

کارورزی معلمان در نگاه تطبیقی: نقش مدیران و چالش‌های

اجرای برنامه‌ی درسی در ایران

(تاریخ دریافت ۱۴۰۳/۱۱/۱۵ تاریخ تصویب ۱۴۰۳/۱۲/۱۲)

مصطفی خنجری

اداره آموزش و پرورش منطقه گوار، گیلانغرب، کرمانشاه، ایران

چکیده

کارورزی معلمان به عنوان یکی از ارکان اساسی تربیت حرفه‌ای معلم، نقش مهمی در پیوند میان آموزش‌های نظری و واقعیت‌های عملی مدرسه ایفا می‌کند. با این حال، اثربخشی کارورزی تا حد زیادی به نحوه طراحی برنامه درسی، شرایط اجرایی مدرسه و نقش‌آفرینی کنشگران اصلی، به‌ویژه مدیران مدارس، وابسته است. هدف مقاله حاضر تحلیل توصیفی-تحلیلی کارورزی معلمان با رویکرد تطبیقی و تمرکز بر نقش مدیران مدارس و چالش‌های اجرای برنامه درسی کارورزی در ایران است. بدین منظور، ابتدا مبانی نظری و الگوهای رایج کارورزی در برخی نظام‌های آموزشی منتخب بررسی شده و سپس وضعیت کارورزی در نظام تربیت معلم ایران، به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان، تحلیل شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که در کشورهای منتخب، مدیران مدارس غالباً به عنوان رهبران آموزشی و تسهیل‌گران یادگیری حرفه‌ای نقش فعالی در هدایت کارورزی ایفا می‌کنند، در حالی که در ایران نقش مدیران بیشتر جنبه اجرایی و غیرنظام‌مند دارد. نتایج نشان می‌دهد بهبود کیفیت کارورزی مستلزم تقویت رهبری آموزشی مدیران و توسعه همکاری نظام‌مند میان دانشگاه و مدرسه است.

واژه‌های کلیدی: کارورزی معلمان، تربیت معلم، مدیران مدارس، برنامه درسی کارورزی،

مطالعه تطبیقی

۱. مقدمه

در نظام های آموزشی معاصر، تربیت حرفه ای معلمان به عنوان یکی از بنیادی ترین مؤلفه های ارتقای کیفیت آموزش شناخته می شود. مطالعات گسترده نشان می دهند که معلمان، مهم ترین عامل مدرسه ای مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هستند و اصلاحات آموزشی بدون توجه جدی به کیفیت تربیت معلم، اغلب به نتایج پایدار منجر نمی شود (دارلینگ-هموند، ۲۰۰۶). از این منظر، تربیت معلم صرفاً انتقال دانش نظری تلقی نمی شود، بلکه فرایندی پیچیده و مستمر است که مستلزم پرورش شایستگی های حرفه ای، توانایی تصمیم گیری در موقعیت های واقعی، و شکل گیری هویت حرفه ای معلمان آینده است. در چنین چارچوبی، پیوند میان آموزش دانشگاهی و عمل آموزشی در مدرسه، به عنوان یکی از چالش های اصلی تربیت معلم مطرح می شود.

کارورزی معلمان یکی از مهم ترین سازوکارهای تحقق این پیوند به شمار می آید و جایگاهی محوری در برنامه های تربیت معلم در سراسر جهان یافته است. کارورزی بستری فراهم می کند که دانشجومعلم بتواند دانش نظری خود را در موقعیت های واقعی کلاس درس به کار گیرند و از طریق تجربه مستقیم، مهارت های حرفه ای خود را توسعه دهند. بر اساس دیدگاه یادگیری تجربی و تأملی، یادگیری حرفه ای زمانی عمیق و ماندگار است که فرد فرصت «عمل»، «تأمل در عمل» و «تأمل بر عمل» را به صورت هم زمان تجربه کند (شون، ۱۹۸۳). پژوهش ها نشان می دهد که برنامه های کارورزی با کیفیت بالا می توانند نقش مؤثری در کاهش شکاف میان نظریه و عمل، افزایش اعتماد به نفس حرفه ای دانشجومعلم و آمادگی آنان برای ورود به حرفه معلمی ایفا کنند (زایکنر، ۲۰۱۰).

با وجود اجماع نظری بر اهمیت کارورزی، شیوه‌های طراحی و اجرای آن در نظام‌های آموزشی مختلف تفاوت‌های معناداری دارد. برخی کشورها بر الگوهای مدرسه‌محور تأکید دارند که در آن مدرسه نقش اصلی را در تربیت حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند، در حالی که در برخی دیگر، مشارکت ساختاریافته میان دانشگاه و مدرسه محور اصلی برنامه‌های کارورزی است (دارلینگ-هموند و همکاران، ۲۰۱۷). این تفاوت‌ها بیانگر آن است که کارورزی نه یک الگوی واحد، بلکه پدیده‌ای زمینه‌مند است که تحت تأثیر ساختارهای مدیریتی، فرهنگی و برنامه درسی هر نظام آموزشی شکل می‌گیرد. از این رو، اتخاذ رویکرد تطبیقی در مطالعه کارورزی معلمان می‌تواند به شناسایی الگوهای موفق، چالش‌های مشترک و راهکارهای قابل انطباق با شرایط بومی کمک کند.

در این میان، نقش مدیران مدارس به‌عنوان رهبران آموزشی در موفقیت یا ناکامی برنامه‌های کارورزی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مدیران مدارس با نگرش‌ها، تصمیم‌ها و شیوه‌های مدیریتی خود می‌توانند فضای مدرسه را به محیطی حمایتی برای یادگیری حرفه‌ای کارورزان تبدیل کنند یا برعکس، با نادیده گرفتن کارورزی، آن را به تجربه‌ای سطحی و کم‌اثر فروبکاهند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد مدارس که مدیران آن‌ها نقش فعالی در حمایت از یادگیری حرفه‌ای معلمان و تعامل سازنده با دانشگاه‌ها دارند، بستر مناسب‌تری برای رشد حرفه‌ای دانشجومعلمان فراهم می‌کنند (بوش، ۲۰۱۸). این نقش در نظام‌های آموزشی متمرکز، که مدیران مدارس اغلب مجریان اصلی برنامه‌های درسی تدوین‌شده در سطوح بالادستی هستند، اهمیت دوچندان می‌یابد.

در ایران نیز کارورزی به‌عنوان جزء رسمی برنامه تربیت معلم، به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان، جایگاه مشخصی یافته است؛ با این حال، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که اجرای برنامه‌های کارورزی با چالش‌هایی در سطوح برنامه درسی، مدیریتی و فرهنگی مواجه است. از جمله این

چالش‌ها می‌توان به عدم انطباق اهداف برنامه درسی با واقعیت‌های مدرسه، محدود بودن نقش فعال مدیران در هدایت کارورزی، و ضعف در تعامل نظام‌مند میان دانشگاه و مدرسه اشاره کرد (مهرمحمدی، ۱۳۹۷). این وضعیت، ضرورت بازاندیشی در کارورزی معلمان را از منظر تطبیقی و با تمرکز بر نقش مدیران مدارس برجسته می‌سازد.

بر این اساس، مسئله اصلی مقاله حاضر تحلیل تطبیقی کارورزی معلمان با تأکید بر نقش مدیران مدارس و چالش‌های اجرای برنامه درسی، با تمرکز بر نظام تربیت معلم در ایران است. هدف مقاله آن است که با بهره‌گیری از رویکرد توصیفی-تحلیلی و مقایسه تجارب منتخب بین‌المللی، به تبیین جایگاه مدیران مدارس در موفقیت کارورزی و شناسایی موانع ساختاری و اجرایی موجود پرداخته و زمینه‌ای برای بهبود سیاست‌ها و رویه‌های تربیت معلم در ایران فراهم آورد.

۲. چارچوب مفهومی و مبانی نظری کارورزی معلمان

کارورزی معلمان در ادبیات تربیت معلم به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی چارچوب مفهومی تربیت حرفه‌ای شناخته می‌شود و جایگاهی کلیدی در پیوند میان دانش نظری و عمل آموزشی دارد. بررسی مبانی نظری کارورزی نشان می‌دهد که این فرایند نه تنها یک فعالیت اجرایی، بلکه پدیده‌ای ریشه‌دار در نظریه‌های یادگیری، اجتماعی‌شدن حرفه‌ای و شکل‌گیری هویت معلمی است. چارچوب مفهومی کارورزی بر این فرض استوار است که یادگیری معلمی، فرایندی تدریجی، زمینه‌مند و مبتنی بر تجربه است که در تعامل با موقعیت‌های واقعی مدرسه شکل می‌گیرد. از این رو، تبیین مفهوم، اهداف و رویکردهای نظری مرتبط با کارورزی، زمینه لازم برای تحلیل نقش کنشگران مدرسه و چالش‌های اجرای آن را فراهم می‌سازد.

