

Description of Become a Teacher: Auto Ethnography of a Farhangian University Graduate.M. ghanbari^{۱*}, L. Almasi^۲

۱. Islamic Azad university, Researcher and elite club, Sharekord, Iran; ۲. Msc of curriculum studies, Kharazmi university, Tehran, Iran.

توصیفی از معلم شدن من: خودمردم‌نگاری یک دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیانمهدی قنبری^{۱*}، لیلا الماسی^۲

۱. باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران؛ ۲. کارشناس ارشد مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

Abstract

Purpose: In this study, the first researcher is expressing his lived experiences in Farhangian university with ethnography method.

Method: This study has a qualified approach. The Source of research's data, are Experiences and memories of one of the Farhangian university graduates that was set with narrative inquiry method.

Finding: Findings of the study show Familiarity with the teacher's profession through the family, Some teachers, job safety, Exemption from military service caused the subject tend to teaching. On arrival, His expectations from the Farhangian university were not fulfilled, because the university had educational and welfare problems. Over time and solving troubles, the author found a more positive attitude toward the Farhangian university. He considers the educational-researching issues of his study to be a combination of strengths and weaknesses and He believes that internship is one of the strengths of the university, which can be improved by fixing some of its shortcomings. in his opinion proper interpersonal relations existed in the university, but some of the teachers' comments sometimes annoyed students. Moreover, he stated some criticisms about the uncertainty of the place of service, the form of organizing measures, and neglect to selection.

Key words: teacher, Farhangian University, Auto ethnography

چکیده

هدف: هدف این پژوهش بیان و تحلیل تجارب زیسته نویسنده اول از تحصیل در دانشگاه فرهنگیان باروش خودمردم نگاری بود. **روش:** این پژوهش رویکردی کیفی و پدیدارشناسانه دارد. منبع داده‌های پژوهش، تجارب و خاطرات یکی از دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان است که به شیوه روایت‌نگاری تنظیم گردید. روایت‌های پژوهشگر کدگذاری شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد آشنایی با حرفه معلمی از طریق خانواده، برخی معلمان، امنیت شغلی و معافیت از خدمت سربازی باعث شد سوژه مورد مطالعه به معلمی گرایش یابد. در بدو ورود، انتظاراتی که او از دانشگاه داشت برآورده نشد، زیرا دانشگاه دچار مشکلات آموزشی-رفاهی بود. باگذشت زمان و مرتفع شدن مشکلات، نگارنده نگرش مثبت‌تری نسبت به دانشگاه فرهنگیان پیدا کرد. او مسائل آموزشی-پژوهشی دوران تحصیل خود را ترکیبی از نقاط قوت و ضعف می‌داند و معتقد است کارورزی یکی از نقاط قوت دانشگاه است که با رفع پاره‌ای از نواقص می‌تواند بهتر هم شود. به‌زعم او، غالباً روابط بین‌فردی مناسبی در دانشگاه حاکم بود ولی بعضاً برخی از نظرات مدرسان، دانشجویان را مکدر می‌کرد. افزون براین، نسبت به نامشخص بودن محل خدمت، سنج‌های فرم سازمان‌دهی و بی‌توجهی به بومی‌گزینی انتقاداتی را وارد کرد.

کلید واژه‌ها: معلم، دانشگاه فرهنگیان، خودمردم‌نگاری

Accepted Date: ۲۰۱۸/۰۲/۱۶

Received Date: ۲۰۱۷/۰۶/۰۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۲/۱۵

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۲۷

Email: ghanbary۷۳@gmail.com

*نویسنده مسؤول:

سوژه مورد بررسی در این مطالعه، نویسنده مسئول مقاله است و در سرتاسر این نوشتار منظور از «من»؛ «بنده»؛ «پژوهشگر»؛ «محقق» و «نگارنده» اوست. ضمناً در این نوشتار جهت رعایت بایست‌های اخلاقی پژوهش از آوردن نام افرادی که به نحوی در تجارب و خاطرات سوژه مورد مطالعه از آن‌ها به بدی یادشده، احتراز شد.

مقدمه و بیان مسأله

کیفیت زندگی مردمان این عصر تا حد زیادی تابعی است از نحوه عملکرد سازمان‌های پیرامونی آنان. یکی از این دست سازمان‌ها که تأثیر زیادی بر زندگی مردم دارد، سازمان متولی آموزش عمومی کشورها است که در کشور ما به آموزش و پرورش موسوم است. شدت اثر این سازمان به حدی است که برخی گفته‌اند از طریق آموزش و پرورش نه تنها می‌توانیم کیفیت زندگی و مهارت‌های مردم را بهبود ببخشیم، بلکه به جامعه‌ای منصفانه‌تر و ملتی پیشرفته و خلاق دست خواهیم یافت (Meshkani and et al., ۲۰۱۶).

با نگاهی گذرا بر منابع موجود درمی‌یابیم که کارگزار اصلی در سازمان آموزش و پرورش، معلم است و بخش زیادی از توفیقات این سازمان در جمیع جهات به او وابسته است. فی‌المثل در برخی منابع آمده که در ایالات متحده تأثیر ارتقای کیفیت معلم بر بهبود آموزشی به صورت یک عقیده عمومی است (Harris and Tim, ۲۰۱۱)؛ یا این که معلمان را یکی از مهم‌ترین عوامل ایجادکننده تغییر (Taheri and et al., ۲۰۱۳) و به‌طور اخص، تغییر در زندگی دانش‌آموز معرفی کردند (Mahruzade and Abbasi, ۲۰۱۲). برخی دیگر از پژوهشگران معلم را یکی از ارکان اصلی انتقال فرهنگی (به‌عنوان زیرمجموعه نظام تعلیم و تربیت) (Mirarab Razi and et al., ۲۰۱۲) و عامل اساسی برای موفقیت آموزش و پرورش در عمل به رسالت‌های دوران معاصرش پنداشتند (Saafi, ۲۰۰۸). افزون بر این گفته‌اند معلمان نقش‌های چندگانه و وظایف حرفه‌ای گوناگونی در قبال دانش‌آموزان بر عهده داشته (Lai-Yeung, ۲۰۱۴)؛ در شکل‌گیری شخصیت آنان نقش مهمی را بازی می‌کنند (Samieinejad and et al., ۲۰۱۶) و اثربخشی برنامه‌های مختلف مدارس (نظیر برنامه‌هایی به منظور ارتقای سلامت) در گرو سطح سواد معلم از مبانی آن برنامه است (Ahmadi and et al., ۲۰۱۷). به عقیده Henry Giroux، معلمان به‌عنوان روشنفکران تحول‌آفرین، رسالت عظیمی در پرورش تفکر انتقادی در مدرسه و گسترش آن در جامعه بر عهده دارند (Zibakalam ۲۰۱۴). Mofred and Mohammadi، ملخص کلام این که می‌توان گفت وجود معلمانی راغب برای انجام فعالیت فراتر از وظایف رسمی در بهبود سازمان‌های آموزشی اهمیت چشم‌گیری دارد (Somech and Oplatka, ۲۰۱۴).

آموزش و پرورش مانند همه سازمان‌ها به افراد آموزش‌دیده نیاز دارد تا بتواند مأموریت خود را به انجام برساند. در آموزش و پرورش وظیفه آموزش و تربیت افراد ماهر تا حد زیادی^۱ بر عهده مراکز

۱. با عنایت به این که در کشور ما علاوه بر تربیت‌معلم از مدخل‌های دیگری چون برگزاری آزمون‌های استخدامی و یا جذب آموزشیاران نهضت سوادآموزی افراد جذب آموزش و پرورش می‌شوند، نگارنده از قید «تا حد زیادی» استفاده کرد.

تربیت معلم است. بنا به باور طلالی و گندمی (۲۰۱۵) فرآیند تربیت معلم به منزله عامل اساسی در نوآوری‌های تربیتی و کیفیت تعلیم و تربیت واجد اهمیت بسیار می‌باشد. تربیت معلم (Teacher training) را می‌توان آموزش انواع دانش مورد نیاز به معلم و آماده‌سازی او برای حل مسأله، انعطاف‌پذیری و همسو شدن با شرایط خاص تعریف کرد (Palasan, ۲۰۱۵). در آثار برخی از صاحبان دانش در سال‌های اخیر موضوع «تربیت معلم برای تغییر» (Teacher education for change) طرح شد و مورد بررسی قرار گرفت (Huber, ۲۰۱۲). لازم به ذکر است یکی از عوامل نیل مراکز تربیت معلم به مقاصدشان، برنامه‌درسی جاری در آنهاست. در این باره مهرمحمدی (۲۰۱۳) معتقد است برنامه‌درسی تربیت معلم باید استعداد تربیت عناصر حرفه‌ای با ویژگی‌های یادگیرندگی، پژوهندگی و توان مشارکت در صحنه خلق دانش حرفه‌ای را داشته باشد. متأسفانه شواهد حکایت از آن دارد که مباحث مربوط به برنامه‌درسی تربیت معلم موضوعی مغفول در حوزه تخصصی برنامه‌درسی کشورمان است (Aminkhandaghi and Namkhah, ۲۰۱۰).

در اوایل دهه ۹۰ شمسی، تربیت معلم در کشور ما تغییراتی به خود دید و تولید این جریان به دانشگاه نوپدید فرهنگیان^۱ سپرده شد. دانشگاه فرهنگیان دوره دوساله تربیت معلم را به چهار سال افزایش داد و در بهمن ماه ۱۳۹۱ و از مجرای کنکور سراسری، پذیرای ۲۵ هزار دانشجو معلم شد. هرچند برخی کارشناسان تأسیس این دانشگاه را از نخستین گام‌های تحول بنیادین و مبتنی بر اسناد تحولی پنداشتند (Samieinejad and et al., ۲۰۱۶). ولی انتقاداتی نیز متوجه این دانشگاه است. فی‌المثل مهرمحمدی (۲۰۱۳) پیرامون تصویب اساسنامه دانشگاه فرهنگیان می‌نویسد: «از دید برخی کارشناسان، که نگارنده نیز خود را در عداد آنها می‌داند، تصویب این اساسنامه حکایت از وارد شدن مراجع قدرت به صحنه و فیصله‌دادن به بحث^۲ با اتکاء به اهرم‌های قانونی است. حال آن‌که این مصوبه خود به مظهر و نماد اِشکالی بدل شده‌است که همان یک‌جانبه‌نگری و تمامیت‌خواهی از جانب آموزش و پرورش است». زیباکلام‌مفرد و محمدی (۲۰۱۴) برای توصیف وضعیت تربیت معلم در ایران از واژه‌های نظیر «سیاست‌های ناپخته» استفاده کردند. در برخی منابع نیز صحبت از ضعف علمی اعضای هیأت علمی دانشگاه در مقایسه با دانشگاه‌های ریشه‌دار کشور به میان آمد (Zare and et al., ۲۰۱۶: ۱۰۲). به‌زعم برخی دیگر از اصحاب دانش تربیت معلم در

۱. متن اساسنامه دانشگاه فرهنگیان که در جلسه ۷۰۴ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی و بنا به پیشنهاد مورخ ۱۳۹۰/۰۶/۲۸ وزیر آموزش و پرورش به تصویب رسیده‌است، در تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۱ با امضای رئیس‌جمهور ابلاغ شد (معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰).

۲. منظور مناقشه بین آموزش و پرورش با آموزش عالی بر سر تولید تربیت معلم است.

جمهوری اسلامی ایران فاقد الگویی برای تربیت کردن معلمان دوره ابتدایی در تراز آن است^۱ (Samieinejad et al., ۲۰۱۶). البته انتقادات به نظام تربیت معلم مختص ایران نیست؛ در مقاله‌ای با عنوان استانداردهای آموزش ملی علوم و برنامه‌های تربیت معلم در آمریکا (National science education standards and pre-service programs in the usa) از (lew, ۲۰۱۳) می‌خوانیم که بسیاری از فارغ‌التحصیلان جدید از بیش از ۱۲۵۰ مؤسسه تربیت معلم دروس علوم و ریاضی در آمریکا آمادگی لازم جهت تدریس در کلاس درس را دارا نمی‌باشند.

در این مطالعه بنده به‌عنوان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان در نظر دارم با تأمل بر زندگی خودم، چرایی و چگونگی معلم شدنم را توصیف کنم. لذا از روش پژوهش خودمردم‌نگاری استفاده کردم. تا جایی که اطلاع دارم از نظر اهداف، ماهیت و روش‌شناسی، این تحقیق نخستین کوشش مطالعاتی است؛ از این‌رو پیشینه پژوهشی کاملاً مرتبطی در دست نیست. ناگفته نماند برخی از مطالعات صورت گرفته به‌نحوی با یافته‌های این مطالعه مرتبط هستند و به همین دلیل در قسمت یافته‌های تحلیل و بحث از آن‌ها استفاده کردم.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به‌انگاره تحقیقات کیفی (Qualitative research) تعلق دارد. پژوهش کیفی رویکردی برای کشف و درک معنایی است که افراد یا گروه‌ها به یک مسأله اجتماعی یا بشری نسبت می‌دهند. (Creswell, ۲۰۱۳). از بین انواع روش کیفی، در این مطالعه از روش خود مردم‌نگاری استفاده شد. این روش، کنش‌های افراد را در تاریخچه زندگی خود آن‌ها و دیگران منعکس می‌داند، اما در همان حال به این نکته نیز اشاره دارد که تجارب افراد، منعکس‌کننده عوامل ساختی است که بر آنان تأثیر گذاشته و تجارب و کنش‌های آنان را شکل داده و یا مقید ساخته است (Safaei Movahed and Bavafa, ۲۰۱۳). (Mehrmohamadi, ۲۰۰۷) معتقد است در پژوهش‌های هنری (کیفی)^۲ به پژوهشگر به‌عنوان مهم‌ترین ابزار نگریسته می‌شود؛ به‌نظر می‌رسد این نکته در تحقیقات خودمردم‌نگارانه به‌وضوح قابل‌رویت است.

