دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال پنجم، شمارهٔ ۱۰، پاییز و زمستان ۱۳۹۶، ۶۴-۳۳

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.10 (5); 2018, 33-64

آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعهٔ آمیخته[۱]

The Pathology of Farhangian University Internship: a Mixed Study

مهدی قنبری[۲]، دکتر محمد نیکخواه[۳]، بهاره نیکبخت [۴]

چکیده: هدف این پژوهش آسیب‌شناسی دورهٔ کارورزی دانشگاه فرهنگیان است. نوع پژوهش آمیخته و روش آن متوالی تبیینی بوده است. جامعهٔ آماری شامل مدرسان، معلمان راهنما و کارورزان دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری بوده است. در فاز کمّی، مدرسان به روش سرشماری و دو گروه دیگر به روش تصادفی نمونه‌گیری شدند. در فاز کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در فاز کمّی و کیفی به ترتیب اطلاعات با پرسشنامه و مصاحبه جمع‌آوری گردید. روایی محتوایی و صوری پرسشنامه تأمین و پایایی آن تأیید شد. در فاز کیفی روایی سازه‌ای، درونی و بیرونی تأمین و پایایی آن از روش بررسی اعضا، بررسی همکار و ناظر بیرونی تأیید شد. طبق نتایج، از بین مؤلفه‌های اهداف، فعالیت‌های یادگیری، زمان، فضای آموزشی مدارس و ارزشیابی؛ مدرسان مؤلفه زمان و دو گروه دیگر زمان، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی را نامطلوب دانستند. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت هرچند کارورزی فرصت‌های فراوانی برای تربیت حرفه‌ای دانشجو معلمان در پی دارد؛ ولی در بخش سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی، اجرا و عمل کنشگران دچار مشکلاتی است.

کلیدواژه‌ها: کارورزی، آسیب‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان.

M.Ghanbari, M. Nikkhah(Ph.D.), B.Nikbakht

Abstract: The purpose of the present research was the pathology of Farhangian university internship. Mixed methods research and sequential explanatory design were used. The study population consisted of teachers, teachers' guides and Interns of the Farhangian university in Chaharmahal and Bakhtiari Province .In quantitative phase, teachers were selected by census method, and the other two groups were selected randomly. Purposive sampling was used in the qualitative phase. Quantitative and qualitative phase data was gathered by questionnaire and interview. Content and face validity of the questionnaire and its reliability was estimated. In the qualitative phase, provided constructive, Internal and external validity, and also the reliability of the peer debriefing, member checking, and external auditor was approved. The results showed that the teachers from the objectives, learning activities, time, space and evaluation of school education; took time component, and two other groups, took the learning activities and assessment as unfavorable. Overall conclusion showed that internship provides opportunities for professional training of student teachers, but still implementation and operation of actors is facing with problems regarding the policy and planning.

Keyword: Internship, Pathology, Farhangian University

۱.تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۱۹، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۰۸

۲. نویسنده مسئول: باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران. رایانامه : ghanbary73@gmail.com

۳. استادیار گروه تربیت‌حرفه‌ای، دانشگاه فرهنگیان، شهرکرد، ایران. رایانامه : m.nikkhah22@gmail.com

٤. باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران. رایانامه : b.nikbakht@yahoo.com

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مقدمه

جهـان امـروز در فضـایی بـه حیـات خـود ادامـه مـی‌دهـد کـه ریشـهٔ بسـیاری از فعل‌وانفعالات جوامع را باید در نظام‌هـای آموزشـی جسـتجو کـرد. ایـن نظـام‌هـا را می‌توان اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهندهٔ منابع انسانی تخصصـی، در مسـیر دسـتیابی بـه توسعه پایدار[1] (بالدسـتون[2]، ۲۰۰۰) و رکـن اصـلی در تحـولات جامعـه (خروشـی، ۱۳۹۵) پنداشت. تمامی نظام‌ها مشتمل بر مجموعه‌ای از کنشگران است که همسـو و هم‌افزا فعالیت می‌کنند. آموزش‌وپرورش نیز در موضع یک نظام تربیتی، سوای از این قاعده نیست. در این بین، متخصصان مهم‌ترین کنشگر فعال در آمـوزش‌وپـرورش را معلم دانسته و موفقیت سیستم را تا حد زیادی به او نسبت می‌دهند (فـولان[3]، ۱۹۹۳؛ میسو و پانهوار[4]، ۲۰۱۳؛ بایلر و ازکان[5]، ۲۰۱۴). مهرمحمدی (۱۳۹۲) معلم را بازنمای تمام و کمال کیفیت‌های مطلوب هر نظام آموزشی دانسته و هـریس و تـایم[6] (۲۰۱۱) عنوان کردند این یک عقیدهٔ عمومی پذیرفتـه شـده اسـت کـه ارتقـای کیفیـت معلـم عنصری کلیدی در بهبود آموزشی در ایالات‌متحده است. از دیگر سو، در بسـیاری از مطالعات نقش معلم به عنوان یک عامل تعیین کننـده معنـادار در پیشـرفت تحصـیلی دانش‌آموزان تأیید شده است (هانوشیک و ریوکین[7]، ۲۰۱۰؛ هانوشیک، ۲۰۱۱؛ کان و همکاران[8]، ۲۰۱۱).

[1]. Sustainable Development
[2]. Baldeston,
[3]. Fullan
[4]. Messo & Panhwar
[5]. Bayler & Ozkan
[6]. Harris & Tim
[7]. Hanushek & Rivkin
[8]. Kane & et al

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مطالب ذکرشده مبین نقش ویژهٔ معلم در نیل سیستم آموزشی به مقاصدش است. لذا به همین اعتبار بدیهی است که باید سیاست‌گذاران آموزشی فرآیند تربیت‌معلم[1] را مطمح نظر قرار داده و با آسیب‌شناسی آن زمینهٔ کیفیت افزایی نظام تعلیم و تربیت را فراهم آورند. در ایران بر اساس اسناد نظام آموزش‌وپرورش، تربیت معلم فرآیندی است که زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت حرفه‌ای معلمان، براساس معیارهای نظام اسلامی می‌شود و مسئولیت این فرآیند به دانشگاه فرهنگیان[2] سپرده شد (خروشی، ۱۳۹۵). دانشگاه فرهنگیان به‌منظور رشد حرفه‌ای دانشجویان تحت تربیتش برنامهٔ مدونی در دست دارد. در این برنامه، فعالیتی که بیش از سایرین به چشم می‌آید اجرای دورهٔ کارورزی[3] است. اصطلاح کارورزی در حوزهٔ آموزش‌وپرورش تجربی بسیار رایج بوده (بوکالیا[4]، ۲۰۱۲) و شایان توجه است که در کشورهای پیشرفته، تأکید بر دورهٔ کارورزی یا تدریس عملی یکی از جنبه‌های برجستهٔ تربیت‌معلم محسوب می‌شود (ریشستر و همکاران[5]، ۲۰۱۱).

برای مفهوم کارورزی تعاریف متعددی ارائه شده است. برخی از اهالی فن کارورزی را یک الگوی تفکر در کنش معرفی کرده و معتقدند این فرآیند منتج به تربیت کارورز متفکر خواهد شد (سالرینی و همکاران[6]، ۲۰۱۴). مور[7] (۲۰۱۳) کارورزی را انتقال از مبتدی بودن به سوی حرفه‌ای بودن دانست و بیان داشت

---

[1]. Teacher education

[2]- متن اساسنامه دانشگاه فرهنگیان که در جلسهٔ ۷۰۴ مورخ ۱۰/۶/ ۱۳۹۰ شورای‌عالی‌انقلاب‌فرهنگی و بنا به پیشنهاد مورخ ۲۸/ ۰۶/ ۱۳۹۰ وزیر آموزش‌وپرورش به تصویب رسیده‌است، در تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۱ با امضای رئیس‌جمهور ابلاغ شد (معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰).

[3]. internship

[4]. Bukaliya

[5]. Richter and et al

[6]. Salerni and et al

[7]. Moore

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

کارورزان خودشان را در بین دو نقش همزمان دانشجویی و معلمی می‌یابند. گایلت و همکاران[1] (۲۰۱۱) نیز کارورزی را به عنوان یک فرصت در تلفیق کردن کارهای تجربی با آموزش گذرانده شده، به‌وسیلهٔ شرکت‌کنندگان در کارهای برنامه‌ریزی‌شده تعریف کردند.