۲-۱ مفهوم و اهداف کارورزی معلمان

کارورزی معلمان به تجربه‌ای ساختارمند و هدفمند اطلاق می‌شود که طی آن دانشجومعلمان در محیط واقعی مدرسه و تحت نظارت حرفه‌ای، به مشاهده، مشارکت و ایفای نقش تدریجی در فرایند آموزش می‌پردازند. برخلاف نگاه‌های سنتی که کارورزی را صرفاً دوره‌ای برای مشاهده کلاس درس تلقی می‌کردند، در رویکردهای نوین، کارورزی فرایندی فعال و یادگیرنده‌محور محسوب می‌شود که هدف آن رشد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آینده است (زایکنر، ۲۰۱۰). در این معنا، کارورزی نه پایان آموزش نظری، بلکه بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند تربیت معلم به‌شمار می‌آید که باید با برنامه درسی دانشگاهی پیوندی منسجم داشته باشد.

یکی از اهداف محوری کارورزی، ایجاد پیوند مؤثر میان نظریه و عمل است. آموزش نظری در دانشگاه، اگرچه پایه‌ای ضروری برای تربیت معلم محسوب می‌شود، اما بدون تجربه عملی، اغلب به دانشی انتزاعی و گسسته از واقعیت‌های کلاس درس تبدیل می‌شود. کارورزی این امکان را فراهم می‌کند که دانشجومعلمان مفاهیم نظری، روش‌های تدریس و اصول روان‌شناختی و تربیتی را در موقعیت‌های واقعی بیازمایند و از طریق تجربه، به بازسازی و تعمیق دانش خود بپردازند. شون (۱۹۸۳) بر این نکته تأکید می‌کند که دانش حرفه‌ای معلمان بیش از آنکه محصول انتقال مستقیم نظریه باشد، حاصل «تفکر در عمل» و «تفکر درباره عمل» است؛ امری که در بستر کارورزی به‌طور طبیعی شکل می‌گیرد.

از منظر حرفه‌ای‌سازی، کارورزی نقش مهمی در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند. حرفه‌ای‌سازی معلمی مستلزم آن است که معلمان آینده خود را صرفاً مجریان برنامه درسی ندانند، بلکه به‌عنوان کنشگرانی آگاه، مسئول و متعهد در نظام آموزشی عمل کنند. تجربه حضور در مدرسه، تعامل با دانش‌آموزان، معلمان و مدیران، و مواجهه با چالش‌های

واقعی آموزش، به دانشجومعلم‌ان کمک می‌کند تا تصویری واقع‌بینانه از حرفه معلمی به دست آورند و ارزش‌ها، هنجارها و مسئولیت‌های این حرفه را درونی سازند (دارلینگ-هموند، ۲۰۰۶). از این رو، کارورزی نه تنها به توسعه مهارت‌های تدریس، بلکه به اجتماعی شدن حرفه‌ای و تعهد بلندمدت به حرفه معلمی منجر می‌شود.

۲-۲ رویکردهای نظری مرتبط با کارورزی

کارورزی معلم‌ان بر بنیان مجموعه‌ای از رویکردهای نظری استوار است که یادگیری را فرایندی اجتماعی، تجربی و تأمل‌محور می‌دانند. یکی از مهم‌ترین این رویکردها، نظریه یادگیری موقعیتی و اجتماعی است که یادگیری را حاصل مشارکت فرد در فعالیت‌های معنادار یک اجتماع حرفه‌ای تلقی می‌کند. بر اساس دیدگاه لاو و ونگر (۱۹۹۱)، یادگیری در بستر «جوامع عمل» رخ می‌دهد و نوآموزان از طریق مشارکت تدریجی در فعالیت‌های حرفه‌ای، به اعضای کامل آن اجتماع تبدیل می‌شوند. مدرسه در این چارچوب، به عنوان یک اجتماع عمل، نقشی اساسی در یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان ایفا می‌کند و کارورزی فرصت ورود تدریجی آنان به این اجتماع را فراهم می‌سازد.

نظریه‌های یادگیری تجربی نیز نقش مهمی در تبیین کارورزی دارند. این نظریه‌ها بر این فرض تأکید می‌کنند که یادگیری از تجربه مستقیم و بازاندیشی در آن ناشی می‌شود. به‌ویژه مدل یادگیری تجربی کلب (۱۹۸۴) نشان می‌دهد که یادگیری مؤثر حاصل چرخه‌ای از تجربه عینی، مشاهده و تأمل، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایش فعال است. کارورزی، با فراهم کردن تجربه‌های واقعی تدریس و فرصت تأمل بر این تجربه‌ها، زمینه تحقق این چرخه یادگیری را برای دانشجومعلم‌ان فراهم می‌آورد. در این چارچوب، تجربه مدرسه نه صرفاً محلی برای تمرین، بلکه منبع اصلی یادگیری حرفه‌ای تلقی می‌شود.

رویکرد تأمل محور در تربیت معلم، به عنوان یکی دیگر از مبانی نظری کارورزی، بر نقش تفکر انتقادی و بازانديشی در تجربه‌های آموزشی تأکید دارد. در این رویکرد، کارورزی زمانی اثربخش تلقی می‌شود که دانشجومعلم‌ان تشویق شوند درباره تصمیم‌ها، باورها و کنش‌های آموزشی خود تأمل کنند و آن‌ها را در پرتو دانش نظری و شواهد عملی مورد بازبینی قرار دهند (کورتهاگن، ۲۰۱۰). تأمل محوری، کارورزی را از یک فعالیت تقلیدی به فرایندی تحول آفرین تبدیل می‌کند که در آن دانشجومعلم‌ان به توسعه فهم عمیق‌تری از تدریس و یادگیری دست می‌یابند. بر این اساس، کارورزی مؤثر نیازمند ساختارهایی است که تأمل را به عنوان جزء جدایی ناپذیر تجربه عملی معلم‌ان آینده تقویت کند.

۳. کارورزی معلم‌ان در نظام‌های آموزشی منتخب (نگاه تطبیقی)

مطالعه تطبیقی کارورزی معلم‌ان در نظام‌های آموزشی مختلف نشان می‌دهد که اگرچه اصل تجربه عملی به عنوان جزء جدایی ناپذیر تربیت معلم پذیرفته شده است، اما نحوه طراحی، اجرا و نقش آفرینی کنشگران آموزشی، به ویژه مدیران مدارس، تفاوت‌های معناداری دارد. این تفاوت‌ها بازتاب دهنده ساختارهای نهادی، فلسفه‌های تربیتی و نگرش نظام‌های آموزشی به حرفه معلمی است. بررسی الگوهای رایج کارورزی در جهان و نقش مدیران مدارس در این فرایند، امکان درک عمیق‌تری از نقاط قوت و چالش‌های موجود و استخراج درس آموخته‌های قابل استفاده برای بهبود برنامه‌های کارورزی در ایران را فراهم می‌سازد.

۳-۱ الگوهای رایج کارورزی معلم‌ان در جهان

در سطح بین‌المللی، الگوهای متنوعی از کارورزی معلم‌ان قابل شناسایی است که هر یک بر مبنای جایگاه نهاد دانشگاه و مدرسه در تربیت معلم شکل گرفته‌اند. یکی از این الگوها، کارورزی مدرسه محور است که در آن مدرسه نقش اصلی را در آموزش عملی و حرفه‌ای معلم‌ان آینده ایفا می‌کند. در این الگو، دانشجومعلم‌ان بخش قابل توجهی از دوره تربیت خود

را در مدارس می‌گذرانند و یادگیری آنان عمدتاً از طریق مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی، تعامل با همکاران و تجربه مستقیم تدریس صورت می‌گیرد. کشورهایی مانند انگلستان با توسعه برنامه‌های مدرسه‌محور، تلاش کرده‌اند فاصله میان تربیت معلم و واقعیت‌های مدرسه را کاهش دهند، هرچند این الگو با چالش‌هایی همچون فشار کاری مدارس و نابرابری کیفیت تجربه‌های کارورزی نیز همراه بوده است (هگر و مک‌اینتایر، ۲۰۰۶).

