی، اساس حرفهٔ معلمی است، اما معلمان برای تأمل باید سه ویژگی مهم ذهن باز[7]، اشتیاق[8] و مسئولیت پذیری یا تعهد[9] داشته باشند. همچنانکه که گفته شد صاحب‌نظران بسیاری در زمینهٔ تأمل به بحث و نظر پرداخته و تعاریفی متعدد دربارهٔ تفکر تأملی ارائه کرده اند. گوئین، فرناندز، کارسنتی و چارلین[10] (۲۰۱۴) با بررسی نظرات اندیشمندان برجسته این حوزه، مانند دیویی، شون، مزیرو و ... ویژگیهای اصلی تفکر تأملی را استخراج و در جمع‌بندی خود، تأمل را نوعی تفکر دانسته اند که با دیگر اشکال تفکر به ویژه تفکر انتقادی، حل مسأله و ... با اینکه شباهتهایی دارد، متفاوت است. آنها تفکر تأملی را چنین تعریف کرده اند:

«تفکر تأملی، تفکری چرخه ای، اکتشافی، انتقادی و دقیق(ملاحظه مداوم) است که در آن فرد با تجارب، موقعیتها، اعمال، تفکرات و چارچوب مفهومی زیربنایی آنها، با یک نگاه به تغییر آنها و با یک نگاه به تغییر خود، درگیر می‌شود.»

تقریباً تمام اندیشمندانی که دربارهٔ تأمل نظراتی ارائه کرده اند، تفکرتأملی را دارای سطوحی می‌دانند و معتقدند که ارتقای تأمل در دوره کارورزی و حتی در طول زندگی حرفه ای در واقع، توسعه تدریجی در این سطوح است (جدول ۱).

1. Episteme
2. Techne
3. Phronsis
4. Eisner
5. John Dewey
6. Donald Schön
7. Open-mindedness
8. Whole-heartedness
9. Responsible
10. Nguyen, Fernandez, Karsenti & Charlin

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

جدول ۱: آرا و نظرات صاحب‌نظران و اندیشمندان در زمینهٔ سطوح تأمل

محقق	سال	سطوح	شرح سطوح
ون مانن[1]	۱۹۷۷	تأمل فنی	کاربرد مؤثر مهارتها و دانش فنی
		تأمل عملی	تجزیه وتحلیل و بررسی تجارب برای انتخابهای عملی
		تأمل انتقادی	به چالش کشیدن شایستگیها و ارزشهای حرفه ای(آیا فعالیت حرفه ای اخلاقی، عادلانه و منصفانه و انسانی است یا خیر؟ و ...)
شون	۱۹۸۳	دانش در عمل[2]	پاسخ‌دهی به موقعیتها به طور خودکار تنها بر پایه تجربیات
	۱۹۸۷	تأمل در عمل[3]	درک ناکارآمدی پاسخها و اینکه نیاز به تغییر دارند
		تأمل بر عمل[4]	فکر کردن و انتخاب راه حلهای ممکن بعد از این که رویدادی اتفاق افتاده است
		تأمل در عمل[5]	فکر کردن به راه حلهای ممکن در حین رویدادی که در جریان است.
هاتن[6] و اسمیت	۱۹۹۵	اطلاعات توصیفی	فقط توصیف رویداد
		تأمل توصیفی	توصیف رویداد با استدلالهای مبتنی بر تجربه
		تأمل مکالمه ای	توصیف یک رویداد همراه با دیدگاهها، افکار و نقطه نظرات متفاوت
		تأمل انتقادی	بیش از یک راه حل بر پایه استدلالهای گسترده ارائه می‌شود.
زایخنر و لیستون[7]	۱۹۹۶	واکنش سریع	پاسخ بلافاصله به یک رویداد
		مرمت/ اصلاح	مکث کردن برای تفکر روی آنچه اتفاق افتاده است
		مرور	تفکر و تحلیل موقعیت
		تحقیق	جستجوگری و تحقیق دربارهٔ راه حلهای ممکن
		چارچوب‌بندی مجدد و تحقیق	تفکر مجدد دربارهٔ یافتن راه‌حل در پرتو پژوهش و تحقیق
جی و جانسون[8]	۲۰۰۲	توصیف	توصیف آنچه روی داده است
		مقایسه	مقایسه دیدگاههای مختلف در این رویداد
		انتقادی	بررسی و نگاه عمیق به دیدگاههای خود و دیگران به بهترین شکل ممکن
لاریوی[9]	۲۰۰۸	پیش تأمل	پاسخ به موقعیتها به طور خودکار بدون فکرکردن به گزینه‌های گوناگون
		تأمل سطحی	تمرکز بر راهبردها برای رسیدن به هدف خاص
		تأمل آموزشی	به کارگیری دانشهای تعلیم و تربیتی در عمل
		تأمل انتقادی	بررسی اخلاقیات(آیا پیامدهای انتخابها اخلاقی است؟)