به‌زعم هلگ ولد و همکاران[2] (۲۰۱۵) برحسب زمینه‌ها و سیستم‌ها، فرآیند کارورزی تربیت‌معلم در کشورهای مختلف سازماندهی‌های متفاوتی به خود می‌گیرد. در ایران، هدف اصلی دورهٔ کارورزی دانشگاه فرهنگیان را باید پرورش معلم فکور[3] ذکر کرد. ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵) بر این باورند که در میان برنامه‌های تربیت‌معلم، کارورزی به جهت همراه بودن با تجربه‌های عملی دانشجویان، برنامه‌ای است که پرورش تأمل و تفکر را به شدت در خوددار است. قربانی و میرشاه‌جعفری (۱۳۹۵) نیز بیان داشتند که مهم‌ترین عنصر کارورزی تأمل[4] است که چهار فعل تجربه کردن[5]، مشاهده کردن[6]، تفکر کردن[7] و انجام دادن[8] را در بر می‌گیرد.

مطالعاتی که تاکنون در مورد اثربخشی کارورزی انجام شد، گواه آن است که دانشجو معلمان می‌توانند به خوبی عادات کاری خود و دیگر شاخص‌های کیفیت شخصی خود را با پیگیری یک کارورزی مناسب توسعه دهند. برای مثال، اعتماد به نفس دانشجویان در راستای افزایش تجارب کاری بالا می‌رود (کانون و آرنولد[9]،

---

1. Gault & et al
2. Helgevold and et al
3. Reflective Teacher
4. Reflection
5. Feel
6. Watch
7. Think
8. Do
9. Cannon & Arnold

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۱۹۸۸؛ تایلر[1]، ۱۹۸۸؛ گایلت و همکاران، ۲۰۱۱؛ مک کالوم و اسکونینگ[2]، ۲۰۰۴؛ سپ و زانگ[3]، ۲۰۰۹؛ داباته و همکاران[4]، ۲۰۰۹؛ بریچ و همکاران[5]، ۲۰۱۰)؛ همچنین مهارت‌های بین فردی و ارتباطی دانشجویان در طی دوران کارورزی افزایش می‌یابد (براون و مورفی[6]، ۲۰۰۵؛ بک و هالیم[7]، ۲۰۰۸؛ سپ و زانگ، ۲۰۰۹).

مطالب بیان‌شده مؤید لزوم توجه به برنامهٔ کارورزی در مسیر پرورش حرفه‌ای دانشجو معلمان است. در جهت ایجاد فرصت‌های یادگیری برای تلفیق نظر و عمل، در رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان ۱۱ واحد درس کارورزی و با اختصاص ۵۱۲ ساعت زمان در طول ۴ ترم تحصیلی پیش‌بینی شد. در واقع هر دانشجو به ازای یک واحد کارورزی باید معادل ۶۴ ساعت را در مراکز آموزشی مختلف زیر نظر معلمان و اساتید راهنما به فعالیت بپردازد (داودی و همکاران، ۱۳۹۴). نظر به این‌که دانشگاه فرهنگیان، سازمانی نوپدید در سپهر آموزشی کشور بوده و برنامه‌های آن به‌نوبهٔ خود بدیع می‌باشند، ضرورت دارد این برنامه‌ها باهدف آسیب‌شناسی، از سوی پژوهشگران مورد مداقّه قرار گیرد. در این مطالعه، پژوهشگران دورهٔ کارورزی دانشگاه فرهنگیان را مورد آسیب‌شناسی قرار داده و در پی پاسخ‌گویی به سؤال زیر برآمدند:

- ✓ از منظر مدرسان، معلمان راهنما و کارورزان چه فرصت‌ها، آسیب‌ها و الزاماتی متوجه دورهٔ کارورزی دانشگاه فرهنگیان می‌باشد؟

[1]. Taylor
[2]. McCollum & Schoening
[3]. Sapp & Zhang
[4]. D'abate & et al
[5]. Birch & et al
[6]. Brown & Murphy
[7]. Beck & Halim

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

الگوی پژوهش

الف. طرح پژوهش: پژوهش حاضر تابع رویکـرد آمیختـه[1] بـوده و از طـرح تبیینـی متوالی[2] استفاده شده است. نمایه طرح مورد نظر به‌صورت زیر می‌باشد[3]:



جمع‌آوری داده‌ها (QUAN) ←تحلیل داده‌هـا (QUAN) ←
جمع‌آوری داده‌ها (qual) ←تحلیل داده‌ها (qual) ←تفسیر کل داده‌ها (کرسول[4]، ۱۳۹۴)

دلاور و کوشکی (۱۳۹۲) هدف از این طرح را توصیف نتایج کمّی ابتدایی توسط داده‌های کیفی و کرسول (۱۳۹۴) هدف آن را تشریح و تفسیر نتـایج کمّـی از طریـق گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی عنوان کردند.

ب. جامعه و نمونهٔ آماری: در این پژوهش جامعهٔ آماری هر دو فـاز کمّـی و کیفـی شامل کلیهٔ مدرسان دورهٔ کارورزی (۳۵ نفر =N)؛ معلمان راهنمـای کـارورزی (۳۳۷ نفر =N) و دانشجویان کارورز دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری در ترم دوم سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ (۶۸۶ نفر= N) بوده است.

در فاز کمّی برای نمونه‌گیری از مدرسان و با توجه به محدود بودن حجم جامعـه از روش سرشماری استفاده شد؛ بنابراین ۳۵ نفر مدرس انتخاب شد. نمونـه گیـری از دانشجویان کارورز و معلمان راهنمای دوره از طریق نمونه‌گیـری احتمـالی و از نـوع

---

[1] . Mixed approach

[2] . Sequential explanatory design

[3] . در این نمایه واژهٔ QUAN به معنای فاز کمّی و واژهٔ qual به معنای فاز کیفـی مـی‌باشـد. ضـمناً استفاده از حروف بزرگ لاتین نشان از محوریت فاز مورد نظر دارد.

[4] . Creswell

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

تصادفی ساده انجام شد. برای برآورد حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان[1] استفاده گردید. به این صورت ۱۸۱ نفر معلم راهنما و ۲۴۸ نفر دانشجو به‌عنوان نمونه برگزیده شدند. توضیح بیشتر این‌که در جدول کرجسی و مورگان جامعه‌ای با حجم ۳۳۷ نفر و ۶۸۶ نفر پیش‌بینی نشده است. لذا پژوهشگران با عنایت به این‌که اگر حجم نمونه بزرگ شود، شباهت نمونه به جامعه بیشتر می‌شود (دلاور، ۱۳۹۴) و با اعتماد بیشتری می توان مدعی معرف بودن نمونه شد، جامعه‌ای با حجم ۳۴۰ نفر و ۷۰۰ نفر را مبنا قرار دادند.

در بخش کیفی از روش هدفمند[2]، با رعایت اصل اشباع نظری[3] استفاده شد. سعی شد افرادی انتخاب شوند که دانش و تجارب غنی در زمینهٔ مورد مطالعه داشته[4] و علاقه‌مند به شرکت در پژوهش باشند. در این فاز، نمونه‌گیری تا زمانی پیش رفت که تکراری بودن داده‌ها محرز گردید و پس از آن نیز ۴ نفر دیگر مورد مصاحبه قرار گرفتند. به این ترتیب ۱۳ نفر مدرس، ۱۸ نفر دانشجو و ۱۶ نفر معلم راهنمای کارورزی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در جدول زیر به‌صورت مختصر فرآیند نمونه‌گیری آورده شد.