در مقابل، در الگوی دانشگاه‌محور، دانشگاه نقش غالب را در طراحی و هدایت برنامه‌های تربیت معلم ایفا می‌کند و کارورزی بیشتر به‌عنوان مکمل آموزش‌های نظری در نظر گرفته می‌شود. در این الگو، تأکید اصلی بر بنیان‌های نظری، پژوهش‌محوری و توسعه دانش حرفه‌ای معلمان است و تجربه مدرسه معمولاً در چارچوبی محدودتر و تحت نظارت دانشگاه سامان می‌یابد. این رویکرد در برخی کشورها به تقویت جنبه‌های علمی تربیت معلم انجامیده است، اما منتقدان آن را به فاصله گرفتن از واقعیت‌های عملی تدریس متهم کرده‌اند (دارلینگ-هموند، ۲۰۰۶).

در سال‌های اخیر، بسیاری از نظام‌های آموزشی به‌سوی الگوهای مشارکتی دانشگاه-مدرسه حرکت کرده‌اند که تلاش می‌کند مزایای دو رویکرد پیشین را تلفیق کند. در این الگوها، دانشگاه و مدرسه به‌عنوان شرکای برابر در تربیت معلم عمل می‌کنند و مسئولیت آموزش نظری، تجربه عملی و ارزشیابی حرفه‌ای به‌صورت مشترک تعریف می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد این الگوهای مشارکتی، در صورت وجود هماهنگی نهادی و حمایت مدیریتی، می‌توانند به ارتقای کیفیت کارورزی و یادگیری حرفه‌ای معلمان آینده منجر شوند (دارلینگ-هموند و همکاران، ۲۰۱۷).

۳-۲ نقش مدیران مدارس در برنامه‌های کارورزی در کشورهای منتخب

در بسیاری از نظام‌های آموزشی موفق، مدیران مدارس به‌عنوان رهبران آموزشی نقشی فعال در هدایت و پشتیبانی از برنامه‌های کارورزی ایفا می‌کنند. در این کشورها، مدیر مدرسه صرفاً مسئول امور اداری تلقی نمی‌شود، بلکه به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری حرفه‌ای معلمان و کارورزان شناخته می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد مدیرانی که دیدگاه آموزشی و توسعه‌محور دارند، با ایجاد فضای حمایتی، تخصیص زمان و منابع، و تشویق فرهنگ یادگیری حرفه‌ای، زمینه تجربه‌ای غنی‌تر برای دانشجو معلمان فراهم می‌آورند (بوش، ۲۰۱۸).

حمایت حرفه‌ای مدیران از کارورزان در کشورهای منتخب، اشکال متنوعی به خود می‌گیرد؛ از جمله فراهم کردن فرصت مشاهده و تدریس، تشویق معلمان باتجربه به ایفای نقش راهنما، و ایجاد فضایی امن برای آزمون و خطای حرفه‌ای. در نظام‌هایی مانند فنلاند، مدیران مدارس نقش کلیدی در تضمین کیفیت کارورزی دارند و با نظارت آموزشی و بازخورد سازنده، به رشد حرفه‌ای کارورزان کمک می‌کنند (سالبرگ، ۲۰۱۵). این حمایت‌ها سبب می‌شود کارورزی به تجربه‌ای یادگیرنده‌محور و توسعه‌دهنده تبدیل شود، نه صرفاً دوره‌ای برای گذراندن الزامات رسمی.

تعامل میان مدیر مدرسه، معلم راهنما و دانشگاه نیز یکی از عناصر کلیدی موفقیت برنامه‌های کارورزی در کشورهای منتخب است. در الگوهای موفق، این تعامل مبتنی بر ارتباط مستمر، تقسیم شفاف مسئولیت‌ها و هدف مشترک تربیت معلم حرفه‌ای است. دانشگاه‌ها با ارائه چارچوب‌های نظری و ارزشیابی، و مدارس با فراهم کردن بستر عملی یادگیری، به‌صورت مکمل عمل می‌کنند. نقش مدیر مدرسه در هماهنگی این تعامل‌ها و جلوگیری از گسست نهادی، عاملی تعیین‌کننده در کیفیت اجرای کارورزی محسوب می‌شود (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۹).

۳-۳ چالش ها و تجارب موفق اجرای برنامه کارورزی در سایر کشورها

با وجود توسعه الگوهای متنوع کارورزی، اجرای این برنامه ها در نظام های آموزشی مختلف با چالش های ساختاری همراه است. از جمله این چالش ها می توان به کمبود منابع انسانی و مالی، فشار کاری مدارس، و ناهماهنگی میان سیاست های تربیت معلم و واقعیت های اجرایی مدرسه اشاره کرد. در برخی کشورها، نبود چارچوب های روشن برای نقش آفرینی مدیران و معلمان راهنما، موجب شده است کیفیت تجربه های کارورزی در مدارس مختلف به طور چشمگیری متفاوت باشد (دارلینگ-هموند و همکاران، ۲۰۱۷).

چالش های مدیریتی و فرهنگی نیز سهم مهمی در موفقیت یا ناکامی کارورزی دارند. نگرش مدیران و معلمان نسبت به حضور کارورزان، فرهنگ مدرسه در پذیرش یادگیری حرفه ای، و میزان آمادگی برای کار مشارکتی از جمله عواملی هستند که بر کیفیت اجرای کارورزی تأثیر می گذارند. در مدارسی که کارورزی به عنوان فرصتی برای یادگیری مشترک تلقی می شود، دانشجو معلمان تجربه ای مثبت تر و اثربخش تر دارند؛ در حالی که در محیط های محافظه کار یا صرفاً نتیجه محور، کارورزی ممکن است به فعالیتی حاشیه ای تقلیل یابد (هگر و مک اینتایر، ۲۰۰۶).

در عین حال، تجارب موفق کشورهای مختلف نشان می دهد که با تقویت رهبری آموزشی مدیران، توسعه مشارکت دانشگاه-مدرسه و سرمایه گذاری بر یادگیری حرفه ای معلمان، می توان بر بسیاری از این چالش ها غلبه کرد. درس آموخته های این تجارب حاکی از آن است که کارورزی مؤثر نیازمند نگاه نظام مند، حمایت مدیریتی پایدار و درک مشترک از هدف تربیت معلم حرفه ای است. این یافته ها می تواند مبنایی برای بازاندیشی در برنامه های کارورزی و نقش مدیران مدارس در سایر نظام های آموزشی، از جمله ایران، فراهم آورد.

۴. کارورزی معلمان در ایران: ساختار و ویژگی‌ها

پیشینه کارورزی در نظام تربیت معلم ایران را می‌توان در شکل‌گیری مراکز تربیت معلم و دانشسراهای مقدماتی و عالی در دهه‌های آغازین قرن چهاردهم شمسی جست‌وجو کرد. در این دوره، تربیت معلم عمدتاً با رویکردی مهارت‌محور و مبتنی بر تمرین‌های عملی در مدارس وابسته به دانشسراها انجام می‌شد. هرچند این تجربه‌های عملی از انسجام نظری بالایی برخوردار نبودند، اما حضور دانشجومعلمان در کلاس درس و تمرین تدریس، بخش جدایی‌ناپذیر فرایند تربیت معلم تلقی می‌شد (مهرمحمدی، ۱۳۹۷). با این حال، کارورزی بیشتر جنبه عملیاتی و تقلیدی داشت و کمتر به تأمل حرفه‌ای یا پیوند نظام‌مند با آموزش‌های نظری توجه می‌شد.

در دهه‌های بعد و با ادغام تدریجی مراکز تربیت معلم در نظام آموزش عالی، به‌ویژه پس از انقلاب اسلامی، تربیت معلم بیش از پیش دانشگاه‌محور شد. این تحول اگرچه به تقویت بنیان‌های نظری و علمی تربیت معلم انجامید، اما به‌طور هم‌زمان موجب تضعیف نسبی جایگاه آموزش عملی و کارورزی شد. در بسیاری از برنامه‌ها، کارورزی به واحدهایی محدود و گاه صوری تقلیل یافت که ارتباط منسجمی با دروس نظری نداشتند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در این دوره، شکاف میان آموزش دانشگاهی و واقعیت‌های مدرسه به یکی از چالش‌های اصلی تربیت معلم در ایران تبدیل شد (شریعتمداری، ۱۳۸۸).

تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۱ نقطه عطفی در بازتعریف جایگاه کارورزی در نظام تربیت معلم ایران به‌شمار می‌آید. در اسناد بالادستی این دانشگاه، کارورزی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی برنامه درسی تربیت معلم تعریف شده و با طراحی مجموعه‌ای از واحدهای کارورزی پیوسته، تلاش شده است ارتباطی تدریجی و هدفمند میان دانشجومعلمان و محیط مدرسه برقرار شود. برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر حضور مستمر دانشجومعلمان

در مدارس، مشاهده، مشارکت، تدریس و تأمل حرفه‌ای، در پی آن است که فرایند تربیت معلم را از حالت صرفاً نظری خارج سازد (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴).