1. Van Manen
2. Knowledge-in-practice
3. Reflection-in-practice
4. Reflection-on-action
5. Reflection-in-action
6. Hatton
7. Liston
8. Jay & Johnson
9. Larrivee

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

در سطح‌بندی تأمل که تنها نمونه‌هایی از آن در جدول ۱ نشان داده شده است، برخی از صاحب‌نظران (مانند زایخنر و لیستون) تأمل را از منظر عمق و برخی دیگر (مانند ون مانن) از منظر گستره سطح‌بندی نموده اند، اما باید گفت که تأمل هم از نظر عمق و هم از نظر گستره دارای سطوح است و به اعتقاد لین، مک‌مستر، ادنوم و کاوانا[1] (۲۰۱۴) برای ارتقای آن باید هم به بُعد عمق و هم به گستردگی توجه کرد. عمق تأمل به ماهیت تأمل اشاره دارد و اینکه تا چه حد تحلیلهای بیشتری صورت می‌گیرد یا موضوع عمیق‌تر بررسی و به تغییر می انجامد و بُعد گستردگی به این اشاره دارد که تأمل روی چه موضوعاتی متمرکز می‌شود (لین و همکاران، ۲۰۱۴). با اینکه سطح بندیهایی متفاوت برای تأمل ارائه شده است، اما همهٔ این سطح بندیها اشتراکاتی کلی با هم دارند و به طور خلاصه می‌توان تأمل را دارای سه سطح دانست:

تأمل فنی: اغلب دانشجو–معلمان در دوره‌های اولیه کارورزی(به ویژه کارورزی ۱)در تأمل فنی قرار دارند. در این سطح دانشجویان، در مواجهه با موقعیتهای متفاوت، بیشتر از تکنیکهایی که آموخته اند یا در تجربه‌های قبلی خود دارند، بهره می‌گیرند. به عبارت دیگر قوانین و ساختار فعالیتهای دانشجو–معلم، خارجی و بیرون از خود اوست. دانشجو– معلم در این سطح، از منظر عمق تأمل، جستجوگریهایی دارد، اما بیشتر در پی پاسخهای فوری است. او در این مرحله از رویکردهای کلی نمی‌پرسد و نمی‌تواند روشها یا راهبردهایی را که به کار می‌گیرد به نظریه‌ها متصل کند. به طورکلی باید گفت در این سطح، دانشجو– معلم یک مجری وفادار به تکنیکها و روشهایی است که از پیش آموخته است.

تأمل عملی: اگر دانشجویان در فرایند کارورزی به درستی هدایت و راهنمایی شوند، به تدریج از مرحله فنی خارج و پا به عرصه تأمل عملی می‌گذارند. در این سطح دانشجو– معلم می‌تواند از تجربه‌های منحصر به فرد خود و تأمل بر آنها به تدریج دانش عملی شخصی بسازد. در این مرحله او در پی پرسشها و پاسخهای فوری نیست و می‌تواند پیچیدگیهای کلاس را تشخیص دهد، تجزیه و تحلیل کند و برای بهبود بخشیدن به عمل خود وارد چرخه‌های طولانی‌تر تأملی مانند اقدام‌پژوهی شود. پیامد اصلی این سطح، یادگیری معنادار دانش آموزان، توسعه تصمیم‌سازیها و قضاوتهای حرفه ای، توسعه تدریسهای هنرمندانه و ساخت و توسعه دانش عملی حرفه ای شخصی است.

