

**The Place of Internship Curriculum in Developing Historical  
Thinking of History Education Student Teachers**

*Aazam Rahimijaberi\*<sup>1</sup>*

*1 -Assistant Professor, History Education Department, Farhangian  
University, Tehran, Iran.*

**ABSTRACT**

**Keywords:**

History education,  
internship,  
historical thinking,  
student teacher.

1-Corresponding author




a.rahimijaberi@cfu.ac.ir

**Background and Objectives:** Internships are planned assignments for student teachers, which are carried out under the supervision of a supervisor. This provides an opportunity for students' personal and professional development through engagement with work activities; **Methods:** Therefore, the aim of the present study is to improve the historical thinking of history education student teachers during their internship period. This study was conducted with a descriptive-analytical approach and using documentary methods based on domestic and foreign research. **Findings:** The research findings show that the internship program is of great importance in improving the performance of student teachers in the field of history education, because the correct teaching of history plays an important role in transmitting desirable social values and behaviors; however, teaching this science traditionally focuses on transmitting historical content by the teacher and memorizing facts by the learner. In fact, this historical information accumulated in memory quickly disappears from the mind, and with this procedure, there is no analytical, citational, and macro history. These characteristics do not provide the basis for creating creative teaching; to break out of this pattern, the thinking internship curriculum should be used as an opportunity to innovate in effective teaching methods. **Conclusion:** Accordingly, the results indicate that student teachers in the field of history education can improve their professional competence in terms of knowledge, attitude, and skills through appropriate internships. And to solve any educational challenges in history lessons in schools, practically and objectively, before becoming teachers, and to develop their capabilities in the field of argumentative and critical thinking in history teaching.

**ISSN (Online):**

**DOI:** doi.org/10.48310/rhe.2026.23449.1198

Received: 1404-02-11 Reviewed: 1404-03-02 Accepted: 1404-06-05 PP: 127-148

**Citation** (APA): Rahimijaberi, R. (2025). The Place of Internship Curriculum in Developing Historical Thinking of History Education Student Teachers. *The Journal of Research in History Education*, 6(30), 29-1.  <https://doi.org/10.48310/rhe.2026.23449.1198>

## جایگاه برنامه درسی کارورزی در توسعه تفکر تاریخی دانشجو معلم

### رشته آموزش تاریخ

اعظم رحیمی جابری<sup>۱\*</sup>

۱. گروه آموزش تاریخ، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

#### چکیده

**پیشینه و اهداف:** کارورزی دارای تکالیف برنامه‌ریزی شده برای دانشجو معلمان است که تحت نظارت استاد راهنما صورت می‌گیرد. این امر فرصتی برای توسعه فردی و حرفه‌ای دانشجویان از طریق تعامل با فعالیت شغلی فراهم می‌آورد؛ از این رو، هدف پژوهش حاضر، ارتقاء تفکر تاریخی دانشجومعلمان رشته آموزش تاریخ در دوره کارورزی می‌باشد. **روش‌ها:** این پژوهش با رویکرد توصیفی - تحلیلی و با استفاده از روش اسنادی بر پایه پژوهش‌های داخلی و خارجی صورت گرفت. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که برنامه کارورزی از اهمیت بسزایی در بهبود عملکرد دانشجو معلمان رشته آموزش تاریخ به شمار می‌آید؛ چرا که آموزش صحیح علم تاریخ نقش مهمی در انتقال ارزش‌ها و رفتارهای مطلوب اجتماعی ایفا می‌نماید؛ اما آموزش این علم به طور سنتی بر انتقال محتوای تاریخی توسط معلم و به‌خاطر سپاری حقایق از جانب فراگیر متمرکز است. در حقیقت، این اطلاعات تاریخی انباشته شده در حافظه به سرعت از ذهن محو می‌شود و با این رویه، خبری از تاریخ تحلیلی و استنادی و کلان نیست. این ویژگی‌ها، بستر را برای ایجاد تدریس خلاق فراهم نمی‌کند؛ برای برون‌رفت از این الگو، باید از برنامه درسی کارورزی فکور به عنوان یک فرصت برای نوآوری در شیوه‌های مؤثر تدریس بهره جست **نتیجه‌گیری:** براین اساس، نتایج حاکی از آن است که دانشجو معلمان رشته آموزش تاریخ می‌توانند با دوره‌های صحیح کارورزی، شایستگی حرفه‌ای خود را در ابعاد دانشی، نگرشی و مهارتی ارتقاء دهند و هر گونه چالش‌های آموزشی درس تاریخ را پیش از معلم شدن، در مدارس، به صورت عملی و عینی رفع نمایند و توانمندی خود را در حوزه تفکر استدلالی و انتقادی آموزش تاریخ توسعه دهند.