با وجود این، بررسی‌های انتقادی نشان می‌دهد که جایگاه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان همچنان با چالش‌هایی در سطح اجرا مواجه است. از جمله این چالش‌ها می‌توان به ناهماهنگی میان برنامه درسی دانشگاه و شرایط واقعی مدارس، محدود بودن نقش فعال مدیران مدارس در هدایت کارورزی، و تفاوت کیفیت تجربه‌های کارورزی در مدارس مختلف اشاره کرد (مهرمحمدی، ۱۳۹۷). بدین ترتیب، هرچند از منظر اسنادی، کارورزی در نظام تربیت معلم ایران جایگاهی محوری یافته است، اما تحقق عملی اهداف آن نیازمند بازنگری در ساختارها، نقش‌ها و تعامل میان نهاد دانشگاه و مدرسه است.

۴-۱ اهداف و انتظارات برنامه درسی کارورزی در ایران

برنامه درسی کارورزی در نظام تربیت معلم ایران با هدف تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجومعلم و آماده‌سازی آنان برای ورود مؤثر به حرفه معلمی طراحی شده است. در اسناد رسمی دانشگاه فرهنگیان، کارورزی به عنوان فرایندی تدریجی تعریف می‌شود که از مشاهده آگاهانه محیط مدرسه آغاز شده و به مشارکت فعال و تدریس مستقل می‌انجامد. اهداف رسمی این برنامه بر ایجاد پیوند میان دانش نظری و عمل آموزشی، آشنایی دانشجومعلم با فرهنگ مدرسه، توسعه مهارت‌های تدریس، مدیریت کلاس و ارزشیابی آموزشی، و تقویت نگرش حرفه‌ای و اخلاقی معلمان آینده تأکید دارد (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴). در این چارچوب، کارورزی قرار است بستری برای یادگیری تأمل محور فراهم آورد تا دانشجومعلم بتواند تجربه‌های عملی خود را در پرتو مبانی نظری بازاندیشی کنند.

در سطح نهادی، انتظارات متعددی از دانشجومعلم کارورز مطرح است که فراتر از ایفای نقش آموزشی صرف قرار می‌گیرد. از کارورزان انتظار می‌رود ضمن رعایت مقررات مدرسه

و انضباط حرفه‌ای، به تدریج نقش معلم را در کلاس درس بر عهده گیرند، با معلمان راهنما و مدیران مدرسه تعامل سازنده برقرار کنند و در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدرسه مشارکت داشته باشند. همچنین، دانشگاه فرهنگیان از کارورزان انتظار دارد گزارش‌های تأملی، فعالیت‌های مستندسازی‌شده و شواهد یادگیری حرفه‌ای ارائه دهند تا فرایند کارورزی به تجربه‌ای هدفمند و قابل ارزشیابی تبدیل شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۷). این انتظارات، در سطح نظری، با رویکردهای نوین تربیت معلم هم‌خوانی دارد و کارورزی را به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر فرایند حرفه‌ای‌سازی معلمان تعریف می‌کند.

با وجود این، شواهد پژوهشی و گزارش‌های میدانی نشان می‌دهد که میان اهداف و انتظارات برنامه درسی کارورزی و واقعیت‌های اجرایی مدارس فاصله‌ای معنادار وجود دارد. در بسیاری از مدارس، شرایط ساختاری و فشارهای اجرایی، امکان تحقق کامل اهداف کارورزی را محدود می‌سازد. دانشجومعلمان گاه با نقش‌هایی حاشیه‌ای مواجه می‌شوند و فرصت کافی برای تجربه تدریس مستقل، دریافت بازخورد سازنده و تأمل حرفه‌ای نمی‌یابند. علاوه بر این، در برخی موارد، مدیران و معلمان مدارس، کارورزی را بیشتر به‌عنوان امری اداری یا تحمیلی تلقی می‌کنند تا فرصتی برای یادگیری حرفه‌ای مشترک؛ امری که می‌تواند به تضعیف انگیزه و کیفیت تجربه کارورزان بینجامد (شریعتمداری، ۱۳۸۸).

این فاصله میان اهداف رسمی برنامه و واقعیت مدرسه، یکی از چالش‌های اساسی کارورزی در ایران محسوب می‌شود و نشان‌دهنده ضرورت بازنگری در نحوه اجرای برنامه درسی، نقش‌آفرینی مدیران مدارس و تعامل نهادی میان دانشگاه فرهنگیان و مدارس میزبان است. بدون توجه به این شکاف، کارورزی ممکن است از یک فرایند یادگیرنده‌محور و حرفه‌ای‌ساز به تجربه‌ای صوری و کم‌اثر تقلیل یابد. از این رو، تحلیل انتقادی اهداف و انتظارات برنامه

درسی کارورزی، مقدمه ای ضروری برای بررسی نقش مدیران مدارس و چالش های اجرایی این برنامه در بستر نظام آموزشی ایران به شمار می آید.

۵. نقش مدیران مدارس در کارورزی معلمان در ایران

در نظام تربیت معلم ایران، مدیران مدارس یکی از مهم ترین کنشگران اجرای برنامه کارورزی محسوب می شوند، هرچند نقش آنان در اسناد رسمی اغلب به صورت ضمنی و غیرمستقیم تعریف شده است. مدیر مدرسه در عمل، نخستین فردی است که کارورزان با او مواجه می شوند و نگرش، تصمیم ها و شیوه مدیریتی او تأثیر مستقیمی بر کیفیت تجربه کارورزی دارد. بررسی نقش مدیران مدارس در کارورزی نشان می دهد که فاصله ای معنادار میان جایگاه رسمی مدیران در برنامه های تربیت معلم و نقش واقعی آنان در عمل وجود دارد؛ فاصله ای که می تواند به تقویت یا تضعیف اهداف کارورزی بینجامد.

۵-۱ جایگاه رسمی و غیررسمی مدیران در برنامه کارورزی

در اسناد رسمی مربوط به برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، مسئولیت های مدیران مدارس به صورت محدود و عمدتاً اجرایی تعریف شده است. مدیر مدرسه معمولاً مسئول پذیرش کارورزان، فراهم کردن امکان حضور آنان در کلاس ها، هماهنگی های اداری و معرفی معلمان راهنما تلقی می شود (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴). در این چارچوب، نقش مدیر بیشتر به عنوان تسهیل گر اجرایی حضور کارورزان در مدرسه در نظر گرفته شده و کمتر به نقش آموزشی و تربیتی او در هدایت فرایند یادگیری حرفه ای کارورزان توجه شده است.

با این حال، در سطح غیررسمی و عملی، مدیران مدارس نقشی بسیار فراتر از وظایف تعریف شده ایفا می کنند. مدیر با نگرش خود نسبت به کارورزی، نحوه توزیع فرصت های یادگیری، میزان دسترسی کارورزان به کلاس های درس و تعامل آنان با سایر معلمان، عملاً کیفیت تجربه کارورزی را شکل می دهد. در بسیاری از موارد، نقش های نانوشته مدیران، از

جمله ایجاد یا عدم ایجاد فضای حمایتی، تشویق معلمان به همکاری با کارورزان و پذیرش کارورزی به عنوان فرصت یادگیری مشترک، تعیین کننده تر از وظایف رسمی آنان است (مهرمحمدی، ۱۳۹۷). این وضعیت نشان می دهد که کارورزی در ایران بیش از آنکه صرفاً متکی بر برنامه درسی مکتوب باشد، به کنش های مدیریتی در سطح مدرسه وابسته است.

۲-۵ سبک های مدیریتی و تأثیر آن بر تجربه کارورزی

سبک مدیریتی مدیران مدارس یکی از عوامل کلیدی در شکل گیری تجربه کارورزی معلمان در ایران به شمار می آید. مدیرانی که از سبک مدیریت حمایتی برخوردارند، معمولاً کارورزی را بخشی از مأموریت آموزشی مدرسه تلقی می کنند و با ایجاد فضایی امن، حمایتی و یادگیرنده محور، زمینه رشد حرفه ای کارورزان را فراهم می آورند. در این سبک، مدیران با تشویق معلمان راهنما، اختصاص زمان برای بازخورددهی و پذیرش خطای حرفه ای به عنوان بخشی از فرایند یادگیری، به ارتقای کیفیت کارورزی کمک می کنند. پژوهش ها نشان می دهد چنین رویکردی می تواند انگیزه، اعتماد به نفس و تعهد حرفه ای دانشجو معلمان را تقویت کند (بوش، ۲۰۱۸).