برای انجام این پژوهش، بنده ابتدا تجارب و دریافت‌هایم پیرامون مسائلی که بر من حادث گشته و به‌نوعی در معلم شدن من مؤثر بود را در قالب روایت‌هایی نگاشتم. درواقع از روایت‌نگاری به‌عنوان

۱. این نقد زمانی طرح شد که همگان دانشگاه فرهنگیان را متولی تربیت معلم در ایران می‌دانند، لذا نقد یادشده را می‌توان مستقیماً متوجه دانشگاه فرهنگیان پنداشت.

۲. در منبع یادشده، نگارنده در اقدامی مبدعانه و با تأسی از آیزنر، واژه پژوهش‌های «هنری» را به‌جای پژوهش‌های «کیفی» به‌کار برد.

«بزار»^۱ بهره‌جستم. طبق تعریف، روایت معمولاً به‌عنوان متنی گفتاری یا نوشتاری شناخته می‌شود که شرحی از یک رویداد/گنش یا مجموعه‌ای از رویدادها/گنش‌ها را به ما ارائه می‌دهد (Zarnofsky, ۲۰۰۴). در واقع می‌توان روایت را شیوه‌ای از تبیین پدیده‌های تجربه‌انسانی و مطالعه آن‌ها دانست (Short, ۲۰۱۵). در منابع، تأکید بر نگارش «رخدادهای بحرانی» (critical incident) است.^۲ به عقیده صاحب‌نظران، هرچه زمان طی شده بین رخداد و یادآوری آن طولانی‌تر شود، عمق تأثیر رخداد بیشتر می‌شود و منجر به تضمین بیشتر زدن برچسب بحرانی بودن بر آن می‌شود (Webster and Mertova, ۲۰۰۷). من پس از دانش‌آموختگی این روایت‌ها را نگاهشتم و از زمان وقوع برخی از این اتفاقات که مربوط به دوران کودکی‌ام است حدود ۱۵-۱۶ سال می‌گذرد، لذا با اطمینان می‌توانم مدعی شوم که رخدادهای بحرانی را روایت کردم.

به‌زعم عطاران (۲۰۱۶)، یکی از راه‌های تحلیل داده‌ها در پژوهش‌روایی (که مطالعات خودمردم‌نگارانه ذیل این پژوهش‌ها تعریف می‌شوند) مشخص کردن تم‌ها و عناوین اصلی است. از همین‌رو در این پژوهش، پژوهشگر روش تحلیل مضمون (thematic analysis) را برای تحلیل داده‌ها برگزید. این روش به‌منظور شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌ها به‌کار می‌رود (Braun and Clarke, ۲۰۰۶). در بخش تحلیل یافته‌ها و بحث مطابق با مضامین سازمان‌دهنده، موارد طرح و بررسی شدند.

برای تأمین اعتبار مطالعه پیش‌رو، نخست سعی کردم توصیفی غنی، دقیق و عمیق ارائه کنم. ضمناً در نگارش تجاربم، خودم را محدود به دوره زمانی، مکان و یا حادثه خاصی نکردم و تمام موارد را تا زمان فراغتم از تحصیل در دانشگاه شرح دادم (چندسوسازی داده)؛ تحلیل انجام شده را در اختیار همکارم قرار دادم تا او نیز آن را تحلیل کند و نظراتش را اعمال کردم (بررسی همکار) علاوه بر موارد ذکر شده، از یک فرد آگاه به روش تحقیق خودمردم‌نگاری تقاضا کردم تمام مراحل پژوهش را بررسی نماید (ناظر بیرونی).

یافته‌های پژوهش

مختصری از بیوگرافی سوژه مورد مطالعه

۱. روایت نگاری را هم می‌توان به‌عنوان یک «روش تحقیق» به‌کار بست و هم به‌عنوان یک «بزار».
 ۲. یک رخداد بحرانی، تغییر فهم یا جهان‌بینی روایت‌نگار را آشکار می‌کند. رخدادهای بحرانی به‌دلیل نفوذ و تأثیر عمیقشان بر تجربه‌های هر شخص است که به‌عنوان یک رخداد بحرانی در می‌آیند (Webster and Mertova, ۲۰۰۷).

سوژه مورد بررسی در روستای کُهیان^۱ و در خانواده‌ای هشت‌فرزندی با پدری کشاورز و مادری خانه‌دار که هر دو بی‌سواد بودند، فرزند آخر بودن را تجربه کرد. او معتقد است والدینشان با وجود بی‌سوادی به صورت ضمنی راغب بودند فرزندانشان ادامه تحصیل داده و به تعبیر خودش «ملا» شوند. نگارنده توضیح می‌دهد که: «دلیل ضمنی انگاشتن رغبتشان این است که وقتی خاطراتم را مرور می‌کنم، به یاد نمی‌آورم آن‌ها مستقیماً من یا خواهر و برادرهایم را به ادامه تحصیل تشویق کرده باشند. با این حال هر زمان که خبری خوشحال‌کننده از موفقیت‌هایم در مدرسه می‌آوردم، مادرم از ته دل خوشحال می‌شد و پدر نیز بسته به این که تا چه اندازه سرحال باشد؛ از من تفقدی می‌کرد.»

با بررسی روایت‌های تحریرشده معلوم می‌شود والدین سوژه مورد مطالعه تمایل داشتند فرزندشان از مدخل تحصیل بتواند شغلی برای خودش دست و پا کند. در این باره می‌خوانیم که: «جمله‌ای از پدرم در خاطر هست که چند موقعیت متفاوت آن را تکرار کردند؛ ایشان فرموده‌اند که توهم مثل برادرانت چاره‌ای نداری مگر این که درس بخوانی تا به جایی برسی. به جایی رسیدن یک مفهوم کاملاً مبهم بود؛ هم برای من و هم برای پدر. در واقع پدرم فقط می‌خواست که من بتوانم از قیل تحصیل، ارتزاق کنم». البته برادران و خواهران محقق، تماماً باسواد هستند و به جز دو برادر و یک خواهر، مابقی تحصیلات آکادمیک دارند. ضمناً دو نفر از برادران وی شاغل در حرفه معلمی‌اند. او دوره دبستان، راهنمایی^۲ و سال اول دبیرستان را در روستای محل تولد خود و پایه‌های بعدی تا ورود به دانشگاه را در دبیرستان امام خمینی ریگ^۳ و در رشته علوم تجربی گذراند. دلیل گرایشش به علوم تجربی این بود که مثل خیلی دیگر از دانش‌آموزان این رشته، هوای پزشک شدن در سر داشت. او صراحتاً می‌نویسد: «مثل بیشتر افرادی که رشته علوم تجربی را انتخاب می‌کنند، من هم بسیار علاقه‌مند به قبول شدن در رشته پزشکی بودم». به‌رحال ایشان در سال ۱۳۹۱ برای نخستین مرتبه در کنکور سراسری شرکت می‌کند و به گفته خودش: «واقعیت این است که نتیجه‌ام در کنکور به اندازه‌ای مناسب نبود که بتوانم در رشته‌هایی مثل پزشکی و یا حتی رشته‌های هم‌تراز آن شانس قبولی داشته باشم. در فرم انتخاب رشته، علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان را انتخاب کردم». فی‌الواقع معلمی اولویت دوم او بود. به این ترتیب وی از بهمن ۱۳۹۱ به‌عنوان اولین گروه دانشجومعلم‌ان راهی این دانشگاه شد.

سائق‌ها به سمت ادامه تحصیل و حرفه معلمی

۱. روستایی واقع در شهرستان لردگان و استان چهارمحال و بختیاری که مردمی لر زبان دارد.
۲. این دوره تحصیلی قبل از استقرار نظام ۳-۶-۳ وجود داشت و تقریباً معادل دوره اول متوسطه فعلی بود.
۳. نام یکی از مناطق شهرستان لردگان.

یکی از عوامل اثرگذار در معلم شدن نگارنده، معلم بودن دو تن از برادرانش است. او بیان داشت: «موقعی که من دوره دبستان را می گذراندم، دو نفر از برادرانم معلم شده بودند؛ و همین معلم شدن آن‌ها نقش مهمی در سرنوشت من بازی کرد». او در پی مرور خاطرات و تجاربش می نویسد که: «برای این که انگیزه تحصیل داشته باشم، نیاز داشتم لذت آن را حس کنم. معلم بودن برادرانم این لذت را به من بخشید». اگر چه در برخی مطالعات داخلی صحبت از این شد که جامعه ایرانی موقعیت اجتماعی معلمان را پایین ارزیابی می کنند (Gasemi nejad and Esmaeili, ۲۰۰۴) و روند منزلت اجتماعی جایگاه این حرفه روبه کاهش است (Alizade and Rezaei, ۲۰۰۹) اما در مورد برادران پژوهشگر این مورد صدق نمی کرد. برادران پژوهشگر به واسطه معلم بودنشان موقعیت اجتماعی مطلوبی داشتند و همین موضوع باعث شکل گیری دید مثبتی نسبت به معلمی در شخصیت او شد. در این باره چنین روایت می کند: «در جامعه روستایی ما، معلم بودن ارزشی داشت سوای از بقیه مشاغل دولتی. هنوز هم معلم را ملا می دانستند و منزلتش را از سایر تحصیل کردگانی که کارمند بقیه ادارات بودند، بیشتر می پنداشتند^۱». در مورد احترام و اعتماد مردم نسبت به یکی از برادران نگارنده که محل کار و زندگی اش با محل زندگی او مشترک بود، این گونه می خوانیم: «می دیدم که اهالی روستا -البته بیشتر نزدیکان خودمان- برای نوشتن قرارداد فروش زمین، شکایت نامه، تقسیم میراث، تنظیم سند مهریه و ... به او مراجعه می کنند؛ در حالی که او فقط معلم عربی بود نه بنگاه دار، نه عریضه نویس، نه وکیل و نه عاقد. نگاه ویژه ای مردم به او داشتند، این نگاه ویژه در حدی بود که وقتی می خواستند برای مسجد روستا هیأت امنای انتخاب کنند، تقریباً قریب به اتفاق بزرگان روستا او را گزینه مطلوب می دانستند؛ گزینه مطلوب بود چون معلم بود!». همین قضایا باعث شد او در دوران کودکی به معلمی افتخار کند و این افتخار گاهی صورت تبختر به خود می گرفت؛ در حدی که می گوید: «مفتخر بودیم به معلمی برادرم در حدی بود که تمایل داشتم به رخ دیگران بکشانمش. خوب به یاد دارم زمانی که کلاس سوم دبستان بودم، معلممان چندان قوی نبود و مجبور بودم این ضعف را با کمک برادرانم جبران کنم. برادرم آن سال معاون مدرسه راهنمایی بود. مدرسه ما چرخشی بود. هفته ای که می بایست عصر به مدرسه برویم، بیشتر دانش آموزان تقریباً یک ساعت قبل از شروع مراسم آغاز روز تحصیلی و در شیفت راهنمایی در حیاط نسبتاً بزرگ مدرسه حاضر می شدند. من منتظر می ایستادم تا حیاط حسابی شلوغ شود، سپس در جلوی دیدگان دوستانم راهی دفتر مدرسه می شدم تا درس هایی که معلم به من نیاموخت را از برادرم بیاموزم. این حرکت بیشتر از این که جنبه آموزشی داشته باشد، جنبه اجتماعی داشت. توضیح بیشتر این که من

۱. امروزه وضع کمی تغییر کرد و معالاف معلمان جایگاه اجتماعی سابق را ندارند؛ حتی در جامعه روستایی من. نشان به آن نشان که چند وقت پیش وقتی با دوستم در تاکسی نشسته بودیم و راننده متوجه شد ما معلمیم، با نگاهی عاقل اندر سفیه گفت: «معلمی هم بچه بازی شده».

از روح حضور در دفتر مدرسه و کنار برادرم بودن لذت می‌بردم، نه از یادگیری عمل ضرب و تقسیم و یا این‌که قورباغه چرا دوزیست است».