1. Lane, McMaster, Adnum & Cavanagh

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

تأمل تحولی: با اینکه پژوهشهای بسیاری نشان می‌دهد که دانشجویان اندکی، به سطح تأمل تحولی آن هم تنها به سطوح اولیه این سطح می‌رسند، اما دانستن ویژگیهای این سطح کمک می‌کند اقدامات و اعمال نه به طور کامل که حداقل در حرکت به سمت این سطح باشد. در این سطح دانشجو- معلمان به شدت تاثیرات اخلاقی تصمیمات و اقداماتشان را مورد تحلیل قرار می‌دهند. اقدامات و اعمال به شدت اخلاقی می‌شود. آنها عمل خود را در گستره اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی می‌بینند و پیامدهای اقداماتشان را با توجه به آینده دانش آموزان مورد بررسی قرار می‌دهند. آنها در این مرحله باورها و اقداماتشان را مقایسه می‌کنند و خود را با این سوال که چرا میان باورها و اقداماتشان فاصله است، به چالش می‌کشند. در سطوح بالاتر تأمل انتقادی، معلم خود را نجات‌دهنده بشریت می‌داند؛ کسی که بهبودی زندگی افراد محروم هدف اصلی او می‌شود. پیامد اصلی این سطح، رشد شخصیتی، بهبود کیفیت زندگی افراد محروم در جامعه (کلاس، مدرسه، کشور و حتی جهان)، تعهد شدید به پژوهش و جستجوگری، خود- پژوهی عمیق و اقدام اجتماعی در سطح کلاس، منطقه و ... است.

توجه به چیستی تفکر تأملی و مباحث مربوط به سطوح تأمل، هسته مرکزی کارورزی با رویکرد تأملی است و تمام عناصر برنامه - اهداف، انتظارات، محتوا، نقش و مسئولیت افراد (معلمان راهنما، اساتید، دانشجو-معلمان)، زمان، مکان، ارزشیابی و ... - را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در ذیل با بررسی برخی از عناصر، برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان تحلیل می‌شود. آیا در برنامه‌ریزی و تنظیم عناصر کارورزی این دانشگاه، به ماهیت تفکر تأملی و سطوح آن، بر اساس آنچه به اختصار در مباحث قبلی آمده توجه دقیق و کافی شده است یا خیر؟ در این زمینه چه کاستیهایی وجود دارد؟ و چه پیشنهاداتی می‌تواند مطرح شود.

۱. اهداف و انتظارات

با توجه به مطالب مطرح شده دربارهٔ تأمل و سطوح آن، به نظر می‌رسد در کارورزی تأملی، باید ارتقای تأمل و توسعه تدریس، همراه با در نظر گرفتن ابعاد آنها، به عنوان اهداف اساسی مورد توجه قرار گیرند، اما در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان برای هر دوره، هدف مجزایی تنظیم شده است که از نظرمفهومی، بیشتر نشان دهنده تکلیف دوره است تا هدف. به عنوان مثال در کارورزی یک، هدف به این صورت بیان شده است: دانشجویان با مشاهده تأملی مسئله‌های آموزشی/تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه را شناسایی و با استفاده از شواهد و مستندات

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

علمی آنها را تبیین نمایند. این در حالی است که همچنان که اشاره شد با توجه به منابع علمی به‌ویژه سطوح تأمل، جدول اهداف و انتظارات در کارورزی تأملی، می‌تواند بدین شکل باشد:

جدول ۲: جدول پیشنهادی برای اهداف و انتظارات در کارورزی تأملی

اهداف	ابعاد	انتظارات کارورزی یک	انتظارات کارورزی دو	انتظارات کارورزی سه	به تعداد دوره‌ها می تواند ستون باشد
ارتقای تأمل	موضوع تأمل(گستره تأمل)				
	فرایند جستجوگری(عمق تأمل)				
	خود و چارچوب مفهومی (عمق تأمل)				
	تغییر(عمق تأمل)				
توسعه تدریس	*مسئولیتها و اخلاق حرفه ای				
	طراحی و آماده‌سازی				
	محیط امن و توأم با احترام				
	اجرای تدریس				
	بازخورد و ارزشیابی				

در کارورزی تأملی، تأمل و تدریس ارتباط بسیار با هم دارند، ارتقای تأمل موجب بهبود و توسعه تدریس می‌شود، بنابراین در تنظیم انتظارات این جدول در بخش تدریس، با توجه به مفهوم تفکر تأملی و ویژگی سطوح آن، باید به این شاخصها توجه داشت:

- ✓ با رشد تأمل، تصمیمات، اقدامات و اعمال در هر بُعد تدریس، به‌تدریج آگاهانه‌تر، دقیق‌تر، منطقی‌تر و اخلاقی‌تر می‌شود.
- ✓ با رشد تأمل، تصمیمات، اقدامات و اعمال در هر بُعد تدریس، به تدریج معطوف به دانش عملی شخصی نه دانشها و یافته‌های علمی بیرونی می‌شود.
- ✓ با رشد تأمل، تصمیمات، اقدامات و اعمال در هر بُعد تدریس به‌تدریج باید موقعیتی و با توجه به دانش آموزان کلاس، یادگیری آنها، نیازها و تواناییهای همه دانش آموزان و ... شود.

در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان جدول اهداف، ابعاد و توسعه مورد انتظار در هر بعد طراحی نشده است و به عنوان مثال، مشخص نیست تدریسهای مکرر که محتوای اصلی کارورزی را تشکیل می‌دهند باید به تدریج و در دوره‌های متعدد کارورزی چه کیفیتی پیدا کنند. این در حالی است که ملکی (۱۳۹۷) با مطالعه تطبیقی کارورزی تأملی چهار کشور نشان داده که در برنامه کارورزی همهٔ این کشورها در بخش تنظیم اهداف ابعاد تدریس مشخص، برای هر بُعد زیرمؤلفه‌ها و انتظارات نیز تدوین شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

علاوه بر موارد فوق، در مورد اهداف کارورزی تأملی باید گفت که بر اساس منابع علمی، به‌ویژه دیدگاههای دیویی، در کارورزی تأملی بُعد ویژگیها و اخلاق حرفه ای(در جدول ۲ با علامت * مشخص شده است) بُعد بسیار با اهمیتی است. در این بُعد، ریزابعادی مانند صفات حرفه ای، ارتباطات حرفه ای و ویژگیهای حرفه ای قرار دارد که در صفات حرفه ای، صفاتی مانند انعطاف، پشتکار، علاقه‌مندی، تعهد؛ در ارتباطات حرفه ای، ارتباط فرد با مدرسه، مدیر، کارکنان و جامعه و در ویژگیهای حرفه ای، یادگیری مادام العمر، مشارکت در انواع پژوهشهای عملی و ... مد نظر است. این بُعد و زیرمؤلفه‌های آن بر اساس نظر دیویی(۱۹۳۳) در واقع زیربناهای تأمل را تشکیل می‌دهند. همچنان که بیان شد دیویی معتقد است که معلم تأملی باید سه ویژگی مهم ذهن باز، اشتیاق و مسئولیت پذیری یا تعهد را داشته باشد، بنابراین، در گزینش و تنظیم اهداف کارورزی با رویکرد تأملی و همچنین مؤلفه‌های ارزیابی این درس، توجه به این بُعد ، بسیار با اهمیت است، اما شواهد، اهداف تنظیم شده در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان و مؤلفه‌های ارزشیابی نشان می‌دهد که در این برنامه توجه جدی و کافی به این بُعد نشده است.

نکته دیگر دربارۀ تنظیم اهداف در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، روشن نبودن و عدم وضوح اهداف است. در این زمینه ملکی (۱۳۹۷) در مطالعه ای پدیدار شناسانه با واکاوی تجربه زیسته ذینفعان برنامه به این نتیجه رسیده است که ذینفعان این برنامه(اساتید راهنما، دانشجویان، معلمان راهنما)، سردرگمی بسیار دربارۀ درک اهداف برنامه داشته اند و به وضوح نمی‌دانند که این برنامه قرار است چه توسعه و ارتقایی را در چه ابعاد و جهاتی در دانشجویان ایجاد کند. به نظر می‌رسد توجه به سطوح تأمل و در نظر گرفتن جدولی مانند جدول پیشنهاد شده در این بخش می‌تواند کمکی مؤثر برای ذینفعان باشد.