در مقابل، در سبک های مدیریتی اداری و کنترلی، تمرکز مدیران بیشتر بر حفظ نظم، اجرای مقررات و پاسخ گویی به الزامات سازمانی است. در این شرایط، کارورزی اغلب به عنوان امری حاشیه ای یا مزاحم تلقی می شود که ممکن است نظم کلاس یا برنامه مدرسه را مختل کند. نتیجه چنین نگرشی، محدود شدن نقش کارورزان به مشاهده منفعل، کاهش فرصت های تدریس و فقدان بازخورد سازنده است. این رویکرد می تواند کارورزی را به تجربه ای صوری و کم اثر تبدیل کند و فاصله میان اهداف برنامه درسی و واقعیت مدرسه را تشدید نماید (شریعتمداری، ۱۳۸۸).

نگرش مدیران نسبت به کارورزی نیز تأثیری تعیین کننده بر تجربه دانشجویان معلمان دارد. مدیرانی که کارورزی را سرمایه گذاری برای آینده حرفه معلمی می دانند، تمایل بیشتری به حمایت از کارورزان نشان می دهند، در حالی که نگرش های منفی یا بی تفاوت می تواند به حاشیه راندن کارورزی بینجامد. این امر نشان می دهد که صرف وجود برنامه درسی کارورزی کافی نیست، بلکه تحقق اهداف آن به نگرش و سبک رهبری مدیران مدارس وابسته است.

۳-۵ تعامل مدیران با معلمان راهنما و کارورزان

تعامل میان مدیران مدارس، معلمان راهنما و کارورزان یکی از عناصر اساسی موفقیت برنامه کارورزی در ایران است. در الگوهای تعامل مؤثر، مدیر مدرسه نقش هماهنگ کننده و تسهیل گر را ایفا می کند و با ایجاد ارتباط منظم میان کنشگران، انتظارات، مسئولیت ها و اهداف کارورزی را شفاف می سازد. چنین تعامل هایی می تواند به هم سویی فعالیت های کارورزی با برنامه درسی دانشگاه و نیازهای واقعی مدرسه منجر شود و تجربه ای یادگیرنده محور برای دانشجویان معلمان فراهم آورد (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۹).

با این حال، در بسیاری از مدارس، تعامل میان این سه گروه با چالش های ارتباطی مواجه است. نبود زمان کافی، فقدان چارچوب های مشخص برای ارتباط، و ناهماهنگی میان انتظارات دانشگاه و مدرسه، از جمله عواملی هستند که به تضعیف تعامل ها می انجامند. در برخی موارد، کارورزان در موقعیتی مبهم قرار می گیرند که نه به عنوان عضو کامل مدرسه پذیرفته می شوند و نه حمایت آموزشی منسجمی دریافت می کنند. این وضعیت می تواند به سردرگمی حرفه ای، کاهش انگیزه و تجربه ای منفی از کارورزی منجر شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۷).

پیامدهای تعامل ضعیف یا مؤثر میان مدیران، معلمان راهنما و کارورزان فراتر از دوره کارورزی است و می تواند بر نگرش بلندمدت معلمان آینده نسبت به حرفه معلمی تأثیر بگذارد. تعامل های مؤثر، احساس تعلق حرفه ای و آمادگی برای ورود به مدرسه را تقویت

می‌کند، در حالی که تعامل‌های ضعیف ممکن است به بی‌اعتمادی نسبت به نظام تربیت معلم و کاهش تعهد حرفه‌ای بینجامد. از این رو، تقویت نقش مدیریتی مدیران مدارس در هدایت و پشتیبانی از تعامل‌های حرفه‌ای، یکی از پیش‌شرط‌های اساسی بهبود کیفیت کارورزی معلمان در ایران محسوب می‌شود.

۶. چالش‌های اجرای برنامه درسی کارورزی در ایران

اجرای برنامه درسی کارورزی در نظام تربیت معلم ایران، علی‌رغم تأکیدات اسنادی و سیاستی، با مجموعه‌ای از چالش‌های درهم‌تنیده مواجه است که تحقق اهداف حرفه‌ای‌سازی معلمان را با محدودیت روبه‌رو می‌سازد. این چالش‌ها صرفاً به یک سطح خاص محدود نمی‌شوند، بلکه از برنامه‌ریزی درسی تا مدیریت مدرسه و فرهنگ حرفه‌ای را دربرمی‌گیرند. بررسی این موانع نشان می‌دهد که فاصله میان برنامه‌های طراحی‌شده و واقعیت‌های اجرایی مدرسه، یکی از مسائل بنیادی کارورزی در ایران است که بدون تحلیل همه‌جانبه آن، امکان بهبود کیفیت کارورزی وجود نخواهد داشت.

۶-۱ چالش‌های برنامه‌ریزی درسی

یکی از چالش‌های اساسی اجرای کارورزی در ایران، عدم انطباق کامل برنامه درسی طراحی‌شده با شرایط واقعی مدارس است. برنامه‌های کارورزی دانشگاه فرهنگیان، هرچند از نظر اهداف و ساختار نظری بر پیوند میان دانش و عمل تأکید دارند، اما در عمل همواره با محدودیت‌های مدرسه‌ای، تفاوت‌های منطقه‌ای و اقتضائات فرهنگی و سازمانی مدارس هم‌خوانی ندارند. این ناهم‌خوانی موجب می‌شود برخی از فعالیت‌ها و انتظارات برنامه درسی در مدرسه قابلیت اجرا نداشته باشند و کارورزی به تجربه‌ای حداقلی تقلیل یابد (مهرمحمدی، ۱۳۹۷).

علاوه بر این، حجم، زمان بندی و ساختار کارورزی نیز از جمله چالش های مهم برنامه ریزی درسی محسوب می شود. در برخی موارد، فشردگی زمانی کارورزی یا هم زمانی آن با سایر واحدهای دانشگاهی، فرصت تأمل حرفه ای و یادگیری عمیق را برای دانشجومعلمان محدود می کند. از سوی دیگر، توزیع نامتوازن واحدهای کارورزی در طول دوره تحصیل می تواند موجب گسست تجربه های عملی و کاهش پیوستگی یادگیری شود. این مسائل نشان می دهد که طراحی برنامه درسی کارورزی، اگرچه در سطح اسناد رسمی منسجم به نظر می رسد، اما در اجرا نیازمند انعطاف پذیری و بازنگری مبتنی بر واقعیت های مدرسه است (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴).

۲-۶ چالش های مدیریتی و سازمانی

چالش های مدیریتی و سازمانی نقش تعیین کننده ای در کیفیت اجرای برنامه کارورزی در ایران دارند. یکی از مسائل مهم در این زمینه، نبود آمادگی کافی برخی مدیران مدارس برای پذیرش و هدایت کارورزان است. بسیاری از مدیران، آموزش رسمی یا تجربه حرفه ای مشخصی در زمینه نقش خود در تربیت معلم و هدایت کارورزی دریافت نکرده اند و در نتیجه، کارورزی را بیشتر به عنوان یک الزام اداری می نگرند تا یک مأموریت آموزشی (بوش، ۲۰۱۸). این امر می تواند به کاهش حمایت حرفه ای از کارورزان و محدود شدن فرصت های یادگیری آنان منجر شود.

فشارهای اجرایی مدارس نیز از دیگر عوامل تضعیف کننده کارورزی محسوب می شود. حجم بالای وظایف اداری، کمبود نیروی انسانی، تمرکز بر نتایج امتحانی و پاسخ گویی به الزامات بالادستی، موجب می شود مدیران و معلمان مدارس زمان و انرژی کافی برای مشارکت فعال در فرایند کارورزی نداشته باشند. در چنین شرایطی، کارورزی اغلب در اولویت های مدرسه جایگاه بالایی نمی یابد و به فعالیتی حاشیه ای تبدیل می شود (سازمان همکاری و توسعه

اقتصادی، ۲۰۱۹). این وضعیت به‌ویژه در مدارس پرجمعیت یا کم‌برخوردار، شدت بیشتری پیدا می‌کند.

در نتیجه، اولویت نداشتن کارورزی در مدرسه به‌عنوان یک مسئله سازمانی، یکی از موانع اصلی تحقق اهداف برنامه درسی است. زمانی که کارورزی به‌عنوان بخشی از مأموریت آموزشی مدرسه تلقی نشود، حمایت ساختاری و مدیریتی لازم برای آن فراهم نخواهد شد و کیفیت تجربه کارورزان به شدت وابسته به نگرش فردی مدیر یا معلم راهنما باقی می‌ماند.

۳-۶ چالش‌های فرهنگی و حرفه‌ای

در کنار چالش‌های برنامه‌ریزی و مدیریتی، عوامل فرهنگی و حرفه‌ای نیز نقش مهمی در اجرای کارورزی در ایران ایفا می‌کنند. نگرش منفی یا خنثی برخی مدیران و معلمان نسبت به حضور کارورزان در مدرسه، می‌تواند به تضعیف تجربه یادگیری آنان بینجامد. در برخی موارد، کارورزان به‌عنوان نیروی مزاحم یا کم‌تجربه تلقی می‌شوند و فرصت مشارکت معنادار در فعالیت‌های آموزشی به آنان داده نمی‌شود. این نگرش‌ها، که ریشه در فرهنگ سازمانی مدرسه دارند، مانعی جدی برای یادگیری حرفه‌ای محسوب می‌شوند (مهرمحمدی، ۱۳۹۷).