---

1 . Kerjcie & Morgan

2 . Purposeful Sampling

3 . Theoretical Saturation

۴- برای نیل به این هدف، تلاش شد مدرسانی انتخاب شوند که بیشترین تجربه را در زمینهٔ کارورزی داشته و دوره‌های آموزشی مرتبط را گذرانده باشند. برای انتخاب *دانشجویان* نیز از مدرسان و معلمان‌راهنما تقاضا شد زبده‌ترین دانشجویان کارورز را معرفی نمایند. هم‌چنین برای انتخاب معلمان‌راهنما، از اساتید، دانشجومعلمان، مدیران مدارس مجری کارورزی و کارشناسان گروه‌های آموزشی ادارات آموزش‌وپرورش نظرخواهی شد.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

جدول شمارهٔ ۱: حجم جامعه، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری در هردو بخش پژوهش

بخش	سمت	حجم جامعه	حجم نمونه	روش نمونه‌گیری
کیفی	مدرس	۳۵	۱۳	نمونه‌گیری هدفمند
	معلم راهنما	۳۳۷	۱۶	
	دانشجو	۶۸۶	۱۸	
کمّی	مدرس	۳۵	۳۵	سرشماری
	معلم راهنما	۳۳۷	۱۸۱	تصادفی ساده
	دانشجو	۶۸۶	۲۴۸	

پ. ابزار گردآوری داده‌ها: در فاز کمّی از پرسشنامه استفاده گردید. برای ساخت ابزار، پژوهشگر بعد از اخذ دیدگاه متخصصان و مطالعه منابع متعدد، اقدام به ساخت یک فرم پرسشنامه، در راستای هدف‌های پژوهش نمود. پرسشنامه مورد استفاده به‌صورت بستهٔ پاسخ و در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت بود[۱].

در فاز کیفی از ابزار مصاحبه[۲] با روش هدایت کلیات[۳] و طرح سؤالات پیگیر استفاده شد. این روش تشریح مختصر و کلی یک سری موضوعاتی است که باید با شرکت‌کنندگان در پژوهش بررسی شود (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۳). فرم مصاحبه

---

[۱]- توضیح بیشتر این‌که پژوهشگر درصدد بود متناسب با عناصر نُه‌گانه برنامهٔ‌درسی از نظر فرانسیس کلاین گویه‌های پرسشنامه را تدوین کند. لیکن پس از انجام مشورت با چندتن از متخصصان برنامهٔ‌درسی و تعدادی از مدرسان خبرهٔ کارورزی تصمیم گرفت تنها به پنج عنصر «اهداف»؛ «فعالیت‌های یادگیری»؛ «زمان»؛ «فضای آموزشی مدارس مجری» و «ارزشیابی» بسنده کند؛ چرا که متخصصان برنامهٔ‌درسی و مدرسان خبرهٔ کارورزی معتقد بودند در این پژوهش، پرداختن به این عناصر ضرورت بیشتری دارد و نیازی به بررسی چهار عنصر دیگر نیست.

[2]. Interview

[3]. The general interview guide approach

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

شامل یک سؤال کلی و هم‌جهت با سؤالات اصلی پژوهش بوده و با توجه به پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان سؤالات پیگیر مطرح شده‌اند.

پ. برازش روایی و پایایی: برای برآورد روایی پرسشنامه از دو روش استفاده شد: الف: روایی محتوایی[1]: در این روش گویه‌های پرسشنامه به همراه تعاریف مربوطه در اختیار ۸ نفر از مدرسان مطلع دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت. مدرسان نظر خود را پیرامون اعتبار محتوایی گویه‌ها با پاسخ‌های موافق و مخالف مشخص کردند و در نهایت پرسشنامه نهایی تدوین شد. ب: روایی صوری[2]: روایی صوری از مشتقات روایی محتوایی است و به این مطلب اشاره می‌کند که سؤال‌های یک آزمون تا چه حد در ظاهر شبیه به موضوعی هستند که برای اندازه‌گیری آن تهیه‌شده‌اند. برای این منظور نیز از نظرات ۸ نفر از مدرسان مطلع دانشگاه فرهنگیان استفاده شد.

پرسشنامهٔ مورد نظر به‌صورت مقدماتی بر روی ۵۵ نفر از اعضای جامعه (۱۵ نفر مدرس، ۲۰ نفر دانشجو و ۲۰ نفر معلم راهنما) اجرا گردیده و پایایی سؤالات پرسشنامه با توجه به ضریب آلفای کرونباخ حاصل (پرسشنامهٔ مدرسان ۸۷٪؛ دانشجویان ۹۱٪ و معلمان راهنما ۸۳٪)، تأیید شد.

آندریاس[3] (۲۰۰۳) سه نوع روایی را برای فاز کیفی تحقیق معرفی کرد: الف. روایی سازه‌ای[4] ب. روایی درونی[5] ج. روایی بیرونی[6]. روایی سازه معطوف به قابلیت تأیید یافته‌ها، روایی درونی ناظر بر دقت اطلاعات و اطمینان خاطر از داده‌ها و روایی بیرونی مربوط به قابلیت انتقال داده‌ها است. در این مطالعه روایی سازه‌ای از طریق گردآوری داده‌ها از منابع چندگانه (مدرس، معلم راهنما و دانشجوی کارورز) و

---

1. content-related validity
2. Face validity
3. Andreas
4. constructive validity
5. internal validity
6. external validity

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

روایی درونی با افزایش تعداد مصاحبه‌شوندگان پس از دستیابی بـه اشـباع اطلاعـاتی تأمین شد. رئو و پری[1] (۲۰۰۳) یکی از روش‌های تأمین روایی بیرونـی را مرورهـای چندگانه تحلیل‌ها توسط پژوهشگران دانستند. به همین منظور در این مطالعـه تمـامی مراحل تحلیل چندین بار توسط پژوهشگر مرور شد.

برای برآورد پایایی در فاز کیفی از روش بررسی همکار[2]، بررسی اعضـا[3] و نـاظر بیرونی[4] استفاده شد. به این صورت که پس از تحلیل اطلاعات، نتایج در اختیـار سـه نفر آگاه به روش تحقیق کیفی قرار گرفت و آن‌ها نیز مضامین مدنظر را تأیید کردنـد. به جهت بررسی اعضا نیز نتایج تحلیل در اختیار ۱۰ نفر از مصـاحبه‌شـونده‌هـا (سـه مدرس، سه معلم راهنما و چهار دانشجومعلم) قرار گرفت و آن‌ها نیـز بـا توجـه بـه مصاحبه و تجارب خود، بر نتایج صحه گذاشتند. ضمناً از یک ناظر بیرونیِ مسلط بـه روش پژوهش کیفی تقاضا شد که تمامی مراحل این فاز پژوهش را بررسی کند.

ت. روش گردآوری و تحلیل داده‌ها: به‌منظور گردآوری اطلاعات در بخـش کمّـی پژوهش، پژوهشگران به افراد مورد مطالعـه مراجعـه کـرده و پـس از تبیـین اهـداف پژوهش، پرسشنامه‌ها را توزیع و سپس جمع‌آوری نمودند. به دلیل برابری واریانس‌ها (آزمون لون) و توزیع نرمال داده‌ها (آزمون کالموگروف ـ اسـمیرنف) از آزمـون‌هـای پارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

برای جمع آوری اطلاعـات در فـاز کیفـی پـژوهش، از افـراد در زمـان و مکـانی مناسب جهت انجام مصاحبه دعوت شـد. قبـل از شـروع مصـاحبه اطلاعـات کـافی پیرامون اهداف پژوهش در اختیارشان قرار گرفت، هم‌چنین به آن‌ها اطمینان داده شد که مصاحبه‌های ضبط‌شده به‌صورت محرمانه باقی می‌ماند. روند مصاحبه بـا تکنیـک

[1]. Rao & Perry
[2]. peer debriefing
[3]. Member checking
[4]. external auditor

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

هدایت کلیات مدیریت می‌شد و به‌طور متوسط هر مصاحبه ۴۵ دقیقه طول می‌کشید. مکالمات با استفاده از تلفن همراه ضبط گردید، سپس چندین بار توسط پژوهشگران استماع و سپس تایپ شدند؛ در ادامه پژوهشگران اقدام به تحلیل متن مصاحبه‌ها مطابق با روش تحلیل مضمون[1] نمودند. این روش به منظور شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی به کار می‌رود (براون و کلارک[2]، ۲۰۰۶).