۲. محتوا

در دوره‌های کارورزی، تدریسهای مکرر و متعدد و به دنبال آن تأمل چه به صورت کتبی و یا شفاهی (گفتگو با مربی و ...)، محتوای اصلی برنامه است. بر اساس سطوح تأمل و ویژگیهایی که این سطوح دارد به نظر می‌رسد نمی‌توان به یکباره دانشجویان را در دوره‌های اولیه کارورزی به تدریس و مواجهه با چالشهای متعدد واداشت، بلکه این دوره‌ها باید با مشاهده آغاز شود و به‌تدریج تدریسها و مواجهه با چالش و تأمل بیشتر و بیشتر شود. بر این اساس ظاهراً به نظر می‌رسد کارورزی دانشگاه فرهنگیان این اصل را در نظر گرفته و دوره‌های ابتدایی را به مشاهده اختصاص داده است اما در این برنامه، در کارورزی یک، از دانشجویان خواسته می‌شود با

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

مشاهده(تنها مشاهده)، مسائل فیزیکی، عاطفی، سازمانی و آموزشی مدرسه را شناسایی و در کارورزی دو، مسائل شناسایی شده را حل کنند! چنین محتوایی برای دوره‌های کارورزی نه تنها در راستای سطوح تأمل نیست، بلکه خلاف مباحث مربوط به تأمل و سطوح تدریجی آن است. بر اساس منابع علمی تأملی، تأمل وقتی آغاز می‌شود که فرد با شرایط نامعینی در عمل مواجه می‌شود. مشاهده مدرسه و تدریس معلمی دیگر شاید بتواند دانشجو را به تفکر فراخواند اما این تفکر، تأمل نیست و تغییر در موقعیت، توجه به چارچوبهای مفهومی خود و ... را در پی ندارد. از سویی هم شناسایی و حل مسائل مدرسه در کارورزی یک و دو، با سطوح تأمل همخوانی ندارد. وارد و مک‌کاتر[1](۲۰۰۴) معتقدند که دانشجو- معلمان در مراحل اولیه تأمل، بیشتر نگران حضور بدون دردسر خود در کلاس هستند. آنها در مراحل ابتدایی حتی به یادگیری دانش آموزان فکر نمی‌کنند و موضوع تأمل آنها بیشتر، کنترل دانش آموزان، کنترل زمان، حجم کار و ... است. آنها در این مراحل بیشتر در پی پاسخهای فوری برای کمک به خود هستند و نمی‌توانند وارد چرخه‌های پژوهشی درازمدت با تمرکز بر موضوعاتی خارج از خود شوند. با چنین ویژگیهایی چگونه در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان دانشجویان، در کارورزی یک، شناسایی مسائل مدرسه در ابعاد مختلف و در کارورزی دو حل آنها به عنوان محتوای برنامه کارورزی در نظر گرفته شده است؟

۳. نقش و مسئولیت افراد(اساتید، معلمان راهنما، دانشجو-معلمان)

با توجه به سطوح تأمل و در تناسب با آن، شون (۱۹۸۷) سه مدل مربیگری را پیشنهاد و تاکید می‌کند روند راهنمایی و هدایت مربی(استاد و معلم راهنما) در کارورزی باید به مرور تغییر کند. روند تدریجی مربیگری از دیدگاه شون به شرح زیر است:

- ✓ مرا دنبال کن[2] (در دوره‌های ابتدایی کارورزی مد نظر است): بر اساس نظر شون(۱۹۸۷)، عمل غالب مربی در «مرا دنبال کن»، «نشان دادن و الگو شدن» است. شون(۱۹۸۷) اشاره دارد که پیام اصلی این مرحله این است که دانشجو- معلمان در مراحل ابتدایی باید همانند مربی خود عمل کنند. بنابراین، دانشجو- معلمان به آزمایش آنچه فکر می‌کنند ویژگی اصلی نمایش مربی است، دعوت می‌شوند.
- ✓ آزمایش مشترک[3](بیشتر برای دوره‌های میانی کارورزی مد نظر است): در مرحله «آزمایش مشترک»، به دانشجو- معلمان کم کم کمک می‌شود تا محیط کلاس درس و انتظاراتی را که

1. Ward & McCotter
2. Follow me
3. Joint experimentation

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

از آنان می‌رود، درک کنند. در این مرحله هدایت‌کننده یا مربی محیطی حمایتی را ارائه می‌کند و دانشجویان را به آزمایش عملی، چارچوب‌بندی مسائل، ارزیابی راهها و عمل کردن در موقعیتهای نامشخص دعوت می‌کند.