شکاف میان نظریه و عمل نیز یکی از چالش‌های پایدار کارورزی در ایران است. دانشجومعلمان اغلب با تضاد میان آنچه در دانشگاه آموخته‌اند و آنچه در مدرسه مشاهده می‌کنند مواجه می‌شوند. در غیاب سازوکارهای تأمل‌محور و گفت‌وگوی حرفه‌ای، این شکاف می‌تواند به بی‌اعتمادی نسبت به دانش نظری یا پذیرش منفعلانه رویه‌های موجود در مدرسه منجر شود. این مسئله نشان می‌دهد که بدون فرهنگ گفت‌وگوی حرفه‌ای و بازاندیشی انتقادی، کارورزی قادر نخواهد بود نقش پیونددهنده نظریه و عمل را به‌درستی ایفا کند (شون، ۱۹۸۳).

در نهایت، ضعف فرهنگ یادگیری حرفه‌ای در برخی مدارس، یکی از زمینه‌های اصلی تداوم چالش‌های کارورزی است. در مدرسی که یادگیری حرفه‌ای معلمان و توسعه مستمر شایستگی‌ها در اولویت قرار ندارد، کارورزی نیز کمتر به‌عنوان فرصتی برای یادگیری مشترک تلقی می‌شود. تقویت فرهنگ یادگیری حرفه‌ای، مستلزم تغییر نگرش‌ها، حمایت مدیریتی و ایجاد ساختارهایی برای تعامل و تأمل است؛ امری که می‌تواند کیفیت اجرای برنامه درسی کارورزی را به‌طور معناداری ارتقا دهد.

۷. تحلیل تطبیقی نقش مدیران و چالش‌ها

تحلیل تطبیقی نقش مدیران مدارس و چالش‌های اجرای کارورزی نشان می‌دهد که «مدرسه» در برخی نظام‌های آموزشی منتخب نه صرفاً محل اجرای کارورزی، بلکه یکی از ارکان رسمی تربیت معلم و شریک نهادی دانشگاه محسوب می‌شود. در چنین نظام‌هایی، مدیر مدرسه غالباً جایگاهی فراتر از مدیر اجرایی دارد و به‌عنوان رهبر آموزشی و تضمین‌کننده کیفیت یادگیری حرفه‌ای کارورزان عمل می‌کند. در مقابل، در ایران اگرچه کارورزی در سطح اسناد و برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان جایگاه مهمی دارد، اما نقش مدیران مدارس در بسیاری موارد در حد هماهنگی اداری و پذیرش کارورزان باقی می‌ماند و کمتر به‌عنوان نقش آموزشی و راهبری تعریف و تقویت می‌شود (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴؛ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۹). این تفاوت بنیادین، نقطه آغاز بسیاری از تفاوت‌ها در کیفیت تجربه کارورزی و میزان تحقق اهداف برنامه درسی به‌شمار می‌آید.

در کشورهای منتخب که کارورزی در قالب الگوهای مشارکتی دانشگاه-مدرسه یا مدرسه‌محور اجرا می‌شود، مدیران مدارس معمولاً در ایجاد ساختارهای حمایتی، انتخاب و توانمندسازی معلمان راهنما، و پیوند دادن فعالیت‌های کارورزی با اولویت‌های آموزشی مدرسه نقش فعال‌تری دارند. پژوهش‌ها در ادبیات تربیت معلم نشان می‌دهد که وقتی مدیران

مدرسه کارورزی را بخشی از مأموریت آموزشی مدرسه تلقی می‌کنند، امکان ایجاد فضای یادگیری حرفه‌ای، ارائه بازخورد سازنده، و تقویت فرهنگ همکاری افزایش می‌یابد (بوش، ۲۰۱۸؛ دارلینگ-هموند و همکاران، ۲۰۱۷). در ایران، این نقش‌آفرینی غالباً وابسته به نگرش فردی مدیران و شرایط مدرسه است و کمتر به صورت نظام‌مند و ساختاریافته پشتیبانی می‌شود؛ در نتیجه، کیفیت کارورزی در مدارس مختلف نابرابر است و از الگوی «تجربه مبتنی بر شانس» پیروی می‌کند، نه «تجربه تضمین‌شده و استاندارد».

از منظر چالش‌های اجرای برنامه درسی نیز شباهت‌ها و تفاوت‌های قابل توجهی مشاهده می‌شود. در بسیاری از کشورها، فشارهای اجرایی مدارس، کمبود زمان برای راهنمایی و بازخورددهی، و دشواری هماهنگی میان دانشگاه و مدرسه، از چالش‌های مشترک کارورزی محسوب می‌شوند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۹). با این حال، تفاوت در شدت و پیامد این چالش‌ها به نحوه سازمان‌دهی نظام تربیت معلم و تعریف نقش‌ها بازمی‌گردد. در نظام‌هایی که نقش مدیر مدرسه و معلم راهنما در کارورزی به رسمیت شناخته شده و برای آن منابع، زمان و سازوکارهای حمایت حرفه‌ای پیش‌بینی شده است، این چالش‌ها معمولاً مدیریت‌پذیرتر می‌شوند و کمتر به گسست میان اهداف برنامه درسی و تجربه واقعی کارورزان می‌انجامند (دارلینگ-هموند، ۲۰۰۶). در ایران، چالش‌ها اغلب در سطح ساختار اجرایی و فرهنگ سازمانی مدرسه تشدید می‌شوند؛ به گونه‌ای که کارورزی ممکن است در اولویت‌های مدرسه جایگاه بالایی نیابد، فرصت‌های تدریس و تأمل محدود شود، و شکاف نظریه و عمل به صورت حل‌نشده باقی بماند (مهرمحمدی، ۱۳۹۷).

یکی از شباهت‌های مهم میان ایران و برخی کشورها، مسئله شکاف نظریه و عمل است، اما نحوه مواجهه با آن متفاوت است. در رویکردهای نوین تربیت معلم، تلاش می‌شود این شکاف از طریق طراحی کارورزی‌های تأمل‌محور و توسعه «معلم تأملی» کاهش یابد؛ یعنی کارورز با

تحلیل تجربه‌های خود و گفت‌وگوی حرفه‌ای با راهنما و مدیر، بتواند دانش عملی خود را ارتقا دهد (شون، ۱۹۸۳؛ کورته‌اگن، ۲۰۱۰). در ایران، اگرچه در سطح برنامه درسی به گزارش‌نویسی و مستندسازی کارورزی توجه شده، اما در عمل، نبود زمان، ضعف سازوکارهای گفت‌وگوی حرفه‌ای در مدرسه و محدودیت تعامل نظام‌مند میان دانشگاه و مدرسه، سبب می‌شود تأمل حرفه‌ای به فعالیتی صوری یا فردی تقلیل یابد و اثرگذاری آن کاهش پیدا کند (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۷).

تبیین عوامل زمینه‌ای مؤثر بر تفاوت‌ها نشان می‌دهد که چند عامل کلیدی نقش تعیین‌کننده دارند: نخست، ساختار حکمرانی آموزشی و میزان تمرکز یا عدم تمرکز در تصمیم‌گیری. در نظام‌های کمتر متمرکز یا در نظام‌هایی که اختیار مدرسه در توسعه حرفه‌ای بیشتر است، امکان تعریف نقش آموزشی برای مدیران و تخصیص منابع به کارورزی افزایش می‌یابد (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۹). دوم، جایگاه حرفه‌ای معلم و مسیرهای استاندارد ورود به حرفه که در برخی کشورها با سازوکارهای دقیق اعتباربخشی، راهنمایی حرفه‌ای و حمایت از معلمان نوآموز همراه است؛ امری که مدرسه را به نهادی تربیت‌گر تبدیل می‌کند، نه صرفاً محل کارورزی (دارلینگ-هموند، ۲۰۰۶). سوم، فرهنگ سازمانی مدرسه و میزان نهادینه‌بودن یادگیری حرفه‌ای؛ در مدارسی که همکاری حرفه‌ای و یادگیری جمعی ارزش محسوب می‌شود، مدیران و معلمان راهنما نیز کارورزی را فرصتی برای رشد مشترک تلقی می‌کنند (بوش، ۲۰۱۸). در ایران، ضعف نسبی در نهادینه‌سازی این مؤلفه‌ها و همچنین فشارهای اجرایی مدارس باعث می‌شود نقش آموزشی مدیران در کارورزی کمتر تثبیت شود و کیفیت اجرای برنامه درسی به شدت تابع شرایط محلی و فردی باقی بماند.