نگارنده بر این باور است که برخلاف برادرانش، معلمان دوره دبستان او تأثیر ناچیزی در معلم شدنش داشتند. با نظر به پاره‌ای از روایت‌ها نظیر:

«در زمینه آموزشی هم متأسفانه معلمان دبستانم ضعف داشتند. این ضعف در مورد معلم پایه اول و چهارم کم‌رنگ‌تر و در مورد معلم پایه سوم بسیار غلیظ و پررنگ بود. هنوز هم فراموش نکردم که برای یادگیری جدول ضرب و عملیات ضرب و تقسیم چه مصیبت‌هایی کشیدم و چه قدر تنبیه شدم. اگر برادرانم نبودند شاید هیچ‌گاه جدول ضرب را نمی‌توانستم بفهمم؛ هرچند هنوز هم به خوبی مفهوم ضرب را درک نمی‌کنم. وسایل کمک‌آموزشی به‌اندازه امروز در مدارس وجود نداشت و اگر هم وسیله‌ای بود - مثلاً میکروسکوپ - بیشتر معلمان با روش استفاده از آن بیگانه بودند».

«آن‌ها کابل برق و چوب را به جای دیتاپروژکتور، میکروسکوپ و یا کره جغرافیایی به‌عنوان ابزار کمک‌آموزشی به کار می‌گرفتند. از حق نگذریم، در به‌کارگیری این ابزارها دستی برآتش داشتند و چنان به جان دانش‌آموز نحیف دبستانی می‌افتادند که حدس می‌زنم اگر آرش^۱، شکنجه‌گر سنگدل ساواک که ددمنشی‌اش در تعامل با زندانیان سیاسی شهره‌عام و خاص بود این صحنه‌ها را می‌دید، قلبش به درد می‌آمد و به ما ترحم می‌کرد».

«ما در حال انجام تمرینی بودم - احتمالاً درس ریاضی - و معلم بین دانش‌آموزان قدم می‌زد تا بتواند بر کارشان نظارت کند. علی‌القاعده باید اگر درست انجام می‌دادیم تشویقمان می‌کرد و اگر غلطی در کارمان بود، کمک می‌کرد تا بتوانیم اصلاحش کنیم. ولی یاد ندارم که او هیچ‌وقت ما را تشویق کرده باشد اما در تنبیه کردنمان، ارزی قصور را جایز نمی‌شمرد».

معلوم می‌شود به‌نظر محقق، برخی معلمان در دوره دبستان ضعف حرفه‌ای داشتند، جنبه تشویقی در رفتارشان وجود نداشت و شدیداً معتقد به تنبیه فیزیکی بودند. مجموع این عوامل سبب شد که این معلمان برایش فاقد جنبه‌های الگویی باشند. نگارنده در مقام تبیین علل این رفتارها می‌گوید: «برخی معلمانم در این دوره اصلاً در دانشسرا و مراکز تربیت‌معلم تحصیل نکرده بودند، به‌همین خاطر در زمینه اصول تعلیم و تربیت کمیتشان حسابی می‌لنگید». جالب توجه است که در تحقیقی توسط عبداللهی و همکاران (۲۰۱۰) در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸، معلوم شد میزان آگاهی معلمان دوره ابتدایی از اصول تعلیم و تربیت پایین‌تر از خدمت‌موسط بوده و در واقع یافته‌های این مطالعه مؤید نظر نگارنده است. از یک‌سو Lunenburg and Ornstein (۲۰۱۰) معتقدند جو سازمانی یک مدرسه هنگامی مثبت است که معلمان و دانش‌آموزان احساس کنند در آن‌جا مورد احترام، اعتماد و

۱. فریدون توانگری (با اسم مستعار آرش؛ متولد ۱۳۲۹ در تهران - اعدام شده در ۳ تیر ۱۳۵۸)، یکی از شکنجه‌گران بهایی ساواک در زندان کمیته مشترک ضد خرابکاری بود. او به حکم دادگاه انقلاب، اعدام شد.

پذیرش هستند (۲۰۱۲، cited by Keramati)؛ از سوی دیگر ناگفته پیداست که تنبیه فیزیکی به مؤلفه‌های احترام، اعتماد و پذیرش خدشه وارد می‌کند، پس می‌توان مدعی شد جو دبستان محل تحصیل پژوهشگر مثبت نبود.

برخلاف دوره دبستان، برخی معلمان دوره دبیرستان پژوهشگر برایش الگو بودند و او را به معلمی علاقمند کردند: «در سال سوم دبیرستان معلم ریاضی ما عوض شد و آقای رضا منصوری تدریس ما را بر عهده گرفت. نمی‌دانم چطور شد ولی بین من و آقای منصوری رابطه‌ای شکل گرفت که بیشتر از روابط دانش‌آموز-معلمی بود. به گونه‌ای که من او را برای خودم برادری بزرگتر یافتم. همین علاقه به آقای منصوری زمینه‌ساز علاقه‌مندی من به حرفه معلمی شد. البته دوتن از دیگر معلمانم نیز برایم الگو بودند. الگو از جهات بسیاری، به خاطر نظمی که در کارشان بود، وجدان کاری بالایی که داشتند، مهارت‌های تدریس خیره‌کننده‌شان، قدرت مدیریت کلاس‌شان، خوش اخلاقی و خیلی موارد دیگر. یکی از این دونفر آقای حمزه علی خاکسار، معلم شیمی سال دوم دبیرستانم است. شک ندارم اگر او نبود، سال دوم دبیرستان با شرحی که قبلاً گفتم برایم جهنم می‌شد. نفر دیگر آقای صادق سلیمانی، معلم فیزیک سال سوم و چهارم دبیرستانم است که حقاً و انصافاً به رغم سن و سال کم (۲۶-۲۷ سال) معلمی کامل بود». در مطالعه حیدری و شامعلی (۲۰۱۰) مشخص شد خوش خلقی دبیران، از میان تمام عوامل ذکرشده موثر در الگوپذیری دانش‌آموزان، بالاترین میزان تأثیرگذاری را دارد. نگارنده نیز خوش خلقی این سه نفر از دبیرانش را به‌عنوان یکی از شاخصه‌های الگو بودنشان نام برد.

با وجود تمام موارد گفته‌شده، پزشکی اولویت اول نگارنده در زمان دبیرستان بود نه معلمی. او صراحتاً می‌گوید: «مثل بیشتر افرادی که رشته علوم تجربی را انتخاب می‌کنند، من هم بسیار علاقه‌مند به قبول شدن در رشته پزشکی بودم». اما چون نتیجه مناسب را در کنکور سراسری کسب نکرد به معلمی روی آورد: «واقعیت این است که نتیجه‌ام در کنکور به اندازه‌ای مناسب نبود که بتوانم در رشته‌هایی مثل پزشکی و یا حتی رشته‌های هم‌تراز آن شانس قبولی داشته باشم، لذا رشته علوم تربیتی دانشگاه را انتخاب کردم». ولی در مجموع از دانشجو معلم شدنش راضی بود و احساس غرور می‌کرد: «بنابه سفارش برادرم به راننده ماشین گفتم که من فرخ‌شهر پیاده می‌شوم و لطفاً بعد از پلیس راه از زیر پل برو. راننده پرسید: چرا فرخ‌شهر؟ با لحنی غرورآمیز دانشجو معلم بودن خودم را به رُخش کشیدم».

۱. نگارنده در بخشی از روایت‌ها -که طرح آن‌ها در این نوشتار ضرورتی ندارد- می‌نویسد که سال دوم دبیرستان بنا بر دلایلی مثل عادت نداشتن به زندگی خوابگاهی، یکی از سخت‌ترین سال‌های تحصیل او بود.

علاوه بر موارد یادشده، دلایلی دیگری نیز برای علاقمندی پژوهشگر به معلمی وجود داشت. او عنوان کرد: «سوق یافتنم به حرفه معلمی دلایل دیگری هم داشت؛ از این میان، بورسیه بودن و معافیت از خدمت سربازی قوی‌ترین سائق‌ها بودند». در مطالعه خسروی و بنی‌عامریان (۲۰۱۶) نیز امنیت شغلی (بورسیه بودن) و معافیت از خدمت سربازی به‌عنوان دوتا از دلایل گرایش پسران به تحصیل در مراکز تربیت‌معلم ذکر شد.

انتظارات از دانشگاه و عدم تطابق واقعیات دانشگاه با انتظارات

نگارنده در خاطراتش پیرامون انتظارات و شناختش از دانشگاه فرهنگیان قبل از پای نهادن در آن بیان داشت: «این دانشگاه را مرکزی کارکردگرا پنداشتم که با تمام قوا و امکانات به‌دنبال زمینه‌سازی برای پرورش و رشد حرفه‌ای معلمان است. گمان می‌کردم در دانشگاه فرهنگیان تمام امکانات فراهم است تا معلمی کردن را یاد بگیریم. گمان می‌کردم در دانشگاه فرهنگیان مدرسانی مشغول به تدریس هستند که با تلفیق دانش نظری و تجارب حرفه‌ای‌شان به دنبال آشنا کردن من با حرفه معلمی‌اند. گمان می‌کردم در دانشگاه فرهنگیان دانشجویانی گزینش شدند که از درون معلمی کردن را دوست می‌دارند. گمان می‌کردم برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر توجه به شناسازی فراگیران با دانش تربیتی روز تدوین شده است. اما پس از ورودم به دانشگاه در تاریخ ۱۳۹۱/۱۱/۲۸ و تنفس در محیط آن دریافتم که بین چیزی که می‌خواستم و چیزی که وجود دارد تفاوت از زمین تا آسمان است». در ادامه با مورد مذاقه قراردادادن روایت‌های محقق مشخص می‌گردد چرا او تفاوت بین انتظاراتش از دانشگاه و واقعیات را از زمین تا آسمان می‌داند.

توصیف فضای فیزیکی پردیس / مشکلات رفاهی-آموزشی دانشگاه و مرتفع شدن تدریجی آن‌ها

سوژه مورد مطالعه، فضای فیزیکی پردیس محل تحصیلش را این‌گونه توصیف کرد: «دم درب پردیس که رسیدم و از بیرون نگاه کردم، فضای نه چندان بزرگی به‌نظر می‌رسید ولی داخل که می‌شدی بزرگ تر به چشم می‌آمد. جنب درب ورودی اتاق نگهبانی بود. اتاقی که آن روز و تا ۲-۳ ترم بعدش چیزی به اسم نگهبان در آن وجود نداشت. داخل حیاط شدم، ساختمان ۳ طبقه‌ای دیدم که روی تابلوی آن نوشته بود ساختمان آموزش». «طبقه اول ساختمان آموزش شامل اتاق‌های اداری، سایت کامپیوتر - که البته در ترم‌های اول سیستم قابل استفاده‌ای در آن وجود نداشت؛ اما ترم‌های آخر مجهز شد؛ اتاق کنفرانس، سرویس بهداشتی مخصوص مدرسان و نیروهای اداری، کتابخانه‌ای که به‌ندرت کسی به آن رجوع می‌کرد و آبدارخانه بود. اتاق‌هایی که کلاس‌ها در

آن تشکیل می‌شد در طبقه دوم بودند. طبقه سوم هم چند اتاق داشت که غیر از یک اتاق که مجهز به ویدیوپروژکتور بود، بقیه بلااستفاده بودند».

«در کلاس چوبی بود و حدود یک متر بالای آن شیشه داشت. کلاس دو پنجره داشت که می‌شد حیاط پر از دار و درخت و درب ورودی پردیس را از آن دید. صندلی‌های تک نفره و مستهلکی برای نشستن دانشجویان در نظر گرفته بودند؛ تاریخ یادگاری‌هایی که این صندلی‌ها را تزیین کرده بود نشان از قدمت تاریخی‌شان داشت و به نوعی آثار باستانی! محسوب می‌شدند. روبه‌روی محل نشستن دانشجویان، تابلوی وایت برد، گیره لباسی و میز و صندلی استاد قرار گرفته بود. میز و صندلی استاد هم از منظر باستان‌شناسی! ارزش کم‌تر از صندلی دانشجویان نبود».

در مورد خوابگاه‌ها می‌خوانیم که: «دو ساختمان دو طبقه بود که اولی بلوک ۱ و دومی بلوک ۲ نام داشت». «قرار شد خوابگاه شماره ۱۸ در طبقه دوم به ما برسد. اتاقی با دیوارهای سفید و پرده‌هایی کهنه و به‌رنگ قهوه‌ای روشن که شش کمد چوبی، دو کمد فلزی - که همگی مستهلک بودند-، چهار تخت دو طبقه، یک میز و دو صندلی داشت. در کمال تعجب دیدیم خوابگاه‌ها فرش و یخچال ندارند. در نگاه اول اتاق مطلوبی نبود. به قول دوستم، تنها حسنش این بود که دوتا پنجره‌اش مُشرف به سلف‌سرویس هستند^۱». «شروع به چیدن وسایلمان درون کمدها کردیم. چون اصلاً نمی‌شد از کمدهای فلزی استفاده کنی، آن‌ها را بیرون گذاشته و از خیرشان گذاشتیم. شش کمد چوبی خراب بود و هشت نفر. چندتا از کمدها طبقه نداشتند و یا فقط یک طبقه داشتند».