یافته‌ها

الف. یافته‌های فاز کمّی

جدول شمارهٔ ۲: میزان مطلوبیت مؤلفه‌های دورهٔ کارورزی از منظر مدرسان دوره

شاخص / مؤلفه	شاخص‌های توصیفی				شاخص‌های استنباطی	
	N	$\bar{X}$	S.D	df	t	sig
اهداف	۳۵	۳/۸	/۸۴	۳۴	۲۳/۶	/۰۰۰
فعالیت‌های یادگیری	۳۵	۳/۳	/۹۵	۳۴	۳۸/۸	/۰۰۱
زمان	۳۵	۲/۸	/۶۷	۳۴	۲۷/۲	/۰۰۰
فضای آموزشی مدارس مجری	۳۵	۳/۱	/۷۴	۳۴	۳۱/۳	/۰۰۰
ارزشیابی	۳۵	۳/۷	۱/۰۱	۳۴	۲۹/۵	/۰۰۰

نتایج مندرج در جدول شمارهٔ ۲ نشان می‌دهد از منظر مدرسان دوره، میانگین تمامی مؤلفه‌ها به جز مؤلفهٔ زمان از میانگین فرضی طیف لیکرت بالاتر می‌باشد ($\bar{X}$>۳). لذا می‌توان چنین استنباط کرد که از نظر مدرسان مؤلفه‌های اهداف ($\bar{X}$=۳/۸)،

[1]. thematic analysis
[2]. Braun& Clarke

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

فعالیت‌های یادگیری (۳/۳= $\bar{X}$)، فضای آموزشی مدارس مجری (۳/۱= $\bar{X}$) و ارزشیابی (۳/۷= $\bar{X}$) در سطح مطلوبی قرار دارد، اما وضعیت مؤلفهٔ زمان نامطلوب (۲/۸= $\bar{X}$) می‌باشد.

جدول شمارهٔ ۳: میزان مطلوبیت مؤلفه‌های دورهٔ کارورزی از منظر معلمان راهنما

شاخص / مؤلفه	شاخص‌های توصیفی				شاخص‌های استنباطی	
	N	$\bar{X}$	S.D	df	t	sig
اهداف	۱۸۱	۳/۱	/۹۱	۱۸۰	۲۷/۲	/۰۰۲
فعالیت‌های یادگیری	۱۸۱	۲/۹	/۸۹	۱۸۰	۳۱/۱	/۰۰۰
زمان	۱۸۱	۲/۵	۱/۰۳	۱۸۰	۲۶/۸	/۰۰۰
فضای آموزشی مدارس مجری	۱۸۱	۳/۲	/۸۸	۱۸۰	۲۸/۱	/۰۰۰
ارزشیابی	۱۸۱	۲/۸	/۹۴	۱۸۰	۲۵/۳	/۰۰۰

نتایج جدول شمارهٔ ۳ نشان می‌دهد که از نظر معلمان راهنما مؤلفه‌های فعالیت‌های یادگیری (۲/۹= $\bar{X}$)، زمان (۲/۵= $\bar{X}$) و ارزشیابی (۲/۸= $\bar{X}$) در سطح نامطلوبی قرار دارند (۳> $\bar{X}$). هم‌چنین مؤلفه‌های اهداف (۳/۱= $\bar{X}$) و فضای آموزشی مدارس مجری (۳/۲= $\bar{X}$) به دلیل این‌که میانگین محاسبه شده از میانگین فرضی طیف لیکرت بالاتر می‌باشد (۳< $\bar{X}$)، می‌توان گفت در سطح مطلوبی قرار دارند.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

جدول شمارهٔ ۴: میزان مطلوبیت مؤلفه‌های دورهٔ کارورزی از منظر کارورزان

شاخص / مؤلفه	شاخص‌های توصیفی				شاخص‌های استنباطی	
	N	$\bar{x}$	S.D	df	t	sig
اهداف	۲۴۸	۳/۱	/۹۹	۲۴۷	۲۹/۶	/۰۰۰
فعالیت‌های یادگیری	۲۴۸	۲/۶	/۷۲	۲۴۷	۲۶/۵	/۰۰۰
زمان	۲۴۸	۲/۱	/۹۱	۲۴۷	۲۸/۳	/۰۰۰
فضای آموزشی مدارس مجری	۲۴۸	۳/۲	/۸۸	۲۴۷	۳۱/۲	/۰۰۰
ارزشیابی	۲۴۸	۲/۳	/۷۶	۲۴۷	۲۹/۸	/۰۰۰

با توجه به نتایج ذکرشده در جدول شمارهٔ ۴ معلوم می‌شود از نظر کارورزان، مؤلفه‌های فعالیت‌های یادگیری (۲/۶= $\bar{X}$)، زمان (۲/۱= $\bar{X}$) و ارزشیابی (۲/۳= $\bar{X}$) در سطح نامطلوبی قرار دارند (۳> $\bar{X}$). ولی دو مؤلفهٔ اهداف (۳/۱= $\bar{X}$) و فضای آموزشی مدارس مجری (۳/۲= $\bar{X}$) در سطح مطلوبی ارزیابی شدند (۳< $\bar{X}$).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

ب. یافته‌های فاز کیفی

جدول شمارهٔ ۵: شبکه مضامین استخراج شده از مصاحبه‌های انجام شده (بدون تفکیک گروه‌ها)[۱]

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی[۲]
آسیب‌شناسی دورهٔ کارورزی	فرصت‌های کارورزی	آشناسازی کارورزان با محیط طبیعی آموزش	۴۳
		بسترسازی برای تجربهٔ عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تدریس	۴۲
		بسترسازی برای تجربهٔ عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون مدیریت کلاس	۴۲
		بسترسازی برای تجربهٔ عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تعامل با فراگیران	۳۸
		بسترسازی برای آسیب‌شناسی مهارت‌های حرفه‌ای کارورزان	۳۶
		افزایش اعتماد به نفس کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای	۳۳
		افزایش انگیزهٔ کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای	۳۱

[۱]- باعنایت به این‌که پژوهشگر قصد مقایسهٔ نظرات گروه‌های ۳گانه را نداشت، از تفکیک نظرات آنان اجتناب کرد.

[۲]- صاحب‌نظران بر این باورند که منظور از پژوهش کیفی، هر نوع پژوهشی است که یافته‌هایی تولید کند که با توسل به عملیات آماری یا سایر روش‌های شمارشی حاصل نشده باشد (اشتراس و کوربین، ۱۳۹۴). در این پژوهش نیز در مرحلهٔ داده اندوزی و تحلیل آن‌ها به نکتهٔ یاد شده توجه شد؛ اما با هدف عینیت‌یابی بیشتر مضامین‌پایه، پژوهشگر فراوانی هر مضمون را نیز در شبکهٔ مضامین ذکر کرد.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده		مضامین پایه	فراوانی[۲]
	چالش‌های کارورزی	تناقض بین نحوهٔ اجرای کارورزی و ماهیت کارکردگرایی دانشگاه فرهنگیان	عدم تطابق شرایط و امکانات مدارس مجری و محل خدمت آینده کارورزان	۴۲
		ضعف در کیفیت اجرای کارورزی	کمبود زمان اختصاص یافته به واحد کارورزی	۴۴
			عدم بسترسازی برای تجربهٔ محیط‌های متفاوت آموزشی	۳۸
			ناکارآمدی ابزارهای اندازه‌گیری دانش و مهارت‌های کارورزان	۳۷
			بی‌مسئولیتی برخی مدرسان	۳۳
			بی‌مسئولیتی برخی معلمان راهنما	۳۱
			عدم تناسب بین تعداد کارورزان و تعداد مدارس مجری	۲۹
			ناهمگرایی میان مدرسان کارورزی	۲۹
			عدم شفافیت نقش کارورز در کلاس درس	۲۸
			توجه زیاد به ساختار بیرونی کارورزی (سازمان‌دهی کارورزان و مسائل اداری) و کم‌توجهی به محتوای درونی کارورزی	۲۶
			بی‌توجهی به آموزش تکنولوژی‌های نوین	۲۴
		اجرایی نسبت به اهداف و ماهیت	توجیه نبودن کارورزان	۴۵
			توجیه نبودن مدرسان	۴۳
			توجیه نبودن معلمان راهنما	۴۱

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده		مضامین پایه	فراوانی[۲]
			توجیه نبودن مسئولان اجرایی مدارس	۴۱
			تصنعی بودن رفتار برخی معلمان راهنما در زمان حضور کارورز	۳۷
	الزامات کارورزی	الزامات در بخش سیاست گذاری	لزوم افزایش زمان اختصاص داده شده به کارورزی	۴۴
			لزوم برنامه‌ریزی به‌منظور تربیت و به‌کارگیری مدرسان متخصص در زمینهٔ کارورزی	۴۱
			لزوم تجدید نظر در ابزارهای ارزشیابی مهارت‌های کارورزان	۳۵
			لزوم برنامه‌ریزی برای تشکیل و تقویت کارگروه کارورزی در پردیس‌ها به منظور هماهنگی بیشتر فعالیت‌ها	۳۱
			لزوم برنامه‌ریزی برای آشناسازی بیشتر کارورزان با محتوا و روش‌های تدریس کتب درسی مدارس در طی فرآیند کارورزی	۲۹
		الزامات در بخش فعالیت‌های اجرایی	لزوم توجه به انتخاب مدارس مجری متناسب با مدارس محل خدمت آینده کارورزان	۴۲
			لزوم بسترسازی برای هماهنگی بیشتر بین مدرسان کارورزی	۴۰