- ✓ تالار آینه[1](در دوره‌های پایانی کارورزی مد نظر است): در «تالار آینه»، هم دانشجو و هم مربی به مرحله ای رسیده اند که می‌توانند در مورد تأمل با یکدیگر گفتگو کنند.

در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان نقش و مسئولیت دانشجو- معلمان و اساتید راهنما، البته بدون در نظر گرفتن سطوح تأمل تا حدودی مشخص شده است؛ اما در مورد معلمان راهنما که عضو اصلی کارورزی هستند، نه تنها سطوح تأمل و تغییر تدریجی نقش معلم راهنما، بلکه حتی وظایف آنها نیز مشخص نشده است. این مساله می‌تواند آسیبی جبران‌ناپذیر به اجرای برنامه بزند.

۴. زمان و مکان

زمان و مکان دو عنصر مهم در هر نوع کارورزی اند. دوره‌های کارورزی تأملی از نظر مدت زمان و مکان باید به گونه ای باشند که:

الف) زمینه تحریک تأمل را فراهم کنند. از نظر دیویی(۱۹۳۳)، تقاضا برای حل یک حیرت یا سرگشتگی، عامل هدایت کننده تأمل است. شون (۱۹۸۷) عامل تأمل را مواجهه با یک رویداد شگفت انگیز می‌داند که با دانش حرفه ای ضمنی فرد در تناقض است. با توجه به نظر دیویی و شون در زمینهٔ شرایط ایجاد تأمل به نظر می‌رسد مکان و فضا در کارورزی تأملی باید به گونه ای باشد که با وجود حمایت، چالشی نیز باشد و به مرور این چالشها بیشتر و بیشتر شوند.

ب) زمینه تأمل توأم با عاملیت را فراهم کند. بر اساس نظریات مرتبط با تأمل، انجام دادن فعالیتهایی که تأمل را تسهیل می‌کنند مانند روایت نگاری تأملی، اقدام‌پژوهی و ... باید داوطلبانه و عامدانه باشد. دانشجویان باید به مرور سودمندیهای این فعالیتها را درک کنند و با این درک، تأمل را نه به عنوان تکلیف که داوطلبانه و به اختیار انجام دهند (ملکی و آل‌حسینی، ۱۳۹۵). ادراک سودمندی این تکالیف، نیازمند زمان نسبتاً طولانی است.

ج) زمینه درک موقعیت را فراهم کند. بر اساس منابع و مبانی علمی و نظری، موقعیتی بودن و درک موقعیت، از ویژگیهای اساسی تأمل است. کارورزی تأملی از نظر زمان باید طوری باشد که دانشجو- معلمان درکی نسبتاً کافی از محیط، روابط، دانش آموزان، نیازهایشان و ... پیدا کنند و با درکی عمیق، تصمیماتی موقعیتی، حرفه ای و اخلاقی بگیرند.

1. Hall of mirrors

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

د) زمینه شکل‌گیری هویت و صفات حرفه ای را فراهم کند. بر اساس نظر دیویی(۱۹۳۳)، ذهن باز، اشتیاق و مسئولیت‌پذیری یا تعهد اساسی‌ترین ویژگیهای معلم تأملی اند، اما شکل‌گیری این صفات حرفه ای زمان‌بر است.

ه) زمینه ارزیابی دقیق و کامل را فراهم کند. در کارورزی تأملی ارزیابی دانشجو- معلمان در درس کارورزی باید طی فرایند انجام شود. مربی یا معلم راهنما یا استاد کارورزی از نظر زمانی باید فرصت کافی برای شناخت دانشجو و ارزیابی آنها داشته باشد. ارزیابی دانشجو-معلمان در زیرمؤلفه‌هایی مانند صبر و پشتکار، مهربانی و علاقه، احترام و صداقت، تعهد و مسئولیت‌پذیری، شور و شوق نسبت به حرفه و ... نیاز به زمان کافی دارد.