با بررسی این روایت‌ها معلوم می‌شود در اوایل تحصیل نگارنده در دانشگاه فرهنگیان مشکلات فراوانی در زمینه مسائل رفاهی و آموزشی وجود داشت. از بارزترین مواردی که می‌توان از روایت‌های یادشده استنتاج کرد، ضعف در زمینه امکانات خوابگاه، امکانات کمک‌آموزشی و امکانات رفاهی کلاس‌ها است. افزون بر این موارد، کمبود نیروی انسانی نیز وجود داشت: «ترم اول و ترم‌های اول روزهای جالبی بودند. فهمیدم چیزی که انتظارش را داشتیم با واقعیت‌ها تطابق ندارد. به تعبیر نیمایوشیچ برعکس پاییدم. امکانات رفاهی و آموزشی در سطح یک دانشگاه نبود. حتی از سطح برخی مدارس هم پایین‌تر بود. خیلی از تخت‌های خوابگاه را نمی‌شد رویشان خوابید و بالاچار کف اتاق می‌خوابیدیم. بعید بود روی صندلی‌های کلاس بنشینیم و تا آخر ترم چندبار شلوارت پاره نشود. کیفیت غذا خیلی پایین بود. اصلاً آشپز نداشتند، به‌همین خاطر از خدمتکار خواستند آشپزی کنند!».

۱. این دوستم فوق دیپلم بهداشت محیط از دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد گرفت؛ بعد سربازی رفت و نهایتاً با ما وارد دانشگاه فرهنگیان شد. از همه ما باتجربه‌تر بود؛ وقتی گفت که مزیت این اتاق، باز شدن پنجره‌هایش رو به سلف‌سرویس است، همه خندیدیم؛ اما رفته‌رفته دریافتیم که چه نعمت بزرگی! نصیبمان شد؛ چون همواره از پنجره‌ها می‌پاییدیم که چه موقع صف‌غذا خلوت است و درواقع پنجره‌ها برای ما حکم برج مراقبت را داشت. همین مورد باعث شد که به جز دو ترم (ترم دوم و سوم) که به خوابگاه شماره ۱۳ نقل‌مکان کردیم، بقیه دوره کارشناسی را در اتاق ۱۸ زندگی کنیم.

خود رئیس پردیس^۱ بارها گفتند این آقایی که داره برای شما غذا درست می‌کنه، وظیفه اصلیش آب دادن به چمن‌های محوطه است! برای شام به ما ماست با خرما می‌دادند، غذایی عجیب که اکثر بچه‌ها از خوردن آن امتناع می‌کردند. می‌خواستیم مواد غذایی تهیه کنیم و خودمان غذا بپزیم ولی نه اجاق گاز داشتیم نه یخچال. پردیس خارج از شهر بود. برای این که به شهر برویم اتوبوس واحد وجود نداشت و بالاجبار پیاده‌روی می‌کردیم. تعداد نیروهای خدماتی و مسؤولین کم بود. چندماه از ترم اول فقط یک سرپرست داشتیم؛ به‌همین خاطر شب‌هایی که شیفت سرپرست‌مان نبود کارشناس فرهنگی و یا کارشناس آموزش به‌جای او انجام‌وظیفه می‌کردند. حتی یک شب خود رئیس پردیس آمد و به‌جای سرپرست تاصبح ماند. تعداد آشپزها و خدمتگذارها هم کم بود. مشکل اینترنت هم که به یک مسأله عادی تبدیل شده بود. به‌جز ترم سوم، هیچ‌وقت اینترنت پرسرعت نداشتیم. یک روز وصل بود و سه ماه قطع. مسؤولین همیشه می‌گفتند در حال بهبود شبکه هستیم ولی تا زمانی که من فارغ‌التحصیل شدم، بهبودی اتفاق نیفتاده بود».

نظر افکندن در بخش‌های دیگر روایت‌های پژوهشگر، نشان می‌دهد در زمینه مسایل آموزشی نیز در روزهای نخست، دانشگاه نقصان‌هایی داشت. او می‌نویسد: «دانشجویان علاوه‌بر خرده‌ای که بر امکانات رفاهی - خدماتی می‌گرفتند، نسبت به محتوای برنامه‌درسی دانشگاه و عملکرد نامطلوب برخی مدرسان نیز نقد داشتند».

امین‌خندقی و دشتی‌بقمچ (۲۰۱۰) در پژوهشی به ارزیابی محتوای برنامه‌درسی رشته آموزش ابتدایی مراکز تربیت معلم پرداخته و نتیجه گرفتند دانشجومعلم‌ان معتقدند تأثیر شرایطی همچون کمبود امکانات و کمبود اساتید متخصص از کیفیت محتوا می‌کاهد. زارع و همکاران (۲۰۱۶) نیز توانمندی علمی پایین‌تر اعضای هیأت‌علمی دانشگاه را از ضعف‌های مهم این دانشگاه دانستند. این دو تحقیق به‌صورت ضمنی از یافته‌های این بخش مطالعه پیش‌رو دفاع می‌کنند.

شایان ذکر است که باگذشت زمان، بخش اعظمی از ضعف‌ها رنگ باخته و مشکلات حل شد: «رفته‌رفته حس می‌شد تغییراتی درون برنامه‌های دانشگاه در حال وقوع است. تابستان سال ۱۳۹۳ جشنواره کشوری مسابقات علمی-فرهنگی دانشجومعلم‌ان سراسر کشور در استان ما برگزار شد. برگزاری این جشنواره مزایایی برای پردیس ما در پی داشت؛ به‌عنوان مثال به‌خاطر رعایت حسن میزبانی، خوابگاه‌ها را مجهز به فرش و یخچال کرده‌بودند و این دو قلم امکانات برای ما به یادگار ماند. کم‌کم داشت زمینه عمل کردن دانشگاه به رسالت اصلی‌اش که علم‌ورزی است، فراهم می‌شد.

۱. منظور اولین رئیس پردیس در زمان تحصیل ما، جناب آقای محمدجواد فیاض است. ایشان انسانی بسیار شریف، خوش‌برخورد و شوخ‌طبع بودند. در زمان ایشان محدودیت‌های مالی شدیدی گریبان دانشگاه را گرفته بود، لذا بیشتر دانشجویان از زمان ایشان فقط سختی‌ها را به یاد دارند. مع‌الاسف این بزرگوار در تاریخ ۲ مهر ۱۳۹۴ در فاجعه‌ی منا به شهادت رسیدند.

زمستان ۱۳۹۳ همایش علمی اقتضائات تربیت معلم در پردیس شهرکرد و پاییز ۱۳۹۴ همایش علمی کلاس‌های چندپایه در پردیس ما برگزار شد و تا حدودی با تغییر مدرسان، نقص‌های این حوزه در حال رفع شدن بود. در بخش خدماتی-رفاهی نیز پردیس تکانه‌های بهبود را به خود دید. آسپز جدید استخدام شد. کیفیت غذاها بالاتر رفت. برخی غذاها که دانشجویان از آن‌ها بیزار بودند (مثل ماست و خرما) حذف شد. نگیهان و چند نفر نیروی خدماتی جدید به کار گرفتند. سال بعدش صندلی‌های کلاس‌ها را عوض کردند. کلاس‌هایی که هیچ‌کدام دیتا پروژکتور نداشتند، تماماً مجهز شدند».

مسائل آموزشی-پژوهشی؛ ترکیبی از ضعف‌ها و قوت‌ها

در بررسی روایت‌های محقق به ترکیبی از ضعف‌ها و قوت‌ها پیرامون مسائل آموزشی و پژوهشی بر می‌خوریم. او می‌گوید که دانشجویان نسبت به انجام وظایف حرفه‌ای و فعالیت‌های پژوهشی بی‌علاقه بودند: «درمورد دانشجویان چیزی که خیلی به چشم می‌آمد، بی‌علاقگی‌شان نسبت به مسایل پژوهشی و علمی بود. وقتی مدرسی کار عملی از دانشجویان می‌خواست و امکانش نبود با کپی بیست کردن سر و تهش را به هم بیاورند، عزایی عمومی بین آن‌ها شکل می‌گرفت. کلاً از این کارها لذت نمی‌بردند. در طول ترم چیزی به نام مطالعه کردن برایشان معنا نداشت. اتاقی بود که برای مطالعه دانشجویان در نظر گرفته بودند، در طول ترم به جز من کسی برای مطالعه آن‌جا آفتابی نمی‌شد». در بخش دیگری از روایت‌ها می‌خوانیم که: «درس پروژه هم داستان جالبی داشت. اول گفته بودند که پروژه‌مان را باید مثل پایان‌نامه‌های بقیه دانشگاه‌ها بنویسیم. دانشجویان خیلی دلشوره داشتند که حالا باید چه کنند. اما چندماه قبل از شروع ترم آخر، گفتند که سازمان مرکزی تصمیم گرفت پروژه‌ها در قالب روایت‌نگاری باشد. از برخی مدرسان پرسیدیم منظور چیست؟ در جواب گفتند که خاطره بنویسید. دانشجویان خیلی خوشحال شدند و سریعاً به فکر کپی پیست افتادند. با چند نفر که صحبت کردم، گفتم به هر حال خاطرات شما با هم متفاوت است، آن‌ها با نگاه عاقل‌اندر سفیه و لحن مطایبه‌آمیزی گفتند نه بابا، چه تفاوتی، همه‌مون یک‌جا درس خونديم».

نگارنده در مقام توصیف درس روش تحقیق بیان می‌دارد: «این درس هم نتوانست دانشجویان را به پژوهشگری راغب کند، نشان به آن نشان که کپی پیست بودن در کارهای عملی موج می‌زد». روح درس اقدام‌پژوهی (Action research) به گونه‌ای است که برای نیل به اهدافش، دانشجویان لاجرم باید مسایلی را بیژهند؛ اما با کمال تعجب پژوهشگر اظهار می‌کند: «مدرسمان از بچه‌ها خواستند که موردهای مطالعاتی خودشان را از بین دانش‌آموزانشان در کارورزی انتخاب کنند و در موردشان

تحقیق کنند. ولی بازهم چیزی که انتظارش را داشتیم رخ داد و تعداد زیادی از دوستانم کارهایشان کپی‌پیست بود».

بخش مضحک قضیه به روایت‌نگاری‌های (Narrative inquiry) کارورزی برمی‌گردد. سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان در اقدامی سنجیده، دانشجویان را ملزم به انجام مطالعات روایت‌نگارانه در دوره کارورزی کرد. در برخی پژوهش‌ها نیز معلوم شد این رویکرد توفیقات بسیاری در پی دارد؛ فی‌المثل ملکی و مهرمحمدی (۲۰۱۶) دریافتند روایت‌نگاری برای دانشجومعلم‌ان، توسعه دانش حرفه‌ای شخصی، نظم‌ذهنی، زمینه‌ای برای پیوند نظریه‌ها با دنیای عمل، توسعه تعامل حرفه‌ای با دیگران، خودآگاهی از فرایند توسعه خود و پیامدهای جانبی مانند توانمندی در نوشتن را به همراه دارد. اما پژوهشگر براساس تجاربش معتقد است به روایت‌نگاری در دوره کارورزی توجه نمی‌شد:

«بنده بارها شاهد بودم یکی از کارورزان هر مدرسه که خاطراتش را می‌نوشت، بقیه کارورزان آن مدرسه راحت بودند. زیرا خاطرات او را می‌گرفتند و با عوض کردن نام کارورز، کلاس موردنظر و معلم‌راهنما همان خاطرات را تحویل مدرسشان می‌دادند. بهار ۱۳۹۵ که خودم مشغول انجام پژوهشی بامحوریت آسیب‌شناسی کارورزی بودم، فهمیدم که این رویه در پردیس خاوران و پردیس بحرالعلوم هم رواج داشت. با دانشجویهای آن جا که مصاحبه می‌کردم چندین بار قضیه کپی پیست کردن خاطرات را یادآوری کردند».