در مجموع، تحلیل تطبیقی نشان می‌دهد بهبود کارورزی در ایران صرفاً با تغییرات در متن برنامه درسی حاصل نمی‌شود، بلکه نیازمند تقویت جایگاه مدیران مدارس به‌عنوان رهبران

آموزشی در فرایند تربیت معلم، تعریف روشن نقش‌ها و مسئولیت‌های حرفه‌ای، و ایجاد سازوکارهای پایدار همکاری دانشگاه-مدرسه است. تجربه کشورهای منتخب به‌طور ضمنی تأکید می‌کند که هر جا کارورزی به‌عنوان مأموریت مشترک مدرسه و دانشگاه تعریف شده و مدیر مدرسه در آن نقش راهبردی یافته است، تحقق اهداف برنامه درسی محتمل‌تر و شکاف نظریه و عمل قابل مدیریت‌تر بوده است (دارلینگ-هموند و همکاران، ۲۰۱۷)؛ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۹).

۸. بحث و تفسیر یافته‌ها

یافته‌های این مطالعه توصیفی-تحلیلی نشان می‌دهد که کارورزی معلمان را نمی‌توان صرفاً به‌عنوان بخشی اجرایی از برنامه درسی تربیت معلم در نظر گرفت، بلکه این فرایند در پیوندی تنگاتنگ با مبانی نظری یادگیری، حرفه‌ای‌سازی و رهبری آموزشی معنا می‌یابد. تبیین نتایج در پرتو مبانی نظری مطرح‌شده در بخش‌های پیشین نشان می‌دهد که کیفیت کارورزی تا حد زیادی به میزان تحقق رویکردهای یادگیری موقعیتی، تجربی و تأمل‌محور در بستر مدرسه وابسته است. بر اساس نظریه یادگیری موقعیتی، یادگیری حرفه‌ای معلمان آینده زمانی عمیق و پایدار می‌شود که آنان بتوانند به‌صورت تدریجی و معنادار در اجتماع عمل مدرسه مشارکت کنند (لاو و ونگر، ۱۹۹۱). یافته‌ها نشان می‌دهد در نظام‌هایی که مدیران مدارس نقش فعالی در تسهیل این مشارکت ایفا می‌کنند، کارورزی به تجربه‌ای یادگیرنده‌محور تبدیل می‌شود؛ در حالی که در ایران، ضعف در ایفای این نقش سبب می‌شود مشارکت کارورزان اغلب محدود و ناپیوسته باقی بماند.

از منظر نظریه‌های یادگیری تجربی و تأمل‌محور نیز، یافته‌ها بیانگر آن است که کارورزی زمانی می‌تواند به رشد حرفه‌ای معلمان آینده منجر شود که تجربه عملی با فرصت‌های ساختارمند برای تأمل و بازاندیشی همراه باشد (کلب، ۱۹۸۴؛ شون، ۱۹۸۳). در کشورهای

منتخب، نقش مدیران مدارس در فراهم کردن زمان، فضا و حمایت برای گفت و گوی حرفه ای و بازخورددهی، زمینه تحقق این رویکردها را تقویت می کند. در مقابل، در ایران، فشارهای اجرایی مدارس، نبود سازوکارهای رسمی برای تأمل حرفه ای و محدود بودن نقش آموزشی مدیران، موجب می شود بخش قابل توجهی از تجربه کارورزی به یادگیری ضمنی و فردی محدود شود و ظرفیت تحول آفرین آن به طور کامل فعال نگردد. این امر نشان می دهد که فاصله میان نظریه های پذیرفته شده در برنامه درسی و تجربه زیسته کارورزان، یکی از چالش های بنیادی تربیت معلم در کشور است.

پیامدهای تربیتی و حرفه ای نقش مدیران مدارس در کارورزی معلمان را می توان در چند سطح تحلیل کرد. در سطح فردی، حمایت یا عدم حمایت مدیران از کارورزان بر شکل گیری هویت حرفه ای، اعتماد به نفس آموزشی و نگرش معلمان آینده نسبت به حرفه معلمی تأثیر می گذارد. یافته ها نشان می دهد کارورزانی که در مدرسی با مدیریت حمایتی و یادگیرنده محور حضور می یابند، آمادگی بیشتری برای ورود به حرفه دارند و تعهد حرفه ای بالاتری نشان می دهند؛ در حالی که تجربه های منفی یا بی تفاوتی مدیریتی می تواند به دلسردی و تضعیف انگیزه حرفه ای بینجامد (دارلینگ-هموند، ۲۰۰۶؛ بوش، ۲۰۱۸). در سطح نهادی نیز، نقش مدیران در هدایت کارورزی می تواند به تقویت یا تضعیف فرهنگ یادگیری حرفه ای در مدرسه منجر شود؛ فرهنگی که پیش شرط توسعه پایدار کیفیت آموزش است.

بازاندیشی در جایگاه مدرسه در تربیت معلم، یکی از نتایج مهم این تحلیل است. یافته ها نشان می دهد در نظام های آموزشی موفق، مدرسه نه صرفاً محل اجرای کارورزی، بلکه یکی از ارکان رسمی تربیت معلم تلقی می شود و مدیر مدرسه به عنوان شریک دانشگاه در فرایند تربیت حرفه ای عمل می کند. این نگاه، مدرسه را از نهادی مصرف کننده نیروی انسانی به نهادی تربیت گر ارتقا می دهد و مسئولیت یادگیری حرفه ای معلمان آینده را به صورت جمعی

تعریف می‌کند (دارلینگ-هموند و همکاران، ۲۰۱۷). در ایران، اگرچه در سطح اسناد به نقش مدرسه اشاره شده است، اما در عمل، مدرسه کمتر به عنوان فضای یادگیری حرفه‌ای نظام‌مند برای دانشجومعلم‌ان بازتعریف شده است.

در مجموع، بحث و تفسیر یافته‌ها نشان می‌دهد که بهبود کیفیت کارورزی معلم‌ان در ایران مستلزم بازتعریف نقش مدیران مدارس، تقویت پیوند نظریه و عمل و ارتقای جایگاه مدرسه در نظام تربیت معلم است. بدون چنین بازاندیشی‌ای، برنامه‌های کارورزی، هرچند از نظر محتوای درسی غنی باشند، در عمل با محدودیت‌های اجرایی و فرهنگی مواجه خواهند شد و نمی‌توانند نقش مورد انتظار خود را در حرفه‌ای‌سازی معلم‌ان ایفا کنند. این یافته‌ها زمینه‌ساز ارائه پیشنهاد‌های سیاستی و اجرایی در بخش بعدی مقاله خواهد بود.

۹. پیشنهادها و راهکارها

با توجه به یافته‌های این مطالعه و تحلیل تطبیقی نقش مدیران مدارس و چالش‌های اجرای برنامه درسی کارورزی، روشن است که ارتقای کیفیت کارورزی معلم‌ان در ایران نیازمند مجموعه‌ای از مداخلات هماهنگ در سطوح سیاست‌گذاری، مدیریت مدرسه و برنامه‌ریزی درسی است. پیشنهاد‌های ارائه‌شده در این بخش بر این فرض استوار است که کارورزی زمانی می‌تواند به تحقق اهداف حرفه‌ای‌سازی معلم‌ان منجر شود که به عنوان مأموریتی مشترک میان دانشگاه، مدرسه و نظام آموزشی کلان تلقی شود و نقش کنشگران اصلی آن به صورت روشن و حمایت‌شده تعریف گردد.

۹-۱. پیشنهاد‌هایی برای سیاست‌گذاران آموزشی

در سطح سیاست‌گذاری، نخستین گام، به رسمیت شناختن مدرسه به عنوان یکی از ارکان رسمی تربیت معلم است. سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند با بازنگری در اسناد بالادستی تربیت معلم، نقش مدیران مدارس را در فرایند کارورزی به طور شفاف تعریف کرده و آن را

از سطح وظایف اجرایی به سطح مسئولیت های آموزشی و تربیتی ارتقا دهند. این امر مستلزم آن است که کارورزی نه صرفاً به عنوان واحد درسی دانشگاهی، بلکه به عنوان بخشی از مأموریت نظام آموزش و پرورش تلقی شود.