با توجه به مطالب فوق باید گفت کارورزی دانشگاه فرهنگیان، با هفته ای یک روز در چهار ترم آخر دوران تحصیل، (۵۸ روز، در کل فرایند تحصیل) نمی‌تواند زمینه‌ساز موارد فوق باشد. ملکی (۱۳۹۵) با مطالعه کارورزی ۴ کشور فنلاند، استرالیا، کانادا و سنگاپور که کارورزی تأملی دارند، نشان داد همهٔ این کشورها، علاوه بر اینکه بالای ۸۰ روز کارورزی دارند (سنگاپور ۱۳۰ روز و کانادا ۱۰۰ روز)، دوره‌های کارورزی در آنها نه به صورت هفته ای یک روز، که به شکل هفته‌های متوالی است. به عبارت دیگر، دانشجو- معلمان مدتی از هر ترم را به صورت متوالی (معمولاً چهار هفته متوالی) در مدرسه سپری می‌کنند. برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان از نظر عنصر «زمان» با تجارب جهانی فاصله ای چشمگیر دارد.

۵. ارزشیابی

ارزشیابی مهم‌ترین عنصر در هر برنامه درسی است. مهرمحمدی (۱۳۹۲) از ارزشیابی به عنوان «نقطه عزیمت اصلاحات آموزشی» نام برده و معتقد است که تغییر و تحول در این زیرنظام، مانند لوکوموتیو یک قطار که سایر واگنهای قطار را به هر سو می‌کشاند، می‌تواند زیرنظامهای دیگر، اهداف، روشهای تدریس و ... را خودبه‌خود متحول سازد. ارزیابی دانشجویان در درس کارورزی دانشگاه فرهنگیان، از جنبه‌های گوناگون آسیبهایی دارد. همچنان که بیان شد، عدم توجه کافی به مؤلفه‌های با اهمیتی مانند صفات و ویژگیهای اخلاقی و حرفه ای، نبود توالی منسجم هر مؤلفه در دوره‌های متوالی کارورزی، مشارکت بسیار ناچیز معلم راهنما در ارزیابی دانشجویان و ... از مشکلات جدی ارزیابی دانشجویان است. به عنوان نمونه در توضیح سهم ناچیز معلم راهنما در ارزیابی باید گفت که در این برنامه، در ۴ دوره کارورزی، استاد راهنما سهمی بالا(بالای ۸۵ درصد) در نمره دهی این درس دارد و در مقابل معلم راهنما سهمی ناچیز و حتی در کارورزی سه و چهار

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

هیچ سهمی ندارد. این امر سبب شده است که به دلیل تعدد دانشجویان و عدم امکان حضور مداوم استاد کارورزی در صحنهٔ عملِ تمام دانشجویان، ملاک ارزیابی دانشجویان از سوی اساتید، نه مشاهده عملکرد آنها در صحنه عمل، که خواندن گزارشهای آنها باشد؛ گزارشهایی که در برخی موارد حتی غیرواقعی و ساختگی اند. ملکی(۱۳۹۵) با مطالعه تطبیقی نشان داد که کارنامه کارورزی هیچ کشوری(چهار کشور مورد مطالعه) بر اساس گزارشهای کتبی دانشجو نبوده است و صد در صد بر اساس عملکرد دانشجو- معلمان در ابعاد مختلف عمل بر اساس انتظارات و از سوی معلم راهنما با مشاوره استاد کارورزی تکمیل می‌شود.