در تحقیقات بسیاری بر پژوهشگری معلمان و دانشجومعلم‌ان تأکید شد (Khorushi et al., ۱۹۹۶, Delong, ۲۰۱۲; Smith and Power, ۲۰۱۷)؛ اما یافته‌ها این پژوهش نشان می‌دهد در عمل برای رسیدن به «معلم‌پژوهشگر» راه زیادی پیش‌رو داریم. در برخی مطالعات دیگر نیز مهارت‌های ضعیف دانشجویان در پژوهش از ضعف‌های مهم دانشگاه فرهنگیان دانسته شد (Zare et al., ۲۰۱۶)؛ این درحالی است که در برنامه‌های اثربخش تربیت معلم، دانشجومعلم‌ان باید از طریق مطالعات میدانی، اقدام‌پژوهی‌ها، و ایجاد پورت‌فولیوهای (معادل پوشه‌کار) ساختار یافته، در یک فرآیند پژوهشگری درگیر شوند (Talaei and Gandomi, ۲۰۱۵). از روایت‌های مورد مطالعه استنتاج می‌شود که اعتیاد به فضای مجازی یکی از مهم‌ترین دلایل بی‌علاقگی دانشجومعلم‌ان به فعالیت‌های پژوهشی بود: «بیشتر بچه‌ها سرگرم واتس‌آپ و تلگرام بودند، فرقی هم نمی‌کرد سرکلاس باشند یا در خوابگاه». جالب این‌که در مطالعه کاظمی و همکاران (۲۰۱۵) نیز مشخص شد دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تا حد زیادی برای پُر کردن اوقات فراغت از شبکه‌های مجازی استفاده می‌کنند. در مورد واحدهای درسی ارائه‌شده و مدرسان شاغل در دانشگاه فرهنگیان انتقاداتی از جانب سوژه مورد بررسی در قالب روایت‌هایش به چشم می‌خورد. تجارب او حکایت از آن دارد که در برخی موارد مدرسان ضعیف به کار گرفته شد و بررسی کتاب‌های درسی دوره دبستان از نظر دور ماند:

«در این ترم اتفاق برجسته‌ای که رخ داد عبارت بود از آرایه‌ی دروس آشنایی با علوم تجربی، فارسی و ریاضی دبستان. ابتدای ترم فکر می‌کردم که در کلاس‌های آشنایی با آموزش و محتوای دروس ابتدایی به خوبی می‌توانم کتاب‌های دبستان را کنکاش کنم ولی پس از شروع ترم دریافتم که تصور اشتباه بود. زیرا مدرسان متخصصی در این کلاس‌ها وجود نداشت. برای جذب مدرس، آموزش دانشگاه صرفاً به داشتن درجه‌ی کارشناسی‌ارشد در رشته‌ی مورد نظر (فارسی، ریاضی یا ...) بسنده کرده بود. حال این که برخی از این مدرسان حتی یک‌بار لای کتاب‌های دبستان را باز نکرده بودند و برای یک لحظه به عنوان معلم در مدارس ابتدایی حضور نیافته بودند. فی‌المثل مدرس درس آموزش ریاضی آقای --- بود. ایشان انسانی بسیار صادق و مردم‌دار بودند. رابطه‌ی خوبی هم بین من و ایشان شکل گرفته بود؛ به اندازه‌ای که بعد از کلاس‌هایم منتظر می‌ماند تا من را که می‌خواستم برای شرکت در کلاس زبانم به شهرکرد بروم، با خودش ببرد. ولی در تدریس درس آموزش ریاضی ضعف داشتند. خودشان هم شجاعانه به این موضوع معترف بودند. بارها سر کلاس گفتند که من هرچند کارشناس ارشد ریاضی هستم؛ ولی وقتی بچه دبستانی‌ام سوالی از من درمورد ریاضی‌شان می‌پرسد نمی‌توانم جواب بدهم و مجبورم تماس بگیرم از معلمشان که فوق دیپلم دارد بپرسم. چون معلمش برخلاف من که دبیرم، سال‌ها تجربه تدریس ریاضی دبستان را دارد. وقتی کتاب‌های ریاضی را داشتیم بررسی می‌کردیم به قسمت آموزش ساعت رسیدیم. با حضورم به عنوان کارورز در مدارس فهمیده بودم که دانش‌آموزان در زمینه‌ی یادگیری ساعت مشکل دارند و آموزش آن‌ها تکنیک‌های خاصی دارد. با کمال تعجب دیدم که آقای --- فرمودند: این چند صفحه هم که هیچی نداره، بچه‌ها خودشون توی خونه با ساعت آشنا میشن، ورقه بزنی تا بریم جلو! همان لحظه بود که من دل از این کلاس بریدم و متوجه شدم از نمد درس آموزش ریاضی، کلاهی برای من دوخته نخواهد شد. آموزش بقیه کتاب‌های دبستان هم به همین صورت بود. البته در ترم‌های بعد دروس دیگری آرایه شد که در قالب آن‌ها باید کتب دبستان بررسی می‌شد؛ ولی در همان درس‌ها هم چون زمان کم و حجم مطالب زیاد بود به خوبی حق مطلب ادا نشد».

نگارنده در مورد یکی از مدرسان دوره‌ی کارورزی‌اش می‌نویسد: «نکته جالب درمورد این کارورزی تکالیفی بود که مدرسمان از ما خواست. این بزرگوار به خاطر این که خدایی ناکرده جسممان خسته و خاطرمان مکدر نشود، فرمودند بی خیال روایت‌نگاری و کنش پژوهی. فقط آخر ترم سه طرح درس متفاوت برآیم بیاورید. ماهم سرخوش از مناعت طبع حضرت استاد، طرح درس از اینترنت کپی کرده و تقدیمشان نمودیم».

این روایت‌ها، نارضایتی دانشجو از برخی مدرسانش به خاطر ضعف‌های حرفه‌ای و علمی آن‌ها را به ما نشان می‌دهد. زارع و همکاران (۲۰۱۶) نیز توانمندی علمی پایین‌تر اعضای هیأت علمی دانشگاه را یکی از چالش‌های فراروی این دانشگاه دانستند. به نظر می‌رسد می‌بایست در زمینه تربیت

و نگهداشت مدرسان مراکز تربیت‌معلم دقت بیشتری شود. ضمناً برخی صاحبان‌اندیشه نیز برای این نکته صحنه گذاشتند. مثلاً مهرمحمدی (۲۰۱۳) در حین تبیین الگوی جدیدی که برای نظام تربیت‌معلم ارایه نموده بود؛ «تربیت‌مدرس تربیت‌معلم» را مهم‌ترین زیرساخت برشمرد.

افزون بر موارد فوق‌الذکر، نگارنده از منسوخ بودن برخی محتواهای پیشنهادی می‌نالید. در مورد محتوای ارایه شده برای درس روش تحقیق چنین می‌گوید: «مدرس‌مان کتاب روش تحقیق آقای علی دلاور را به عنوان محتوا پیشنهاد دادند. یکی از عیوب کتاب ذکرشده این بود که تأکیدش بر روش‌های کمی تحقیق بود و توجه چندانی به روش‌های پژوهش کیفی و ترکیبی نداشت. عیب دیگر به نظر من قدیمی بودن محتوای کتاب معرفی شده بود. تا جایی که من مطلعم در سال‌های اخیر کتاب‌های جدیدی در حوزه روش تحقیق تألیف و منتشر شد؛ ای‌کاش از آن کتاب‌ها استفاده می‌کردیم». به‌زعم پژوهشگر در ترم تابستانی، کیفیت قربانی کمبود زمان شد: «به‌خاطر این که بازه زمانی کمی (حدود یک ماه) برای این منظور لحاظ کرده بودند، کلاس‌ها به‌صورت کاملاً فشرده برگزار شده و به همین خاطر کیفیت آموزشی قربانی کمبود زمان شد. به‌گونه‌ای که خود مدرسان هم می‌گفتند ترم تابستانی ترم نیست، ترمک است».

تجارب این دانش‌آموخته دانشگاه ضعف‌ها را بازنمایی نمی‌کند؛ بلکه رگه‌هایی از قوت هم در آن‌ها به چشم می‌خورد. در مورد واحد درسی درس پژوهی روایت می‌کند که: «درس پژوهی را با آقای مجید بحرینی گذراندیم. تا قبل از پاس کردن این واحد، شناختی از مفهوم و روش درس پژوهی نداشتیم ولی خوشبختانه پس از گذراندن این درس احساس می‌کنم که به خوبی توانستم با ماهیت و کارکرد درس پژوهی آشنا شوم. کتاب آقای رضا ساکی به ما پیشنهاد شد. در مجموع کتاب خوب و روانی بود. نقطه قوت درس پژوهی در کارهای عملی مان پدیدار شد. همه دانشجویان به‌خاطر تأکید آقای بحرینی مجبور شدند (مجبور در معنای واقعی کلمه، چون خیلی از دوستانم تمایلی به انجام کار عملی نداشتند) درس پژوهی انجام بدهند. به مدرسه بروند. تدریس کنند. فیلم برداری کنند. تدریس‌شان را تحلیل کنند. جلسه بگیرند. مستندسازی کنند و در یک کلام درس پژوهی شوند. آقای بحرینی از مسؤولین اداره کل آموزش و پرورش استان خواست بستری فراهم کنند که دانشجویان هم در جشنواره درس پژوهی شرکت کنند و همین‌طور هم شد. سه‌گروه از دوستانم رتبه آوردند و برای تمام دانشجویان معلمان که در این جشنواره شرکت کرده بودند تقدیرنامه از طرف مدیرکل صادر شد».

محقق، درس آموزش هنر را این‌گونه در قالب کلمات، تصویر می‌کند: «مدرس این واحد آقای عبدالمحمد ظفری بودند. اول ترم که فهمیدم ایشان معلم مقطع ابتدایی هستند، دید منفی نسبت به کلاس پیدا کردم و حدس می‌زدم چیزی عاید من نشود. ولی باگذشت یکی دو جلسه تماماً ذهنیتم عوض شد. با نظرسنجی که از بقیه دانشجویان انجام دادم، دریافتیم بقیه دوستانم نیز مثل من از این

درس راضی بودند. ایشان به آموزش هنر در دبستان توجه ویژه‌ای داشتند؛ زیرا خودشان در دبستان تدریس می‌کردند و از نزدیک چند و چون کار را درک کرده بودند. از ما خواست مدارنگی و دفتر نقاشی سرکلاس ببریم. اول همه تعجب کردیم و بعدش مغرورانه معترض شدیم که ما دانشجوییم نه محصل دبستان! ایشان هم گفتند اگر می‌خواهید یاد بگیرید که در مدرسه برای درس هنر باید چه کنید چاره‌ای ندارید غیر از این که غرور خودتان را بشکنید. به ترتیب برایمان می‌گفت که در جلسه اول برای هر کدام از پایه‌ها باید چه کنیم. زمانی که دانش‌آموز بودم، از همان پایه اول معلممان فقط می‌گفت که نقاشی بکشید، بدون هیچ توضیحی. اصلاً به درس هنر توجهی نمی‌شد. بیشتر حالت زنگ تفریح داشت. ولی آقای ظفری و درس آموزش هنر باعث شد ذهنیتم تغییر کند. مثلاً ایشان گفتند که در جلسات اول از پایه‌های پایین فقط بخواهید که برگه را خط خطی کنند. بعد هاشور بزنند. بعد شکل‌های ساده مثل دایره بکشند و همین‌طور تا آخر برایمان به صورت عملی گفتند که باید چه کنیم. کلاژ و کار با گل را هم یادمان دادند. کلاً کلاس مفیدی بود. همیشه حسرت می‌خورم که ای کاش بقیه درس‌ها را هم همین‌اندازه عملی و کاربردی کار می‌کردیم». این روایت نشان می‌دهد پژوهشگر از مدرسانی که درگیر تدریس در دوره دبستان بودند، رضایت بیشتری دارد.

رضایت پژوهشگر از واحد درسی مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس‌های چندپایه را می‌توان در لابه‌لای واژه‌های این روایت حس کرد: «درس چندپایه را آقای بحرینی تدریس می‌کردند. از قبل می‌دانستم که تأکید زیادی روی این درس دارند؛ چون از یک طرف خودشان بارها گفته بودند که بیشتر شما در مناطق دورافتاده و کلاس‌های چندپایه خدمت خواهید کرد، پس باید به خوبی بایست‌های این کلاس‌ها را بدانید و از طرف دیگر دیدم که در ترم‌های قبل دانشجویان را فرستاد که به کلاس‌های چندپایه بروند فیلم‌برداری کنند. ضمناً با پیگیری‌های ایشان بود که پاییز ۱۳۹۴ همایش کلاس‌های چندپایه در پردیس ما برگزار شد. کتاب سیدحشمت‌الله مرتضوی زاده را معرفی کردند. کتاب خوب و روانی بود. اما امتیاز این درس در کارهای عملی‌اش معنا می‌یافت. گروه‌بندی شدیم و قرار شد با دونفر از دوستانم برویم یک کلاس چندپایه را در یکی از مناطق محروم بررسی کنیم. با پرس‌وجوهایی که کردم تصمیم گرفتیم به منطقه ریگ^۱ و روستای کلار برویم.

..... در مجموع باید بگویم درس چندپایه بسیار مفید بود. یکی از کارهای زیبای آقای بحرینی این بود که بعد از پخش شدن فیلم سر کلاس، با معلم تماس می‌گرفت، تلفن را روی بلندگو می‌گذاشت و می‌گفت که تازه فیلم تدریس شما را دیدیم و می‌خواهیم از شما تشکر کنیم. در ادامه

۱. نام یکی از دهستان‌های شهرستان لردگان.

از او می‌خواست که اگر نظری یا پیشنهادی دارد ارائه کند و نهایتاً ما دانشجویان آن معلم فداکار و سخت‌کوش را تشویق می‌کردم تا کلی انرژی بگیرد».