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده		مضامین پایه	فراوانی[۲]
			لزوم انجام اقدامات لازم در زمینهٔ توجیه کارورزان	۳۹
			لزوم انجام اقدامات لازم در زمینهٔ توجیه مدرسان	۳۹
			لزوم انجام اقدامات لازم در زمینهٔ توجیه معلمان راهنما	۳۷
			لزوم انجام اقدامات لازم در زمینهٔ توجیه عوامل اجرایی مدارس مجری	۳۵
			لزوم توجه و قدردانی از تلاش‌های معلمان راهنما و کادر اجرایی مدارس به منظور افزایش انگیزهٔ همکاری	۳۳
			لزوم هماهنگی بیشتر بین عوامل اجرایی مدرسه و دانشگاه	۳۱
			لزوم ارزیابی فعالیت معلمان راهنما در پایان دوره	۲۸

تحلیل مضمون انجام گرفته در این مطالعه، مضامین متعددی را در مقام نقاط قوت، نقاط ضعف و الزامات اجرای دورهٔ کارورزی دانشگاه فرهنگیان مطرح ساخت. بنا بر هدف پژوهشگر و طراحی مصاحبه‌ها، مضمون فراگیر «آسیب‌شناسی دورهٔ کارورزی» عنوان شده و در واقع تمامی مضامین دیگر ذیل این مضمون فراگیر قابل طرح و بررسی هستند.

۱. فرصت‌های کارورزی: تحلیل نتایج حاصل شده نشان می‌دهد که افراد مورد مطالعه معتقدند که طی دوران کارورزی، کارورزان با محیط طبیعی آموزش آشنا

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

می‌شوند. در این خصوص اطلاع‌رسان شمارهٔ ۸ بیان داشت[۱]: «وقتی رفتم مدرسه با محیطش آشنا شدم، با بچه ها و اخلاقاشون آشنا شدم و با تفاوت های فردیشون». اطلاع‌رسان شمارهٔ ۳۴ نیز در ضمن برشمردن مزایای کارورزی اذعان داشت که: «همین‌که با روحیات بچه‌ها آشنا شدم و فهمیدم که به درد چه پایه‌ای میخورم فکر کنم خیلی بتونه بم کمک کنه». در صحبت‌های اطلاع‌رسان شمارهٔ ۱۸ آمده است که: «کارورزی باعث شد توی محیط واقعی مدرسه بریم. دانش آموزان رو ببینیم. خیلی چیزای دیگه که خیلی برامون خوب بود رو بهمون یاد داد». به‌زعم اطلاع‌رسان شمارهٔ ۴۳ که معتقد است: «دانشجوها توی فضای دانشگاه که هستن، نمیتونن به‌خوبی برای معلمی کردن آماده بشن. ولی وقتی میرن مدارس، با اون جو کلی حاکم بر مدرسه آشنا میشن، با روابط بین همکارا، روحیات دانش‌آموزا». از نتایج برآمد که کارورزی ابزاری است برای بسترسازی جهت تجربهٔ عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تدریس. در مصاحبه با اطلاع‌رسان شمارهٔ ۱۶ آمده است که: «تدریس‌هایی که انجام دادیم به نظر من خیلی مفید بوده؛ چون باعث شد بفهمیم روش‌هایی که یادمون دادن، واقعاً کدوم به درد کدوم پایه یا کدوم درس می‌خوره». اطلاع‌رسان شمارهٔ ۲۶ هنگام یادآوری خاطراتش پیرامون کارورزی گفت: «همین‌که می‌رفتیم توی کلاس واقعی تدریس می‌کردیم خیلی خوب بود. آخه روش‌های تدریسی که یاد می‌گرفتیم و مثلاً میومدیم سرکلاس دانشگاه برا دوستامون اجرا می‌کردیم اون بازده کافی را نداشت».

«بسترسازی برای تجربهٔ عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون مدیریت کلاس» از دیگر مضامین پایه‌ای بود که از مصاحبه‌ها استخراج شد. به نظر اطلاع‌رسان شمارهٔ

[۱]- باتوجه به محدود بودن تعداد کلمات مجاز مقاله و جهت جلوگیری از اطناب سخن، پژوهشگر از آوردن تمام مصادیق موجود در متن مصاحبه‌ها که مضامین از آن استخراج گشت، خودداری نموده و به مصداق «مشت نمونهٔ خروار»؛ چند نمونه از آن‌ها را ذکر کرد.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۲۹: «کارورزی برای دانشجوهای تربیت‌معلم میتونه یه جور محک زدن باشه، این‌که شیوه‌های کلاس‌داریشون رو محک بزنن و یاد بگیرند که برای فلان رفتار دانش‌آموز چه تکنیکی به کار ببرن که ادارهٔ کلاس از دستشون خارج نشه؛ یه جورایی چیزایی که توی کتابا بشون یاد دادن را بیان اینجا بسنجن». اطلاع‌رسان شمارهٔ ۴۵ اظهار کرد که: «توی دانشگاه استادا به ما میگفتن مثلاً اگه دانش‌آموز بیش‌فعال داشتید، این کارو کنید که کلاساتون از دستتون خارج نشه، ولی تا زمانی که نرفتیم کارورزی این حرفا برامون محسوس نبود». در این مطالعه مشخص شد که کارورزی بستر لازم برای تجربهٔ عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تعامل با فراگیران را برای کارورزان ممکن می‌سازد. در صحبت‌های اطلاع‌رسان شمارهٔ ۱۱ عنوان شد: «خودِ من تا حالا با بچه‌های کوچیک سروکله نزدم، چون توی خونمون بچهٔ کوچیک نبود. همیشه هم حس بدی داشتم نسبت به شیطونی بچه‌ها؛ ولی کارورزی که رفتم تازه فهمیدم چکار باید کنی که بچه‌ها عاشقت بشن و مثل موم توی دستت باشن». علاوه بر این معلوم شد در کارورزی، مهارت‌های حرفه‌ای کارورزان می‌تواند آسیب‌شناسی شود. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۲۷ معتقد است: «منِ مدرس می‌تونم توی فضای دانشگاه بفهمم دانشجوم مهارت‌های لازمو توی تمام زمینه‌ها برا معلمی کردن داره یا نه؟ ولی وقتی برا کارورزی میره مدرسه این امکان فراهمه». افزایش اعتمادبه‌نفس کارورزان در مسیر انجام وظایف‌حرفه‌ای از دیگر یافته‌ها بود. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۵ گفت: «دانشجوی خودم می‌خواست کنفرانس بده دست و پاش می‌لرزید، خیلی می‌ترسید. وقتی رفت کارورزی عمداً بهش میگفتم بیاد توی مدرسه تدریس کنه، بعدش مثلاً میگفتم توی دفتر جلوی همکارا در مورد درس‌پژوهی صحبت کنه. همین باعث شد اعتمادبه‌نفسش زیاد بشه». کارورزی باعث افزایش انگیزهٔ کارورزان در مسیر انجام وظایف‌حرفه‌ای می‌شود. برای صحت این مضمون می‌توان به گفته‌های اطلاع‌رسان شمارهٔ ۳۶ استناد نمود: «استادم بم می‌گفت باید اقدام‌پژوهی انجام بدی، ولی من

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

گفتم بی‌خیال؛ نهایتش آخر ترم میرم از اینترنت دانلود می‌کنم یا مال بقیهٔ دوستام که با استادای دیگه دارن را می‌برم تحویل می‌دم. ولی وقتی رفتم مدرسه دیدم یکی از بچه‌ها افسرده است؛ با خودم گفتم بهتره بیام درموردش اقدام‌پژوهی انجام بدم. خداراشکر اقدام‌پژوهی من هم از مال همه بهتر شد».