جمع‌بندی

برنامه کارورزی در نظام تربیت معلم ایران، سیری بسیار پر فراز و نشیبی داشته است. سالهای بسیاری طی این صد سال، این برنامه فاقد هرگونه دستورالعمل و برنامه‌ریزی جامعی بوده است. دانشجو- معلمان طی آن، تنها به معلمی باتجربه سپرده می‌شدند تا شاید تصادف، بخت یا شانس از آنان معلمی خوب بسازد. در این سالها که رویکرد غالب کارورزی، استاد- شاگردی بوده است مشاهده، تقلید، تدریس آزمایشی و مستقل دستوری کلی برای کارورزی بوده است. اولین نشانه‌های توجه و عزم جدی برای سامان دادن به برنامه درسی کارورزی از نظر تولید دستورالعملی جامع، در دهه هفتاد (تنها دو دهه پیش) رخ داد. در این دستورالعمل بنا به شواهد بیان شده رویکرد اتخاذ شده تکنیکی بوده و آن هم به عللی که تحلیل شد نسخه کاملی از این رویکرد نبوده است. با توجه به عدم وجود دستورالعملی جامع برای این برنامه طی سالهای بسیار، وجود سایه رویکرد استاد- شاگردی و نسخه ناقصی از رویکرد تکنیکی میان سالهای ۱۳۷۸ تا ۱۳۸۷، شاید بتوان اتخاذ رویکرد تأملی برای کارورزی دانشگاه فرهنگیان در دهه نود را، جهشی بی‌سابقه در تاریخ کارورزی نظام تربیت معلم ایران دانست؛ جهشی که ایران را در ردیف بسیاری از کشورها توسعه یافته قرار می‌دهد. اما همچنان که در تحلیل این برنامه با استناد به منابع علمی و نظری در زمینهٔ تأمل بیان شد، این برنامه نیز در مواردی، به‌ویژه عدم توجه به سطوح تأمل، عدم اختصاص زمان مناسب و کافی، عدم شیوه صحیح ارزشیابی، عدم توجه کافی به مؤلفهٔ پر اهمیت صفات و ویژگیهای حرفه ای و ... نسخه کامل، درست و دقیقی از کارورزی تأملی نیست. از این رو به طور کلی پیشنهاد می‌شود برنامه فعلی کارورزی دانشگاه فرهنگیان از منظرهای گوناگون، به‌ویژه منابع علمی و نظری تأملی، مورد بازنگری و اصلاحات همه جانبه قرار گیرد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

منابع

امام‌جمعه، سیدمحمدرضا. (۱۳۸۵). *نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه، ارائه چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران (مورد: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی)*. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

امیرا، محمود و وایلد، جولی. (۱۳۹۵). *چگونه می‌توانید با غلبه بر محدودیت‌ها عمل تأملی را بهتر کنید. در گزیده ای آموزنده و کاربردی از توسعه عمل تأملی: راهنمایی برای معلمان مبتدی*، ترجمه صغری ملکی و فرشته آل‌حسینی (صص. ۹۹-۸۱). تهران: نشر دانشگاه فرهنگیان. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۱۵).

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

مشفق‌آرانی، بهمن. (۱۳۷۸). *راهنمای تمرین معلمی: ویژه دوره‌های کاردانی و کارشناسی تربیت معلم*. تهران: انتشارات مدرسه.

_____. (۱۳۹۴). سیر تحول کارورزی در تربیت معلم ایران. در *راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان: رویکرد تربیت معلم فکور*(صص. ۵۲-۲۲). تهران: دانشگاه فرهنگیان.

معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۳). *مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

ملکی، صغری. (۱۳۹۵)، *آشنایی با فرایند کارورزی در کانادا و استرالیا*. نشست علمی-تخصصی، مرکز شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان، ۱۰بهمن ۱۳۹۵.

_____. (۱۳۹۷). *کارورزی دانشگاه فرهنگیان*. نشست علمی-تخصصی، مرکز شهید شرافت دانشگاه فرهنگیان، ۱۰بهمن ۱۳۹۷.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). انگاره حداکثری زیرنظام «ارزشیابی از آموخته‌های دانش آموزان یا سنجش» در نظام تعلیم و تربیت و نقد «ارزشیابی توصیفی» با اتکا به آن. در *جستارهای نظرورزانه در تعلیم و تربیت*(صص. ۳۶۰-۳۳۵). تهران: انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. A. McMurry (Ed.), *The third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Part I.* (pp. 9-30). Chicago, IL: The University of Chicago Press. Available at: https://archive.org/details/r00elationoftheorynatirich

_____. (1933). *How we think.* New York: Houghton Mifflin Company.

Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education, 18*(4), 375-385.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1013-1055.

Gutek, G. L. (2005). *Historical and philosophical foundations of education: A biographical introduction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

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*(1), 73-85.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]

Lane, 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.

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. https://doi.org/10.1111/medu.12583

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

_____. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

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.

Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterizes a good practicum in teacher education? *Education Inquiry, 2*(3), 517-536.

Van Manen, M. J. (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.* Cambridge: The Cambridge University Press.

Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 20*(3), 243-257. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004

Wilson, E. K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education, 22*, 22-31.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*(3), 3-9.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.3.2]