کارورزی؛ نقطه قوتی قابل ارتقا در دانشگاه

در واکاوی روایت‌های پژوهشگر به تصویر مثبتی از کارورزی می‌رسیم که می‌تواند با رفع برخی نقایصش بهتر شود. در مجموع انگاره او نشان می‌دهد نقاط قوت کارورزی بر ضعف‌های آن می‌چربد. با بررسی منابع موجود درمی‌یابیم که صاحبان اندیشه عنایت ویژه‌ای به کارورزی دارند. مهرمحمدی (۲۰۱۳) با انتقاد از وضعیت موجود نظام تربیت معلم در ایران، ابعاد چهارگانه‌ای را برای برنامه‌درسی تربیت معلم به عنوان یک چهارچوب مفهومی متصور شد. وی سومین بُعد در این چهارچوب را دانش محتوی (Pedagogical Content Knowledge (PCK) / تربیتی توأم با کارورزی (Practicum/ internship) نامید و مسئولیت آن را متوجه آموزش و پرورش دانست. او در ادامه این بُعد (ضلع) را حساس‌ترین و اثرگذارترین ضلع این برنامه چهارضلعی ارزیابی کرد.

یکی از موفق‌ترین نظام‌های تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و با نام «طرح کارآموزانه آکسفورد» (Oxford Internship Scheme (OIS)) جریان دارد. این نظام در سایه نگرشی مدرسه-بنیان در تربیت حرفه‌ای معلمان، یک مدل مشارکتی موفق میان نهاد مدرسه و دانشگاه به شمار می‌آید (Talaei and Gandomi, ۲۰۱۵). طلایی (۲۰۱۰) عنوان کرد در این دانشگاه دوره‌ای یک ساله برای کسانی که به حرفه معلمی می‌اندیشند برگزار می‌شود و هشتاد درصد زمان در این سال در مدرسه سپری می‌شود (cited by Mehrmohammadi, ۲۰۱۳). می‌توان مدعی شد که کارورزی انتقال از مبتدی بودن به سوی حرفه‌ای بودن است و طی این دوره کارورزان خودشان را در بین دو نقش همزمان دانشجویی و معلمی می‌یابند (Moore, ۲۰۱۳). براون (۲۰۰۸) معتقد است کارورزی دوره‌ای است که طی آن دانشجوی معلمان مجالی برای توسعه مهارت‌های تدریس و دانش در موقعیت کلاس درس، مدیریت کلاس درس و آشنایی با فرهنگ‌های متفاوت از دانش‌آموزان به دست می‌آورند. تجارب محقق حکایت از آن دارد که کارورزی به‌عنوان مکمل واحدهای نظری توسط مدرسانش برایش تصویر شد و او علاقه‌مند به شرکت در این دوره بود: «از همان روزهای اولیه تحصیل در دانشگاه، هربار که نسبت به تئوری بودن محض دروس لب به شکوه باز کردم، مدرسان در جوابم می‌گفتند که در کارورزی جبران می‌شود». «زمینه ذهنی که از دوره کارورزی برایم ایجاد شده بود، من را بسیار راغب به حضور فعال در این دوره کرده بود».

نگارنده اولین روز کارورزی‌اش را این‌چنین توصیف می‌کند: «طبق زمان‌بندی آقای فلاح^۱، جلسه چهارم زمان سازمان‌دهی مدارس بود. روز سازمان‌دهی بیشتر بچه‌ها دوست داشتند مدارس شهر فرخ‌شهر را انتخاب کنند چون این مدارس نزدیک تر بودند و شهرکرد رفتن را چندان راغب نبودند. برای این‌که کسی به سازمان‌دهی معترض نشود، قرار شد قرعه‌کشی کنیم. قرعه دبستان شهید سمیع فرخ‌شهر به نام من افتاد. با معرفی نامه‌ای که دانشگاه داده بود، پرسان پرسان راهی مدرسه شدم. در ابتدای ورود به دبستان به دفتر مدرسه رفتم و معرفی نامه ام را تحویل مدیر دادم. مدیر مدرسه آقای نبی‌الله متین بود که سال آخر خدمتش را سپری می‌کرد. وی که انسانی خوش اخلاق و مهربان بود با گرمی از من استقبال کرد و از این‌که قرار است به‌عنوان کارورز در مدرسه ایشان فعالیت کنم ابراز خوشحالی کرد. به پیشنهاد خودم و موافقت آقای متین قرار شد من به کلاس چهارم الف بروم. این کلاس دو معلم به نام‌های آقایان صفری و آزاد داشت. روزی که من می‌رفتم آقای صفری ریاضی، مطالعات و هنر و آقای آزاد فارسی خوانداری و نوشتاری کار می‌کردند». این روایت به ما می‌گوید که اولاً به‌خاطر بُعد مسافت، اکثر دانش‌جو معلم‌ان تمایل به حضور در مدارس فرخ‌شهر داشتند و ثانیاً عوامل اجرایی مدارس مجری، تعامل مناسب و رفتار مطلوبی با کارورز داشتند^۲. پژوهشگر، رفتار پسندیده عوامل اجرایی مدارس مجری را در یکی دیگر از کارورزی‌هایش این‌گونه توضیح می‌دهد: «برای بار دوم راهی مدرسه شهید سمیع شدم. اما امسال کلاً کادر مدرسه عوض شده بود. آقای مجید علی‌بابایی مدیر بودند. مدیری فوق‌العاده متواضع، خوش اخلاق و دوست‌داشتنی. از آن دست آدم‌هایی بود که خیلی زود می‌توانستی حس صمیمیت با او برقرار کنی». با تأسی از لونبرگ و ارنشتاین (۲۰۰۳) که معتقدند جو یک مدرسه هنگامی مثبت است که معلمان و دانش‌آموزان احساس کنند در آن‌جا مورد احترام، اعتماد و پذیرش هستند (cited by Keramati, ۲۰۱۲) می‌توان گفت که جو مدارس مجری کارورزی پژوهشگر مثبت بود.

از شواهد و قرائین می‌توان دریافت که پژوهشگر در دوره کارورزی شیوه تعامل با همکاران و دانش‌آموزان (خصوصاً دانش‌آموزان سنین پایین) را یادگرفت: «از مدیریت کلاس، نحوه تعامل با دانش‌آموزان، نحوه برخورد با همکاران، نحوه رفتار کردن با دانش‌آموزان خاص و ... چیزی نمی‌دانستم. ولی شرکت در کارورزی این یادگیری‌ها را برایم به ارمغان آورد. نمی‌دانستم با دانش‌آموز بیش‌فعال چه کنم، ولی رفتارهای معلم با --- که بیش‌فعال بود خیلی نکات ریزی به من یاد داد. از شیوه برخورد با تفاوت‌های فردی آگاهی نداشتم، اما روزی که فرق رفتار معلم با --- که

۱. آقای منوچهر فلاح مدرس اولین دوره کارورزی سوژه مورد مطالعه بود.

۲. برخی از هم‌قطاران کارورز نظری مخالف او دارند. مثلاً یکی از آن‌ها می‌گفت مدیر مدرسه‌مان حتی اجازه نمی‌دهد از چای و قند مدرسه استفاده کنیم و یا این‌که می‌گوید زمان استراحت حق حضور در دفتر را ندارید، اما تجارب شخص نگارنده خلاف این موارد را اثبات می‌کند.

قلدر کلاس بود و --- که در کلاس همیشه ساکت و مظلوم بود را دیدم، تا حدودی فوت و فن معلمی را یاد گرفتم». «همیشه می‌ترسیدم از این‌که چطور با دانش‌آموزان پایه‌های پایین باید کنار بیایم. چطور شیطنت‌های آن‌ها را تحمل کنم. چطور به دانش‌آموزی که گاه‌ا‌ا حتی نمی‌تواند مداد را در دستش بگیرد، نوشتن یاد دهم. کارورزی این ترم و دقت بر روی گُنش‌های خانم سلطانی^۱ پاسخ بسیاری از سوال‌هایم را روشن کرد و ترس‌هایم را از بین برد». تعدادی دیگر از مطالعات (Sapp and Zhang, ۲۰۰۹; Beck and Halim, ۲۰۰۸; Brown and Murphy, ۲۰۰۵) هم بهبود مهارت‌های بین فردی و ارتباطی دانشجویان در طی دوران کارورزی را تأیید کردند.

از میان عوامل انسانی دخیل و اثرگذار در فرآیند کارورزی، می‌توان به معلم‌راهنما اشاره داشت. معلم‌راهنما (= مربی) در زمرهٔ مهم‌ترین گُنشگران کارورزی است که توجه به اهمیت آن در دهه‌های اخیر فزونی گرفت (Tomlinson and et al., ۲۰۱۰). به‌زعم (Brisard and et al., ۲۰۰۵) ارتباط میان معلمان راهنما و دانشجو- معلمان در مدرسه، ارتباط پداگوژیکی بسیار مهم و ارزشمندی است که باید مورد توجه و ملاحظه دقیق قرار گیرد (۲۰۱۵) (cited by Talaei and Gandomi). جمشیدی‌توانا و همکاران (۲۰۱۶) پژوهشی با عنوان تجارب دانشجومعلم‌ان از نقش مربی در پیوند نظریه و عمل در برنامهٔ کارورزی انجام دادند. تحلیل داده‌ها نشان از آن داشت که مربی (=معلم‌راهنما) به‌عنوان فردی اثرگذار در دنیای حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان می‌تواند در توسعهٔ شایستگی آنان بیشترین مداخله را داشته باشد و آن نقش را گاه به‌صورت مربی به‌عنوان مقلد^۲ (از من پیروی کن)؛ گاه به‌شکل شریک تجارب و گاه به‌شکل مجموعه‌ای از بازاندیشی‌ها نشان می‌دهد. در روایت‌های پژوهشگر هرکجا صحبت از معلمان‌راهنمای او پیش آمد، به نیکی از آن‌ها یادکرد و به‌صورت ضمنی، تأثیرپذیری‌اش از آن‌ها را خاطر نشان کرد: «معلم کلاس خانم سلطانی بود. خانمی با تجربهٔ ۲۵-۲۶ ساله، خنده‌رو، باحوصله، جدی در کار و عاشق دانش‌آموزان». «من راهی پایه دوم ب شدم. معلم این کلاس خانم فاطمه کوهی بودند. معلم با سابقه بالا، پرحوصله، مهربان، جدی در کار و زبردست. از ایشان هم بسیار آموختم».

در ابتدای بحث گفتیم دورهٔ کارورزی نقایصی دارد که با رفع آن‌ها می‌توان توفیقات بیشتر فرآیند تربیت‌معلم را انتظار کشید. پژوهشگر، نقص دورهٔ کارورزی را توجیه نبودن عوامل آن دانسته و بدین‌سان توصیفش می‌کند: «سازمان مرکزی قصد داشت کارورزی را با طرحی نو اجرا کند و به

۱. یکی از معلمان‌راهنمای پژوهشگر در دورهٔ کارورزی.

۲. شایسته بود که صاحب آن قلم برای این‌که منظورش بهتر منتقل شود، مربی را در جایگاه «مرجع تقلید» می‌پنداشت نه «مقلد». چون با بررسی نوشتار وی درمی‌یابیم دانشجومعلم «مقلد» است و معلم‌راهنمای (مربی) او «مرجع تقلید». جهت اثبات این ادعا می‌توان به بخشی از گفته‌های مربی موردنظر که فرمودند: «دانشجویان باید رفتار و تدریس ما را مشاهده کنند و بعد مثل ما عمل کنند» (Jamshiditavana et al., ۲۰۱۶: ۲۰۱۵) استناد کرد.

همین خاطر تأکید زیادی روی روایت‌نگاری می‌کرد. اما هیچ‌کدام از مدرسان کارورزی‌ام به‌خوبی توجه نبودند که چگونه باید عمل کنند. اکنون که این خاطرات را روایت می‌کنم، خودم تا حدودی در مورد روایت‌نگاری مطالعه کردم و دریافتم چیزی که در کارورزی اتفاق می‌افتاد با اهداف مدنظر روایت‌نگاری همسو نبود. یافته‌های مطالعه قنبری و همکاران (زیر چاپ) هم این مورد را تأیید می‌کند.

روابط بین‌فردی

ابناء بشر از زمانی که تصمیم به زیستن در کنار هم گرفتند به ارتباط محتاج بودند و از همان‌جا این مقوله در زندگی انسان‌ها مهم شمرده شد (Zahra et al., 2007). این اهمیت به حدی است که برخی موفقیت در محیط کار را تابعی از ارتباط مناسب با سایرین می‌دانند (Bland, 1998). خداوند در مصحف شریف یکی از علل گرایش مردم به حضرت رسول (ص) را ارتباطات مناسب ایشان با آن‌ها دانسته و می‌فرماید: پس به برکت رحمتی از جانب خداوند با آن‌ها (امت خود) نرم‌خو شدی؛ و اگر بدخلق و سخت‌دل بودی حتماً از دورت پراکنده می‌شدند (Al-Omran: 159).

تأمل بر روایت‌های پژوهشگر نشان می‌دهد که روابط بین‌فردی خوبی در دانشگاه حاکم بود. او روابط بین دانشجویان را این‌گونه برآفتاب می‌افکند: «دوستی‌های بین دانشجویان در اکثر موارد ریشه در مناسبات قومی داشت. معمولاً بچه‌هایی که مال یک شهر و روستا بودند سعی می‌کردند با هم خوابگاه بگیرند و اگر امکانش باشد کلاس‌هایشان هم مشترک باشد. با این وجود کل دانشجویان تقریباً باهم دوست بودند. به جز یکی دو مورد به یاد ندارم که دعویابی بین دانشجویان رخ داده باشد. البته همان یکی دو مورد هم دعوی خفیف بود و خیلی زود ختم به خیر شد. بچه‌هایی که اهل ورزش بودند، باهم هماهنگ می‌شدند و از سرپرست اجازه می‌گرفتند که به سطح شهر بروند و به ورزش و نرمششان برسند. اگر یکی از بچه‌ها سروقت به غذا نمی‌رسید، بقیه دوستانش برایش غذا می‌گرفتند که گرسنه نماند».