۲. چالش‌های کارورزی

الف. تناقض بین نحوهٔ اجرای کارورزی و ماهیت کارکردگرایی[۱] دانشگاه فرهنگیان: در این مورد، مضمون عدم تطابق شرایط و امکانات مدارس مجری با محل خدمت آیندهٔ کارورزان احصاء شد. به نظر اطلاع‌رسان شمارهٔ ۳۲: «مدارسی که برا کارورزی می‌رفتیم از نظر سطح سواد والدین و امکانات بالاتر از مدارسی بودن که ما قراره سالهای اول کارمون اونجا باشیم». اطلاع‌رسان شمارهٔ ۳ هم بیان کرد: «ما فقط در سطح بهترین مدارس شهرکرد کارورزیمون رو گذروندیم و هیچ آشنایی با محیط روستا نداریم».

ب. ضعف در کیفیت اجرای کارورزی: در این بخش بیشترین انتقادات مربوط به زمان اختصاص‌یافته به واحد کارورزی بود. به نظر اطلاع‌رسان شمارهٔ ۱۵: «چون هر هفته ما فقط یک روز مشخص می‌رفتیم، درسای مختلفی‌رو ندیدیم، مثلاً ترم آخری اصلاً من ندیدم معلم هنر کار کنه، چون روز دوشنبه هنر داشتن ولی ما چهارشنبه می‌رفتیم. اگه زمانش بیشتر بود می‌تونستیم روزای بیشتری بریم». اطلاع‌رسان شمارهٔ ۳۱ ضمن برشمردن نقاط ضعف، بیان کرد: «از نقاط ضعفش این بود ک فقط یک روز در هفته بود». از دیگر نقاط ضعف، عدم بسترسازی برای تجربهٔ محیط‌های متفاوت آموزشی بود. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۴۰ گفت: «مثلاً من دوتا ترم توی یه مدرسه

[۱]- منظور پژوهشگر از مضمون «تناقض بین نحوهٔ اجرای کارورزی و ماهیت کارکردگرایی دانشگاه فرهنگیان» این است که کارورزان برای خدمت در مناطق محروم هفت‌گانه تربیت می‌شوند، ولی کارورزی خود را در بهترین مدارس استان می‌گذرانند.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

و با یه معلم بودم. هر چیزی قرار بود از اون مدرسه و معلم یاد بگیرم تـوی تـرم اول یادگرفتم. بهتر بود می‌رفتم جاهای دیگه را هم تجربه کنم». اطلاع‌رسان شمارهٔ ۶ نیـز اذعان کرد: «ما را فقط می‌گفتن بایـد بریـد ناحیـهٔ ۱ و ۲ شـهرکرد. اصـلاً نمیذاشـتن مدارس روستایی را ببینیم». مشخص شد ابزارهای اندازه‌گیری دانـش و مهـارت‌هـای کارورزان کارآمد نیست. در مصاحبه با اطـلاع‌رسـان شـمارهٔ ۲۴ عنـوان شـد: «از مـا خواستن بر اساس یه سری فرمایی که دانشجو پُر می‌کنه مهارت‌هاشو بسـنجیم. ولـی اونا فایده نداره. چون بچه‌ها الکی پرش می‌کنن. مثلاً توی گـزارش فیزیکـی یکـی از بچه‌ها اومد که مدرسه دو طبقه است. در صورتی‌کـه یـک طبقـه بـود. بعـداً کاشـف به‌عمل اومد که رفته دقیقاً گـزارش دوستشـو آورده تحویـل مـن داده». اطـلاع‌رسـان شمارهٔ ۲۰ گفت: «یک سری از فعالیت‌ها مثل گزارشای روزانـه کـه نوشـتیم در ابتـدا برای یک ترم میتونه مفید باشه که دقت دانشجو بالا بره ولی اگر در طـول هـر چهـار ترم کارورزی این ادامه پیدا بکنه نه تنها مفید و مؤثر نیست بلکه ممکنه خیلـی جاهـا باعث خستگی و دلزدگـی دانشـجو بشـه». مشـخص شـد برخـی معلمـان راهنمـا و مدرسان مسئولیت‌پذیر نیستند. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۲۳ گفت: «وقتی مدرسه مـی‌رفتـیم اصلاً معلمه کلاس نمی یومد ببینه ما تدریسمون چه جوریه یـا اگـه اشـکالی داشـتیم برامون برطرف کنه؛ اصلاً هیچ خبری نداشت. تازه خیلی وقتا کلاس رو می‌داد دست ما و می‌گفت میخوام برم توی شهر کار دارم». اطلاع‌رسان شـمارهٔ ۱ هـم بیـان کـرد: «استادشون فقط همون هفتهٔ اول اومد مدرسه، دیگه نمیاد بهشون سر بزنه. میگه بعـداً براشون سمینار میذارم ولی من بعید میدونم آبی ازش گرم بشه». تعـداد کـارورزان و تعداد مدارس مجری متناسب نیست. در این‌زمینه اطلاع‌رسان شمارهٔ ۴۷ گفت: «تعداد بچه‌ها زیاده و تعداد مدارس کم. خصوصاً ورودی‌های ۹۱. ماهم مجبوریم دو سه تـا کارورز را بفرستیم روی یک کلاس که نتیجه‌ای هـم نمـی‌گیرنـد». نـاهمگرایی میـان مدرسان از دیگر مشکلات کارورزی بود. اطلاع‌رسان شـمارهٔ ۴۱ بیـان کـرد: «مـن و

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

دوستم ورودی ۹۱ بودیم. کارورزی ۳ برا جفتمون یه سرفصل داشت. ولی استاد ما کُنش‌پژوهی خواست ولی استاد اونا گفت دوتا طرح‌درس بیارید بسه». یکی دیگر از مشکلات، عدم شفافیت نقش کارورز در کلاس درس بود. به نظر اطلاع‌رسان شمارهٔ ۴: «من وقتی می‌رفتم مدرسه و سر کلاس فکر می‌کردم یه عنصر اضافه‌ام که فقط کارای الکیو به ما محول می‌کردن». اطلاع‌رسان شمارهٔ ۳۵ اظهار داشت: «معلم راهنماهایی که ما می رفتیم سر کلاسش اصلاً براش مهم نبود که ما اونجا هستیم یا نیستیم. راستشو بخوای نه ما خودمون میدونستیم وظیفمون چیه نه اون بنده خدا». توجه زیاد به ساختار بیرونی کارورزی (سازمان دهی کارورزان و مسائل اداری) و کم‌توجهی به محتوای درونی کارورزی هم به‌عنوان مشکل، در مصاحبه‌ها طرح شد. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۴۲ گفت: «تمام دغدغهٔ استاد و دانشگاه اینه که ما را یه جایی سازمان‌دهی کنن فقط. مدرسه هم که میریم دغدغهٔشون اینه که سر ساعت بریم و بیایم. حالا توی مدرسه چکار می‌کنیم برا کسی فرق نداره». معلوم شد تکنولوژی‌های نوین به کارورزان آموزش داده نمی‌شود. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۴۶ بیان کرد: «مدرسهٔ ما هوشمنده ولی یادمون نمیدن با تابلو کار کنیم. بنده خدا معلممون هم خودش حتی بلد نیست روشن خاموشش کنه».

پ. ناآگاهی عوامل اجرایی نسبت به اهداف و ماهیت کارورزی: تحلیل مضمون انجام گرفته نشان داد برخی کارورزان، مدرسان، معلمان راهنما و عوامل اجرایی مدارس نسبت به اهداف و ماهیت کارورزی ناآگاهند و در واقع توجیه نیستند که چگونه عمل کنند. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۴۴ گفت: «قشر معلم نمیدونم چرا، شاید به خاطر کار و سختی زیاد، همشون نسبت به هم بدبینن. مارو قبول ندارن سر کلاسا. معلم فکر می‌کنه یکی که میاد سر کلاسش میخاد بره یه گزارش از کار این معلم بده». اطلاع‌رسان شمارهٔ ۲۲ نیز معتقد بود: «اصلاً اساتید خودشون توجیه نیستن که بخوان برن معلما و مدیرا رو توجیه کنن. نتیجش هم شد این‌که موقعی که ما

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

می‌رفتیم سر کلاس اصلاً معلم نمی‌دونست در مقابل ما چه وظایفی داره. مدیرم از معلم بدتر». ضمناً از نتایج برآمد که رفتار برخی معلمان راهنما در زمان حضور کارورز تصنعی می‌شود. شدت این مشکل در حدی است که اطلاع‌رسان شمارهٔ ۳۹ گفت: «من توی کارورزی واقعاً با یه کلاس واقعی روبرو نشدم. همش فیلم بازی می‌کردن». در صحبت‌های اطلاع‌رسان شمارهٔ ۳۳ نیز آمده: «یا خیلی از فعالیتم‌هایی که با دانش‌آموزاش انجام میده به خاطر وجود دانشجو سر کلاسش اون رو تعطیل می‌کنه یا تغییر میده. یه جورایی جلو کارورز استرس داره و الکی رفتار می‌کنه».