علاوه بر این، طراحی سازوکارهای انگیزشی و حمایتی برای مدارس و مدیرانی که در اجرای باکیفیت کارورزی مشارکت فعال دارند، می تواند نقش مهمی در بهبود وضعیت موجود ایفا کند. تخصیص منابع، کاهش فشارهای اجرایی مدارس میزبان کارورزی، و پیش بینی زمان و فرصت برای راهنمایی حرفه ای کارورزان، از جمله اقداماتی است که می تواند کارورزی را در اولویت های مدرسه قرار دهد. همچنین، سیاست گذاران می توانند با تدوین برنامه های توانمندسازی مدیران مدارس در حوزه رهبری آموزشی و تربیت معلم، زمینه ایفای نقش مؤثرتر آنان در کارورزی را فراهم سازند.

۹-۲ پیشنهادهایی برای مدیران مدارس

در سطح مدرسه، مدیران می توانند با اتخاذ رویکردی آموزشی و توسعه محور به کارورزی، نقش تعیین کننده ای در ارتقای کیفیت تجربه کارورزان ایفا کنند. پیشنهاد می شود مدیران مدارس، کارورزی را به عنوان فرصتی برای یادگیری حرفه ای مشترک تلقی کرده و با ایجاد فضای حمایتی، امکان مشارکت فعال دانشجو معلمان در فعالیتهای آموزشی را فراهم آورند. فراهم کردن فرصت مشاهده، تدریس تدریجی، دریافت بازخورد سازنده و مشارکت در گفت وگوهای حرفه ای، از جمله اقداماتی است که می تواند تجربه کارورزی را غنی تر و معنادارتر سازد.

مدیران همچنین می توانند با تقویت تعامل میان معلمان راهنما و کارورزان، نقش هماهنگ کننده و تسهیل گر یادگیری حرفه ای را ایفا کنند. برگزاری نشست های کوتاه اما منظم برای تبادل نظر درباره اهداف کارورزی، انتظارات و چالش های موجود، می تواند به کاهش

ابهام نقش ها و افزایش هم‌سویی فعالیت‌ها کمک کند. افزون بر این، توجه مدیران به نگرش‌ها و فرهنگ مدرسه و تلاش برای تقویت فرهنگ یادگیری حرفه‌ای، زمینه پذیرش کارورزان به‌عنوان اعضای یادگیرنده اجتماع مدرسه را فراهم می‌آورد.

۹-۳ پیشنهادهایی برای برنامه‌ریزان درسی تربیت معلم

در حوزه برنامه‌ریزی درسی، بازنگری در طراحی و اجرای برنامه‌های کارورزی با تأکید بر انعطاف‌پذیری و زمینه‌مندی ضروری به نظر می‌رسد. برنامه‌ریزان درسی می‌توانند با در نظر گرفتن تفاوت‌های مدارس، شرایط منطقه‌ای و ظرفیت‌های واقعی مدرسه، از طراحی برنامه‌های یکسان و تجویزی فاصله بگیرند و امکان تطبیق فعالیت‌های کارورزی با زمینه اجرایی را فراهم سازند. این رویکرد می‌تواند به کاهش فاصله میان اهداف برنامه درسی و واقعیت مدرسه کمک کند.

همچنین، تقویت رویکرد تأمل‌محور در برنامه‌های کارورزی، از طریق پیش‌بینی فعالیت‌های هدایت‌شده برای تأمل، گفت‌وگوی حرفه‌ای و پیوند تجربه با نظریه، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. برنامه‌ریزان درسی می‌توانند با طراحی ابزارهای ارزشیابی کیفی و فرایندی، تمرکز کارورزی را از انجام تکالیف صوری به یادگیری حرفه‌ای معنادار سوق دهند. در نهایت، ایجاد سازوکارهای مؤثر برای تعامل منظم و نظام‌مند میان دانشگاه فرهنگیان و مدارس می‌تواند به هم‌افزایی نهادی و ارتقای کیفیت تربیت معلم در کشور منجر شود.

۱۰. نتیجه‌گیری

مقاله حاضر با رویکردی توصیفی-تحلیلی و تطبیقی، به بررسی کارورزی معلمان با تأکید بر نقش مدیران مدارس و چالش‌های اجرای برنامه درسی در ایران پرداخت. مرور مبانی نظری نشان داد که کارورزی یکی از ارکان اساسی تربیت حرفه‌ای معلمان است و تحقق اهداف آن در گرو پیوند معنادار میان نظریه و عمل، یادگیری تجربی و تأمل حرفه‌ای است. تحلیل تطبیقی

الگوهای بین المللی نیز آشکار ساخت که در نظام های آموزشی موفق، کارورزی نه فعالیتی حاشیه ای، بلکه بخشی از مأموریت مشترک دانشگاه و مدرسه تلقی می شود. در این چارچوب، مدرسه به عنوان اجتماع عمل و فضای یادگیری حرفه ای، نقشی تعیین کننده در شکل گیری شایستگی ها و هویت حرفه ای معلمان آینده ایفا می کند.

یافته های مقاله نشان داد که در ایران، اگرچه کارورزی در سطح اسناد و برنامه های رسمی، به ویژه در دانشگاه فرهنگیان، جایگاهی محوری یافته است، اما در عمل با چالش هایی در سطوح برنامه ریزی درسی، مدیریتی و فرهنگی مواجه است. یکی از مهم ترین نتایج این مطالعه، برجسته شدن نقش مدیران مدارس در موفقیت یا ناکامی کارورزی است. مدیران مدارس به عنوان رهبران آموزشی می توانند با نگرش حمایتی، ایجاد فضای یادگیرنده محور و تسهیل تعامل میان معلمان راهنما و کارورزان، تجربه ای غنی و حرفه ای برای دانشجو معلمان فراهم آورند. در مقابل، رویکردهای اداری و کنترلی و بی توجهی به کارورزی می تواند این فرایند را به تجربه ای صوری و کم اثر تقلیل دهد و شکاف میان اهداف برنامه درسی و واقعیت مدرسه را تشدید کند.

بر این اساس، تأکید بر اهمیت نقش مدیران مدارس در کارورزی معلمان، صرفاً یک توصیه اجرایی نیست، بلکه بازتاب دهنده ضرورت بازتعریف جایگاه مدرسه در نظام تربیت معلم ایران است. تجربه کشورهای منتخب نشان می دهد که هرگاه مدیر مدرسه به عنوان شریک دانشگاه در تربیت معلم شناخته شده و برای ایفای این نقش حمایت نهادی دریافت کرده است، کیفیت کارورزی ارتقا یافته و پیوند نظریه و عمل تقویت شده است. این یافته ها حاکی از آن است که بهبود کارورزی در ایران مستلزم تغییر نگرش ها، تقویت رهبری آموزشی مدیران و ایجاد سازوکارهای پایدار همکاری میان دانشگاه فرهنگیان و مدارس میزبان است.

در نهایت، چشم‌انداز آینده کارورزی معلمان در ایران وابسته به میزان موفقیت نظام آموزشی در عبور از نگاه صوری به کارورزی و حرکت به سوی رویکردی حرفه‌ای‌ساز و یادگیرنده‌محور است. اگر کارورزی به‌عنوان فرایندی زمینه‌مند، مشارکتی و تأمل‌محور طراحی و اجرا شود و مدیران مدارس به‌عنوان کنشگران کلیدی این فرایند توانمند و حمایت شوند، می‌توان انتظار داشت که تربیت معلمان آینده با کیفیت بالاتری انجام گیرد و نظام آموزشی از سرمایه انسانی توانمندتری برخوردار شود. چنین تحولی نه‌تنها به ارتقای حرفه معلمی می‌انجامد، بلکه می‌تواند به بهبود پایدار کیفیت آموزش در مدارس ایران منجر شود.

منابع و مأخذ

الف) منابع فارسی

۱. دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۴). برنامه درسی کارورزی در دوره کارشناسی پیوسته تربیت معلم. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
۲. شریعتمداری، ع. (۱۳۸۸). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
۳. مهرمحمدی، م. (۱۳۹۷). تربیت معلم و چالش های آن در ایران. تهران: سمت.

ب) منابع لاتین

۱. Bush, T. (۲۰۱۸). *Leadership and management development in education*. Sage.
۲. Darling-Hammond, L. (۲۰۰۶). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
۳. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (۲۰۱۷). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
۴. Hagger, H., & McIntyre, D. (۲۰۰۶). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. Open University Press.
۵. Kolb, D. A. (۱۹۸۴). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
۶. Korthagen, F. A. J. (۲۰۱۰). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, ۳۶(۴), ۴۰۷-۴۲۳.

۷. Lave, J., & Wenger, E. (۱۹۹۱). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
۸. OECD. (۲۰۱۹). *TALIS ۲۰۱۸ results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
۹. Schön, D. A. (۱۹۸۳). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
۱۰. Zeichner, K. (۲۰۱۰). *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education*. *Journal of Teacher Education*, ۶۱(۱-۲), ۸۹-۹۹.