روابط بین دانشجویان با مدرسان نیز در اغلب موارد مثبت بوده؛ ولی گاهی حرف‌هایی از سوی مدرسان موجب تکدر خاطر دانشجویان می‌شد: «روابط بین دانشجویان و مدرسان غالباً مثبت بود. به یاد نمی‌آورم که توهین شدیدی از ناحیه مدرسان به دانشجویان شده باشد. ولی گاهی حرف‌هایی زده می‌شد که به غرور بچه‌ها برمی‌خورد. مثلاً در لفافه می‌گفتند که زیاد به خودتان مغرور نباشید؛ دانشجویان بقیه دانشگاه‌ها دقیقاً همین رشته شما را می‌خوانند، از شما هم قوی‌ترند ولی حقوق ندارند؛ استخدام نیستند؛ خدمت سربازی هم باید بروند. یک بار که مدرسمان خیلی عصبانی بود، گفت که طوری رفتار نکنید که حرف‌های بقیه مدرسان را در موردتان باور کنم. پرسیدیم در مورد ما چه می‌گویند؟ گفت می‌گویند نسل جدید دانشجویان تربیت معلم لیاقت معلمی را ندارند. یکی از

مدرسان نیز خطاب به دانشجویش گفت تو تربیت خانوادگی نداری؛ اما خوشبختانه جلسه بعد و جلوی همه کلاس از او عذرخواهی کرد و گفت چون عصبی بودم این حرف را زدم». دهقانی و جمشیدی (۲۰۱۶) تحقیقی با عنوان تحلیل کیفی چگونگی ارتباط اساتید با دانشجومعلم‌ان انجام دادند. یافته‌های آن‌ها تساهل و تسامح را در رفتار مدرسان نسبت به دانشجومعلم‌ان نشان می‌دهد؛ که این خود برآیندی از برجسب منفی است که در نگرش مدرسان نسبت به دانشجومعلم‌ان وجود دارد. یافته‌های این تحقیق تا حدودی با مطالعه پیش‌رو هم‌آواست.

روزهای آخر تحصیل و دانش‌آموختگی

محل دقیق خدمت ورودی‌های سال ۱۳۹۱ دانشگاه فرهنگیان مشخص نبود و تصمیم‌گیری در این باره را به بعد از دانش‌آموختگی آن‌ها موکول کرده بودند؛ به‌زعم محقق این نکته موجب ایجاد دغدغه برای ورودی‌های ۱۳۹۱ شده بود: «یکی از نکات دغدغه‌آفرین دانشگاه برای دانشجویانش، مسأله سازمان‌دهی پس از فراغت از تحصیل بود. ما ورودی‌های سال ۱۳۹۱ سهمیه استان بودیم؛ به این معنا که محل دقیق خدمت‌مان معلوم نبود و تصمیم‌گیری در این زمینه را بر عهده اداره کل آموزش و پرورش استان نهادند. پس از چند وقت حضور در دانشگاه، تنها چیزی که در این باره دستگیرمان شد این بود که در یکی از مناطق محروم هفت‌گانه استان سازمان‌دهی خواهیم شد. این هفت منطقه عبارت بودند از: لردگان، فلارد، خانمیرزا، عشایر، کوه‌رنگ، اردل و میانکوه. با توجه به تعداد نیروهای موردنیاز هر منطقه، سهمیه لردگان یا عشایر شدن برای من تقریباً قطعی به‌نظر می‌رسید».

دغدغه‌مندی نگارنده باعث شد که او در پی تحقیق در مورد ویژگی‌های مناطق محتمل برای خدمتش برود: «درمورد اداره عشایر تحقیق کردم. معلوم شد این اداره تعداد نیروهایش خیلی کم‌تر از اداره لردگان است ولی مدارسی را مدیریت می‌کند که غالباً در نقاط دور دست و محروم استان واقع شدند. برآیند تحقیقاتم، کمبود امکانات^۱ و سختی‌های زندگی در آن مدارس را پیش‌چشمم پررنگ کرد. همه از نبود امکانات بهداشتی مثل حمام، آب لوله‌کشی، گاز و ... می‌گفتند. می‌گفتند در آن دیار ساختمان‌های مخروبه‌ای وجود دارد که فقط با توجه به سردریش می‌شود فهمید که مدرسه است و گرنه هیچ شباهتی با مدرسه ندارد. می‌گفتند اول هفته که به مدرسه بروی تا آخر هفته باید بمانی. همان آخر هفته هم اگر شانس، یارت باشد می‌توانی برگردی؛ چون به راحتی ماشین‌گیرت نمی‌آید. از جاده‌های صعب‌العبور و گردنه رعب‌انگیز چارتاق^۲، داستان‌های مخوفی شنیدم. ناگفته

۱. این گفته‌ها چندان با واقعیت مطابق نبود؛ زیرا در سال‌های گذشته با کمک خیرین مدرسه‌ساز و سازمان نوسازی مدارس، بسیاری از مدارسی که تحت مدیریت اداره عشایر بودند، بازسازی شد.

۲. گردنه‌ای که در منطقه اوره (یکی از مناطق محروم استان چهارمحال و بختیاری) واقع شده است.

نماند در مورد خوبی‌های آن سامان هم جسته‌وگریخته چیزهایی گفته بودند. خوبی‌های آن منطقه را با طبیعت زیبا و مردم صاف، بی‌ریا، مهمان‌نواز و مهربانش ترسیم می‌کردند. ویژگی‌های اداره‌لردگان را که شنیدم، خیلی بیشتر به خدمت در آن علاقه‌مند شدم. همه می‌گفتند باید خیلی خوش شانس باشی که سهمیه‌لردگان شوی. دورترین مدارسی که زیر نظر این اداره بودند با محل زندگی من تقریباً ۳۰-۴۰ دقیقه فاصله داشت. وضعیت فیزیکی مدارس لردگان را خیلی بهتر از عشایر توصیف می‌کردند. می‌گفتند همه مدارس لردگان راه ماشین‌رو و آسفالت‌شده دارد. می‌گفتند به راحتی می‌توانی هر روز به مدرسه بروی و برگردی. امکانات آموزشی مدارس لردگان را قابل قیاس با عشایر نمی‌دانستند».

اداره کل آموزش و پرورش برای سازمان‌دهی کردن دانش‌آموختگان دانشگاه فرمی تدوین کرد. سوژه مورد مطالعه معتقد است که سنج‌های امتیازآور فرم مذکور صلاحیت لازم برای سنجش مهارت‌های حرفه‌ای دانش‌جو معلمان را نداشت: «با نزدیک شدن به تابستان ۱۳۹۵ بحث سازمان‌دهی نقل محفل دانش‌جو معلمان شد. بازار شایعات داغ بود. هر روز آمار جدیدی در مورد تعداد نیروهای مورد نیاز مناطق از زبان هم‌دانشگاهی‌هایم می‌شنیدم. آماری که هیچ‌کدام واقعیت نداشت و بیشتر زاییده ذهن خیال‌پرداز دوستان من بود. همه مردد بودند. همه استرس داشتند. تا این‌که فرم امتیازبندی برای سازمان‌دهی نهایی شد و در اختیارمان قرار گرفت. دیدن مؤلفه‌های امتیازآور فرم من را به تعجب واداشت. به نظرم این فرم نمی‌توانست صلاحیت‌های مورد نیاز یک معلم را بسنجد. مثلاً اگر کسی همسر فرهنگی می‌داشت، ۱۵-۱۶ امتیاز می‌گرفت؛ یا به‌ازای داشتن پدر یا مادر فرهنگی می‌توانستی ۵ امتیاز بگیری. این‌ها در صورتی بود که از قبیل فعالیت‌های پژوهشی و علمی، حداکثر ۸ امتیاز نصیب می‌شد. ناگفته پیداست که زن فرهنگی داشتن یا این‌که پدر و مادر معلم باشند، نمی‌تواند تضمین کند که تو معلم بهتری نسبت به سایرین هستی».

تأثیر برمی‌گزینی در موفقیت سازمان‌های آموزشی بر همگان آشکار است. فراهانی و همکاران (۲۰۱۲) در مقاله‌ای با عنوان ارزیابی شیوه‌های انتخاب معلمان ابتدایی در نظام آموزش و پرورش کشور به انتخاب و استفاده از نیروهای بومی تأکید داشتند. افزون بر این در کتاب «به اجاق‌ت قسم» زنده‌یاد محمد بهمن‌بیگی می‌بینیم ایشان حدود ۴۰ نفر معلم شیرازی را برده‌بود در مناطق عشایری. از همان روزهای اول، معلم‌های شیرازی که در انتخاب آنان برمی‌گزینی لحاظ نشده‌بود، به هر نحوی می‌خواستند از زیر کار در بروند. نهایتاً مرحوم بهمن‌بیگی به این نتیجه رسید که «نیمه باسوادان» بومی ایل بهتر از باسوادهای شیرازی می‌توانند معلمی کنند و آن‌ها را به کار گرفت (Bahman Beigi, ۲۰۰۰). شیوه سازمان‌دهی نخستین دانش‌آموختگان دانشگاه جایی برای برمی‌گزینی باقی نگذاشته بود و از همین جهت نگارنده انتقاداتی را بر آن وارد می‌داند: «روز سازمان‌دهی فرا رسید. در سالن اجتماعات پردیس جمع شدیم. هیچ‌کس نمی‌دانست که هر کدام از مناطق هفت‌گانه چه تعداد نیرو

می‌گیرد. من با امتیاز ۵۶/۱ از مجموع ۲۳۵ نفر، نفر چهل و پنجم بودم. وقتی کارشناس آموزش ابتدایی اداره کل تعداد نیروهای موردنیاز هر منطقه را روی تابلو نوشت، مطمئن شدم که سهمیه لردگان خواهم شد و خیلی خوشحال بودم. من از این معرکه جان سالم به در بردم و توانستم جایی که دوست داشتم به معلمی بپردازم؛ اما خیلی از هم‌دوره‌ای‌هایم متأسفانه جاهایی سازمان‌دهی شدند که ساعت‌ها با محل زندگی‌شان فاصله دارد. شاید جالب باشد بدانید یکی از دوستانم وقتی از محل خدمتش آگاه شد، در همان سالن اجتماعات شروع به گریستن کرد. به نظر من بهتر بود در زمان انتخاب رشته مشخص می‌کردند که هر فرد در صورت قبولی در دانشگاه فرهنگیان، پس از دانش‌آموختگی در کدام اداره باید معلمی کند. شاید در این صورت تعدادی از داوطلبان عطای معلمی را به لقایش می‌بخشیدند. برهنگان آشکار است که معلمان غیربومی (خصوصاً اگر قرار باشد از یک شهر برخوردار بروند در ده کوره‌ای محروم خدمت کنند) معمولاً به مشکل برمی‌خورند و دل در گروی آموزش و تربیت فرزندان معصوم مردم نخواهند داشت».

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه به منظور توصیف چگونگی معلم شدن یکی از دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، طراحی و اجرا شد. برای نیل به هدف پژوهش، مناسب‌ترین روش، استفاده از خودمردم‌نگاری بود؛ لذا پژوهشگر این شیوه را به کار بست. صاحب‌این قلم، در مرتبه نخست نسبت به نگارش تجارب و دریافت‌هایش از رویدادهایی که به نوعی در معلم شدن او مؤثر بوده مبادرت ورزید؛ در ادامه و باهدف یافتن معنای موجود در این روایت‌ها، اقدام به تحلیل آن‌ها مطابق با روش تحلیل مضمون نمود. او دریافت که معلم بودن برخی از اعضای خانواده‌اش، تأثیرپذیری از شخصیت برخی معلمان، امنیت شغلی (بورسیه بودن) و معافیت از خدمت‌سربازی باعث شد که به حرفه معلمی روی بیاورد. البته معلمی اولویت نخست او نبود، اما چون نتوانست به اولویت اولش (پزشکی) دست یابد، معلمی را برگزید. نگارنده قبل از ورود به دانشگاه فرهنگیان، انگاره ذهنی خوبی از آن برای خود ساخته بود؛ لیکن پس از گام‌نهادن در آن دانشگاه دریافت که تصوراتش با واقعیت همسو نیست. در روزهای نخست دانشجویی‌اش، دانشگاه با مشکلات زیادی دست و پنجه نرم می‌کرد. امکانات رفاهی مناسبی در اختیار دانشجویان نبود. عملکرد حرفه‌ای برخی مدرسان مورد نقد بود. روح علمی بر دانشگاه حاکم نبود و در یک کلام چیزی که دانشجومعلم انتظار می‌کشید، به‌وقوع نپیوست. رفته‌رفته با تغییراتی که اتفاق افتاد، رضایت‌مندی دانشجومعلم فزونی گرفت. بایست‌های رفاهی تاحد زیادی ارتقا یافتند و جو علمی آکادمیک حس می‌شد.