۳. الزامات کارورزی

الف. الزامات در بخش سیاست‌گذاری: طبق تحلیل انجام‌گرفته، می‌بایست زمان کارورزی افزایش یابد. به‌زعم اطلاع‌رسان شمارهٔ ۳۸: «لازمه از همون ترم اول دانشجوها برن توی مدارس. یا لااقل از همون ترم چهارم، هفته‌ای دو روز برن». تربیت و به‌کارگیری مدرسان متخصص در زمینهٔ کارورزی از دیگر الزامات می‌باشد. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۱۴ گفت: «تعدادی از همکارامون اصلاً دوره‌های کارورزی را نگذروندند. چون مُدرس کمه و تعداد کارورزا زیاده، مجبور شدن بهشون کلاس بدن. ضروریه که دانشگاه بیاد و مدرس تخصصی برا کارورزی تربیت کنه که مجبور نشن کارورزی را بدن مدرس تربیت‌بدنی». ابزارهای ارزشیابی مهارت‌های کارورزان نیز ضرورت دارد که مورد بازبینی قرار بگیرد. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۹ بیان داشت: «ترم قبل یه دانشجویی بود که خیلی بی‌حال و زیرکار در رو بود. بعداً که از دوستای خودتون پرسیدم، گفتن استاد بش ۲۰ داده؛ چون گزارشایی که نوشته قشنگ بودن. بنظرم باید بیان یه ابزارای واقعی‌تر در نظر بگیرن برا ارزشیابی». از دیگر موارد مطرح، لزوم برنامه ریزی برای تشکیل و تقویت کارگروه کارورزی در پردیس ها به منظور هماهنگی بیشتر فعالیت‌ها بود. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۲ گفت: «یکی از نیازها اینه که یه کارگروه قوی و واقعی بین اداره‌کل آموزش‌وپرورش با دانشگاه تشکیل بشه تا اینقد

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

برا سازمان‌دهی سردرگم نشین». هم‌چنین نیاز است تدبیری برای آشناسازی کارورزان با محتوا و روش‌های تدریس کتب‌درسی مدارس اندیشیده شود. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۱۳ معتقد است: «ما فقط هی گزارش الکی می‌نوشتیم. اصلاً کتابایی که قراره وقتی رفتیم سرکار درسشون بدیم را بررسی نکردیم. بنظرم باید برنامه‌ریزی کنن که بچه‌ها با محتوای کتابا آشنا بشن».

ب. الزامات در بخش اجرا: در این بخش مشخص شد لازم است مدارس مجری متناسب با مدارس محل خدمت آیندهٔ کارورزان انتخاب شود. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۱۹ بیان کرد: «بهتره بریم مناطق روستایی درس بدیم. درسته که این‌جا با بچه‌ها آشنا می‌شیم ولی بالاخره هرچی که باشه سطح فرهنگ و موقعیت اجتماعی دانش‌آموزای شهر و روستا با هم متفاوته و اگه یک ترم کارورزی حالا نه اینکه در مناطق دور افتاده، تو مناطق روستایی نزدیک شهر ارائه می‌شد به نظرم خیلی عالی بود». بسترسازی برای هماهنگی بیشتر بین مدرسان از دیگر الزامات است. به نظر اطلاع‌رسان شمارهٔ ۳۷: «تا موقعی که خودِ ما همسو نباشیم، دانشجو سردرگمه. متأسفانه بعضی از همکارا سرفصل‌رو جدی نمی‌گیرن و مطابق میل خودشون عمل می‌کنند». طبق یافته‌ها لازم‌است تدابیری برای توجیه کارورزان، مدرسان، معلمان راهنما و عوامل‌اجرایی مدارس اندیشیده شود. در مصاحبه با اطلاع‌رسان شمارهٔ ۲۵ آمده: «بچه‌ها هنوز نمیدونن هدف روایت‌نگاری کارورزی چیه؟ فکر می‌کنن الکی باید یه‌سری خاطره بنویسن و بیارن». اطلاع‌رسان شمارهٔ ۱۷ گفت: «جلسهٔ‌اول استاد اومد چنتا فرم به ما داد گفت اینارو پرکنید. ما اصلاً نمیدونستیم باید چه طوری پربشن اینا. از خودش پرسیدیم، فهمیدیم خودشم نمیدونه. بنظرم بهتر بود اول خودشون توجیه می‌شدند». به نظر اطلاع‌رسان شمارهٔ ۲۱: «بعضیاشونم خیلی قصد سوءاستفاده از کارورزو داشتن. کلاسو میدادن دستش خودشون میرفتن بیرون. یا مارا مجبور می‌کردن فرمای ارزشیابی‌توصیفی را پُرکنیم و اینکه معلما مارو جاسوس تصور

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

می‌کردن». به‌زعم اطلاع‌رسان شمارهٔ ۱۲: «باید اول مدارس بفهمن کارورزا قرارنیست اطلاعاتی از مدرسه در مورد معلم و مدیر خارج‌کنن». ضرورت دارد میان مدرسه و دانشگاه هماهنگی‌های بیشتری صورت‌گیرد. به عقیدهٔ اطلاع‌رسان شمارهٔ ۱۰: «باید یه اتاق‌فکری بین تربیت‌معلم با مدارس تشکیل بشه تا این ناهماهنگی‌های بحث سازمان‌دهی و بقیه چیزا رفع بشه». هم‌چنین معلوم شد نیاز است از فعالیت‌های معلمان راهنما ارزیابی صورت‌گرفته و مورد تقدیر قرار بگیرند. اطلاع‌رسان شمارهٔ ۷ گفت: «باید یه ابزاری هم باشه که بتونیم معلم راهنما را ارزیابی کنیم. شاید از این طریق باعث بشه اونام کمی مسئولیت‌پذیرتر بشن». هم‌چنین اطلاع‌رسان شمارهٔ ۲۷ بیان‌کرد: «استادتون گفت از اداره‌کل برا خودتون و معلماتون تقدیرنامه و هدیه می‌گیرم، ولی ما که چیزی ندیدیم».

بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادات

فرآیند تربیت‌معلم از جمله فرآیندهای مهم در سیستم آموزشی هر کشوری است. در کشور ما مسئولیت تربیت حرفه‌ای معلم، بر عهده دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت. دانشگاه فرهنگیان نیز در این راه، برنامه‌های گوناگونی را دنبال می‌کند که از بین این برنامه‌ها، اجرای دورهٔ کارورزی را می‌توان مهم‌ترین قلمداد کرد. با توجه به اهمیت بالای کارورزی، پژوهش حاضر باهدف آسیب‌شناسی این دوره در قالب پژوهش آمیخته انجام پذیرفت.

در فاز کمّی پژوهش نتایج نشان داد که مدرسان دوره، مؤلفه‌های اهداف، فعالیت‌های یادگیری، فضای آموزشی مدارس مجری و ارزشیابی را در سطح مطلوب ($\bar{X}$ >۳) و مؤلفهٔ زمان را در سطح نامطلوب ($\bar{X}$ <۳) برآورد کردند. معلمان راهنما و کارورزان مؤلفه‌های فعالیت‌های یادگیری، زمان و ارزشیابی را در سطح نامطلوب ($\bar{X}$ <۳) و مؤلفه‌های اهداف و فضای آموزشی مدارس مجری را در سطح مطلوب ($\bar{X}$ >۳) دانستند.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

در فاز کیفی پژوهش، مجموع مضامین پایهٔ استخراج شده، در قالب ۳ مضمون سازمان دهنده با عناوین: ۱. فرصت‌های کارورزی؛ ۲. چالش‌های کارورزی (تناقض بین نحوهٔ اجرای کارورزی و ماهیت کارکردگرایی دانشگاه فرهنگیان، ضعف در کیفیت اجرای کارورزی و ناآگاهی عوامل اجرایی نسبت به اهداف و ماهیت کارورزی)؛ ۳. الزامات کارورزی (الزامات در بخش سیاست‌گذاری و الزامات در بخش فعالیت‌های اجرایی) دسته‌بندی شد. نهایتاً مضمون آسیب‌شناسی کارورزی به عنوان مضمون فراگیر در شبکه مضامین قرار گرفت.

پژوهش‌های انجام شده با محوریت آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان بسیار محدود می‌باشد. از همین رو امکان مقایسهٔ مستقیم نتایج این پژوهش با هیچ پژوهش دیگری وجود ندارد. ولی به‌صورت ضمنی نتایج این پژوهش در بخش فرصت‌ها با نتایج پژوهش‌های (کانون و آرنولد، ۱۹۸۸؛ تایلر، ۱۹۸۸؛ گایلت و همکاران، ۲۰۰۰؛ مک کالوم و اسکونینگ، ۲۰۰۴؛ سپ و زانگ، ۲۰۰۹؛ داباته و همکاران، ۲۰۰۹؛ بریچ و همکاران، ۲۰۱۰) همسو می‌باشد؛ زیرا نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که اعتماد به نفس دانشجویان در راستای افزایش تجارب کاری در طی کارورزی بالا می‌رود و در تحقیق پیش‌رو نیز چنین یافته‌ای به دست آمد. در این مطالعه مشخص شد که مهارت‌های مدیریت کلاس و تعامل کارورزان در دوران کارورزی پرورش می‌یابد. در چند پژوهش دیگر نیز محققان دریافتند که مهارت‌های بین فردی و ارتباطی دانشجویان در طی دوران کارورزی افزایش می یابد (براون و مورفی، ۲۰۰۵؛ بک و هالیم، ۲۰۰۸؛ سپ و زانگ، ۲۰۰۹).

با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

۱- برنامهٔ کارورزی با نیازسنجی از کارورزان و مدارس مورد بازبینی و اصلاح قرار گیرد. در برنامهٔ اصلاحی، متناسب با نیاز بخش‌های مختلف هر استان،

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

انعطاف وجود داشته باشد؛ تا از این طریق کارکردگرایی دانشگاه فرهنگیان معنا یابد.

۲- تدابیر لازم برای آشناسازی و توجیه کنشگران کارورزی با اهداف و ماهیت آن اندیشیده شود.

۳- نحوهٔ عمل تمام کنشگران (نه‌تنها کارورزان) مورد ارزیابی قرار گیرد. هم‌چنین پیشنهاد می‌گردد که ابزارهای ارزشیابی فعلی مورد بازبینی قرار گیرد تا به شکل مؤثرتری بتوان مهارت‌های حرفه‌ای کارورزان را سنجید.

۴- پیشنهاد می‌گردد کارگروهی متشکل از مسئولین ادارات کل آموزش‌وپرورش در هر استان با مسئولین دانشگاه فرهنگیان آن استان به‌منظور هماهنگی فعالیت‌ها شکل گیرد تا از این طریق مشکلات تعیین مدارس مجری و سازمان‌دهی کارورزان کاهش یابد.

منابع

اشتراس، انسلم؛ کوربین، جولیت (۱۳۹۴)، *مبانی پژوهش کیفی*، ترجمهٔ ابراهیم افشار، تهران: نشرنی.

خروشی، پوران (۱۳۹۵)، چارچوب نظری آموزش کارورزی مبتنی بر رویکرد ساخت و سازگرایی، *مجموعهٔ مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم*: ۵۶-۴۱.

داودی، آذر؛ کشتی‌آرای، نرگس و یوسفی، علیرضا (۱۳۹۴)، تبیین پدیدارشناسانهٔ اصول برنامهٔ‌درسی «تجربه‌تدریس» (کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان، *فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ‌درسی*، س۳، ش۶: ۵-۲۸.

دلاور، علی (۱۳۹۴)، *روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*، تهران: ویرایش.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

دلاور، علی؛ کوشکی، شیرین (۱۳۹۲)، *روش تحقیق آمیخته*، تهران: ویرایش.

قربانی، حسین؛ میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۹۵)، درآمدی بر برنامهٔ درسی کارورزی در تربیت معلم؛ با تأکید بر پژوهش روایی، *مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم*: ۱۸۳-۱۷۳.

کرسول، جان. دبلیو (۱۳۹۴)، *طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمّی و ترکیبی*، ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس، تهران: جهاد دانشگاهی.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۳)، *روش‌های تحقیق کمّی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران: دانشگاه شهید بهشتی و سمت.

معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱)، *اساسنامهٔ دانشگاه فرهنگیان*، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

ملکی، صغری؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۵)، روایت نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای، *مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم*: ۲۱۷-۱۹۹.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، *بازاندیشی فرآیند یاددهی – یادگیری و تربیت معلم*، تهران: مدرسه.

Andreas, M. R. (2003). Validity and reliability test in case study research: A literature review with "hands-on applications for each research phase, *Qualitative Market Research*, 6 (2), 75-86.

Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115.

Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of internship programmes in an ODL institution: A case for the

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

Zimbabwe Open University. *International journal on new trends in education and their implications*, 3(1), 118-133.

Baldeston, J (2000). Knowledge & university .*journal of Higher Education*, 26(1).

Birch, C., Allen, J., McDonald, J., & Tomaszczyk, E. (2010). Graduate Internships—bridging the academic and vocational divide. In S. Halley, C. Birch, D. T. Tempelaar, M. McCuddy, N. Hernàndez Nanclares, S. Reeb-Gruber, W. H. Gijselaers, B. Rienties, & E. Nelissen (Eds.), Proceedings of the 17th EDINEB Conference: Crossing borders in education and work-based learning (pp. 194–195). London: FEBA ERD Press.

Brown, C. M.,&Murphy, T. J. (2005). Understanding student learning in undergraduate information studies internships. *Journal of Education for Library and Information Science*, 46(3), 234–247.

Beck, J. E., & Halim, H. (2008). Undergraduate internships in accounting: What and how do Singapore interns learn from experience? *Accounting Education: An International Journal*, 17(2), 151–172.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2), 77-101.

Cannon, J. A., & Arnold, M. J. (1998). Student expectations of collegiate internship programs in business: A 10-year update. *Journal of Education for Business*, 73(4), 202.

D'abate, C. P., Youndt, M. A., & Wenzel, K. E. (2009). Making the most of an internship: An empirical study of internship satisfaction. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 527–539.

Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50(6) 1-13.

Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. *Education & Training*, 52(1), 76–88.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

Harris, Douglas N., and Tim R. Sass. (2011) . Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95 (Aug.): 798–812.

Hanushek, Eric A. (2011) . The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review*, 30(2): 466-479.

Hanushek, Eric A. and Steven G. Rivkin. (2010) . Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 100(2): 267–271.

Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 128-137.

Kane, Thomas J., Eric S. Taylor, John H. Tyler, and Amy L. Wooten. (2011). Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data. *Journal of Human Resources*, 46(3): 587-613.

McCollum, J. K., & Schoening, N. C. (2004). Case study of management internships: Eastern Europeans in America. *International Journal of Public Administration*, 27(11–12), 905–915.

Messo, M.S & Panehwar, I,Q. (2013). A Comparative Study of Teacher Education in Japan, Geramany and Pakistan: Discussion of Issue and Literature Review. *Asian Journal of Business and Management Sciences*, 1(12), 121-130.

Moore, L. (2013). Starting the Conversation: Using the Currere Process to Make the Teaching Internship Experience More Positive and Encourage Collaborative Reflection in Internship Site Schools. *Simposio internacional. Barcelona*, 21 – 22 de noviembre.

Rao, S., & Perry, C. (2003). Convergent interweaving to build a theory in under-researched areas: Principles and example investigation of internet usage in inter-firm relationship, *Qualitative Market Research*, 6 (4), 236-247.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. *Teaching & Teacher education*, 27 (1): 116-126.

Sapp, D. A., & Zhang, Q. (2009). Trends in industry supervisors' feedback on business communication internships. *Business Communication Quarterly*, 72(3), 274–288.

Salerni, A., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2014). Narrative Writing and University Internship Program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 133-137.

Taylor, M. S. (1988). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 393–401.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]