دانشجومعلم درمورد عملکرد پژوهشی و حرفه‌ای هم‌قطارانش نظر مناسبی نداشته و آن‌ها را بی‌رغبت نسبت به این مسائل می‌داند. محتوای برخی واحدهای درسی را نخ‌نما و کهنه دیده و معتقد است تعدادی از مدرسان عملکرد قابل دفاعی نداشتند. او دوره کارورزی را در زمره مزایای

دوران تحصیلش دسته‌بندی کرده و براین باور است که با رفع پاره‌ای از ضعف‌ها، کارورزی پتانسیل ارتقا را دارد. پژوهشگر، ریشه روابط بین‌فردی دانشجویان را در مناسبات قومی پنداشته و این روابط را در مجموع مطلوب ارزیابی می‌کند. وی معتقد است که روابط بین دانشجویان و مدرسان نیز در بیشتر موارد مطلوب بوده؛ اما گاهاً برخی اظهارنظرهای مدرسان موجب رنجش دانشجویان می‌شد. این موضوع که محل خدمت ورودی‌های سال ۱۳۹۱ دانشگاه پس از دانش‌آموختگی معلوم نبود، باعث ایجاد دغدغه برای دانشجومعلم شد. او می‌گوید شاخص‌هایی که قرار شد بر مبنای آن‌ها دانشجومعلمان سازمان‌دهی شوند، شاخص‌های مناسبی نبود. افزون بر این، نسبت به بی‌توجهی به مسأله بومی‌گزینی گلایه‌مند بود.

References:

- Abdollahi, F., Shariatmadari, A., Naderi, E. (۲۰۱۰). Investigating the Awareness of Teachers of the Early Period of Principles of Education in order to provide an Optimal Model for Promoting Their Knowledge about Principles of Education in Kurdistan Province. *Engineering Sciences*, ۳(۹): ۸۹-۱۰۷, [In Persian].
- Ahmadi, F., Mehrmohammadi M. Jane, V. and Montazeri, A. (۲۰۱۷). Designing a Health Literacy Curriculum for Students Teachers at the University of Cultural Studies, *Based on Dialogue Education: A Normative Study*, ۱۶th(۳): ۳۶۷-۳۸۱, [In Persian].
- Alizade, E. and Rezaei, A. (۲۰۰۹). The study of the teacher's social-security home (high school teacher and primary school teachers) and its changes over the past three decades. *Educational innovations*, ۸ (۱): ۷-۲۶, [In Persian].
- Amin kandagi, M. and Dashti baghmach, S. (۲۰۰۹). Assessment of the contents of the curriculum of elementary education at teacher education centers, *Teacher Training Curriculum Conference*, Tehran: sh-Rajaei University, [In Persian].
- Amin kandagi, M. and Namkhah, M. (۲۰۰۹). Explore the level of attention to the subject of education curriculum in the specialized field of Iranian curriculum, *Teacher Training Curriculum Conference*, Tehran: sh-Rajaei University, [In Persian].
- Attaran, M. (۲۰۱۶). *Research: Principles and Steps*. Tehran: University of Colonies, [In Persian].
- Bahmanbeigi, M. (۲۰۰۰). *Swear to the cook (Educational memories)*. Shiraz: Navid, [In Persian].
- Beck, J. E. and Halim, H. (۲۰۰۸). Undergraduate internships in accounting: What and how do Singapore interns learn from experience? *Accounting Education: An International Journal*, ۱۷(۲): ۱۵۱-۱۷۲.
- Bland, M. (۱۹۹۸). Training managers to communicate effectively. *Industrial and Commercial Training*, ۳۰(۴): ۱۳۱-۱۳۶.

- Braun, V. and Clarke, V. (۲۰۰۶). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ۳ (۲): ۷۷-۱۰۱.
- Brisard, E., Menter, I. and Smith, I. (۲۰۰۵). *Models of partnership in programs of initial teacher education*. Full report of a systematic literature review commissioned by the General Teaching Council for Scotland, University of Paisley.
- Brown, C. M. and Murphy, T. J. (۲۰۰۵). Understanding student learning in undergraduate information studies internships. *Journal of Education for Library and Information Science*, ۴۶(۳): ۲۳۴-۲۴۷.
- Brown, N. (۲۰۰۸). *Assessment in the Professional area Context*. Center for the Advancement of Learning and Teaching. University of Tasmania.
- Creswell, J. W. (۲۰۱۳). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Sage publications.
- Dehghani, M. and Jamshidi, A. (۲۰۱۶). The Qualitative Analysis of Professors and Educators and Studentsrelationship: a Case Study of Faculty of Psychology and Education, University of Tehran. *Higher Education Curriculum studies*, ۷(۱۳): ۱۵۵-۱۸۲.
- Delong, J. (۱۹۹۶). Facilitating and supporting action research by teachers and principals: Self-study of a superintendent's role. *In empowering our future in teacher education. Proceedings of the First International Conference of Self-Study of Teacher Education Practices*, Herstmonceux Castle, East Sussex, England (pp. ۱۷۴-۱۷۹).
- Deputy of Education and Research of Farhangian University. (۲۰۱۲). *Statute of Farhangian University*. Tehran: Farhangian University.
- Farahani, A., Nasr esfahani, A. and Sharif, M. (۲۰۱۲). Evaluation of the Elementary Teachers Selection Methods in the Education System of the Country. *Educational Technology*, ۷ (۱): ۱-۱۲, [In Persian].
- Ghanbari, M. Nikkhah, M., and Nikbakht. B. Pathology of Internship at Farhangian University: A Mixed Study. *CSTP: Theory and Practice in curriculum*. [In Persian]
- Ghaseminejad, A. and Esmaeili, R. (۲۰۰۴). The study of social status of teachers from the point of view of students of primary and secondary schools of Isfahan province. *Amooze*, ۲۳: ۴۲-۴۷, [In Persian].
- Harris, Douglas N. and Tim R. Sass. (۲۰۱۱). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, ۹۵ (Aug.): ۷۹۸-۸۱۲.
- Heidari, A. and Shamali, A. (۲۰۱۰). Investigating the Role of Personality and Ethical Behaviors of Islamic Educational Teachers in the Patterns of High School Students. *Islam and Educational Research*, ۲ (۱): ۱۸۹-۲۲۲, [In Persian]
- Huber, J. (۲۰۱۲). *Teacher education for change: The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Council of Europe Publishing

- Jamshidi Tavana, A., Imam jome, M. and Assare, A. (۲۰۱۶). Student's experiences of the role of mentor in linking theory and practice in the work program. *Theory and Practice in curriculum*, ۴(۷): ۱۹۷-۲۲۶, [In Persian].
- Kazemi, S., Solati, N. and Talebdoust, M. (۲۰۱۵). The rate and method of using the students of the University of Cultural Sciences from virtual social networks. *Teaching and learning technology*, ۱ (۳): ۵۷-۶۸, [In Persian].
- Keramati, M. (۲۰۱۲). The relationship between organizational climates of schools with occupational stress. *Modern Education Thoughts*, ۸ (۴): ۱۰۳-۱۴۰, [In Persian].
- Khorushi, P., Nasr Esfahani, A. , Mirshah jafari, E. and Musapour, N. (۲۰۱۷). Conceptual Model of Expected Competency from Student of Science in the Curriculum of Farhangian University Based on Experts' Viewpoints. *۳th National Conference on Education, Shiraz: University of Cultural Sciences, Shiraz University*, [In Persian].
- Khosravi, R. and Bani Amerian, M. (۲۰۱۶). Exploration of the Logic of Choosing Professional Trade by Student of Islam (Case: Shahid Rajae Teacher Training University). *۳rd National Conference on Education, Isfahan: University of Civilizations*, [In Persian].
- Lai-Yeung, S. W. C. (۲۰۱۴). The need for guidance and counselling training for teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۱۳: ۳۶-۴۳.
- LEW, L. Y. (۲۰۱۳). National Science Education Standards and Pre-Service Programs in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, ۷ (۲۷): ۲۱-۴۴.
- Mahruozade, T. and Abbasi, M.(۲۰۱۲). School of Life, the nature and how to accomplish it. *Modern Education Thoughts*, ۸ (۱): ۱۴۷-۱۷۰, [In Persian].
- Maleki, S. and Mehrmohammadi, M.(۲۰۱۶). A narrative reviews of professional reflection and enhancement "A qualitative study on the experience of student-teacher narration in the internship". Second Seminar on Education, Isfahan: Farhangian University.
- MehrMohammadi, M. (۲۰۱۳). Teacher Training Program and its Participatory Executive Model; The Development Strategy for Teacher Education in Iran, *CSTP: Theory and Practice in curriculum*, ۱(۱):۵-۲۶.[In Persian].
- MehrMohammadi, M. (۲۰۰۷). Context in the methodological preferences of researchers in the field of education in Iran. *Educational innovations*, ۶ (۲۱): ۷۷-۱۰۸.
- MirArab,R., Fardanesh, H. and Talaei, E. (۲۰۱۲). Teacher's culture: An important factor in the realization or non-implementation of school curriculum modifications. *Studies of the Curriculum of Iran*, ۷ (۲۶): ۸۳-۱۰۴, [In Persian].
- Moore, L. (۲۰۱۳). 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*, ۲۱- ۲۲ de noviembre.

- Moshkani, A., Akbari, A. and Fazaeligah, H. (۲۰۱۶). Effective factors and stakeholders in education. *Management and accounting studies*, ۲(۳): ۲۷-۴۴, [In Persian].
- Pālāšan, T. (۲۰۱۵). Increased Professionalization, Priority of Teacher Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۸۰: ۹۳۰-۹۳۶.
- Qoran
- Safaei Movahed, S. and Bavafa, D. (۲۰۱۳). The Factors Creating the Hidden Ride Program in Higher Education in Iran: Ethnography. *Curriculum Studying of the High Education*, ۴ (۷): ۳۰-۵۳, [In Persian].
- Safi, A. (۲۰۰۸). The Evolution of Teacher Education in Contemporary Iranian Education: Past, Present and Future. *education and training*, ۹۶: ۱۷۳-۲۰۰, [In Persian].
- Samieinejad, B., Aliasgari, M. Musapour, N. and Haj Hossein nejad, G. (۲۰۱۶). The educational process on the balance of the Islamic Republic of Iran: Opportunities and Threats. *Education*, ۳۲ (۱۲۷): ۹-۳۲, [In Persian].
- Sapp, D. A. and Zhang, Q. (۲۰۰۹). Trends in industry supervisors' feedback on business communication internships. *Business Communication Quarterly*, ۷۲(۳): ۲۷۴-۲۸۸.
- Short, E. C (۲۰۱۵). *Methodology for studying syllabus studies*. (translated by: M. Mehrmohammadi et al). Tehran: SAMT, [In Persian].
- Smith, Maryland. Cochran., Power., Christine. (۲۰۱۱). The never-ending challenge of education. Translation by Hossein Rabbani. *Roshde Moallem*. ۷ :۲۶-۲۸, [In Persian].
- Somech, A. and Oplatka, I. (۲۰۱۴). *Organizational citizenship behavior in schools: Examining the impact and opportunities within educational systems* (Vol. ۱۲۸). Routledge.
- Taheri, M., Arefi, M., Pardakhtchi, M. and Ghahramani, M. (۲۰۱۳). Explore the process of professional development of teachers in education centers: the theory of data base. *Educational Innovations*, ۱۲ (۴۵): ۱۴۹-۱۷۶, [In Persian].
- Talaei, E., Gandomi, F. (۲۰۱۵). A study of the "trainee model of teacher training" at Oxford University and providing implications for the Iranian education system. *Education and Training*, ۳۱(۱۲۴). Pp: ۳۱-۶۸, [In Persian].
- Tomlinson, P. D., Hobson, A. J. and Malderez, A. (۲۰۱۰). Mentoring in teacher education. *International encyclopedia of education*, ۷: ۷۹۴-۷۵۶,
- Webster, L. and Mertova, P. (۲۰۰۷). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge.
- Zahra, S. A., Neubaum, D. O. and Larrañeta, B. (۲۰۰۷). Knowledge sharing and technological capabilities: The moderating role of family involvement. *Journal of Business research*, ۶۰(۱۰): ۱۰۷۰-۱۰۷۹.

- Zare, D., Parsa, A. and Safaei Moghaddam, M. (۲۰۱۶). Who's Responsible for Teacher Training? Ministry of Education or Higher Education? *CSTP: Theory and Practice in curriculum*, ۴ (۸): ۸۵-۱۱۸, [In Persian].
- Zarnofsky, Barbara. (۲۰۰۴). *Narratives in Social Sciences Research*. London: Sage.
- Zibakalam Mofrad, F. and Mohammadi, H. (۲۰۱۴). A Comparative Study of Critical Thinking in the Viewpoint of Robert A. Henrijero and Its Application to Improve the Education System. *Applied Psychology Research*, ۵ (۳): ۱۹-۳۸, [In Persian].