#### واژه‌های کلیدی:

آموزش تاریخ،  
توسعه تفکر،  
تفکر تاریخی،  
کارورزی،  
دانشجو معلم

۱. نویسنده مسئول

a.rahimijaberi@cfu.ac.ir



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴-۰۲-۱۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۳-۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۴-۲۶

شماره صفحات: ۱۲۷-۱۴۸

## مقدمه

آموزش و پرورش اساس توسعه است و ارتقاء و استمرار بسیاری از نهادها همچون خانواده، اقتصاد، سیاست، دین و فرهنگ در ارتباط با آموزش و پرورش است. در این میان، معلم شایسته در کنار شاگرد و برنامه درسی به عنوان یکی از سه عنصر اصلی نظام تعلیم و تربیت شناخته می‌شود؛ در واقع، معلم، محور اصلی نظام تعلیم و تربیت است و به عنوان سرمایه انسانی، نقش کلیدی دارد؛ چرا که به توانمندسازی و دانش‌افزایی توجه دارد و مسیر چگونه اندیشیدن، چگونه آموختن و چگونه زیستن را به فراگیر می‌آموزد تا او را به عنوان شهروند مطلوب ارتقاء دهد (Safi, 2008: 175) و به تبع آن وضعیت جامعه را بهبود بخشد. براین اساس به معلم نه به عنوان عمل حرفه‌ای بلکه به مثابه فرایند تحول آدمی نگریسته شود. در واقع، آنچه دانش‌آموزان کسب می‌کنند، متأثر از شایستگی‌های علمی، اخلاقی، فرهنگی، اجتماعی و معنوی معلم است (Mehrmohammadi, 2001: 8).

از این رو شایستگی نظام آموزشی و کیفیت جامعه منوط به میزان موفقیت معلمان آن نظام است (Danesh Pajoh and Farzad, 2015). شایستگی حرفه‌ای در واقع انجام موفق‌آمیز مسئولیت است که در نتیجه کاربرد درست دانش ۱، مهارت ۲ و تعهد ۳ ایجاد می‌شود (Huntly, 2008). دانش که در واقع انتقال دانش تخصصی معلمان است، زیربنای توسعه مهارت و نگرش است و به تنهایی تأثیر چندایی در شایستگی‌ها ندارد و هیچ معلمی بدون به کارگیری اصول تدریس در عمل، نمی‌تواند تدریس اثربخش را داشته باشد. بنابراین شایستگی، ترکیبی از دانش، محتوا، توانایی‌ها، نگرش‌ها، ایده‌ها، ویژگی‌های فردی در به اجرا درآوردن وظایف در سطح مناسب که فرد را شایسته می‌سازد، می‌دانند. از این رو، تربیت معلم بدون آموزش‌های عملی فاقد اعتبار است و دانستن باید منجر به توانستن شود. چه بسا بسیاری از دانش‌ها به میدان عمل وارد نمی‌شوند و آن مقدار دانسته‌ای که وارد مقوله عمل می‌شوند، خود را نشان می‌دهد و طنین انداز می‌شود. در نتیجه ضعف بسیاری از معلمان در شایستگی حرفه‌ای، صرفاً از روی ندانستن نیست؛ بلکه به دلیل نتوانستن آنها در جوانب مختلف است. همچنین نتوانستن

۱ - دانش حرفه‌ای مربوط به محتوا و شناخت تدریس و عمل یادگیری است.

۲ - عمل حرفه‌ای نیز دربرگیرنده طراحی یادگیری، سنجش و ارزشیابی می‌باشد و در واقع، منظور از شایستگی در سطح مهارت، توانایی پیاده سازی علم در عمل و یا مهارت کاربرد دانش در محیط واقعی است که این امر منجر به بهبود کیفیت عملکرد می‌شود.

۳ - تعهد حرفه‌ای از مشارکت، رهبری، ارزش‌ها و اخلاقیات تشکیل شده است.

فقط در دانستن خلاصه نمی‌شود؛ چرا که اگر همراه با توانمندی، انگیزه، اراده، معیار ارزشی و نگرش درست وجود نداشته باشد، توانستن شکل نمی‌گیرد. با این اوصاف، شایستگی معلم بر چهار بُعد یادگیری استوار است؛ فکر می‌کنم به مثابه معلم، میدانم به مثابه معلم، احساس می‌کنم به مثابه معلم و عمل می‌کنم به مثابه معلم (Jamshidi Tavana, 2016: 204-205).

به این ترتیب، موفقیت معلمان به میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای وابسته است. معلم، فردی توانمند و متفکر در نظر گرفته می‌شود که اصول و تئوری‌های نظام آموزشی را در موقعیت‌های استثنایی و پیش‌بینی نشده، خلق می‌کند (Hosseinzadeh et al., 2018) و دارای صلاحیت‌های معلمی است؛ صلاحیت را می‌توان مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌های آموختنی دانست که عملکرد معلم را مؤثر می‌سازد. بنابراین اثربخشی و عملکرد که مربوط به رفتارهای قابل مشاهده و اندازه‌گیری معلم در حیطه دانش و مهارت است، نتیجه یادگیری می‌باشد (Farmahini Farahani, 2008: 437) و ابعادی مختلفی همچون؛ دانش نظری، دانش عملی، نگاه توحیدی و زیباشناختی، باورهای حرفه‌ای، فردی و فراشایستگی‌ها را دربرمی‌گیرد (Ababaf et al., 2019). این صلاحیت‌ها را می‌توان در حوزه‌های دانش حرفه‌ای، مهارت‌های تربیتی و تعهد حرفه‌ای استنباط کرد (Rezaei, 2019). با توجه به اهمیت نقش معلم، تأکید بر تقویت آموزش و پرورش به عنوان محور رشد و توسعه هر کشوری لازم است.

با این اوصاف، مسئله اساسی در زمینه کیفیت نظام آموزشی، کسب شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان از طریق دوره‌های آموزشی بویژه پیش از خدمت می‌باشد که حائز اهمیت بسیاری است. در این راستا، توسعه حرفه‌ای معلمان رشته تاریخ به شکل نظام‌مند و با رویکرد شایستگی محور، مستلزم قرار گرفتن کارورزی به عنوان کانون تمامی دروس است. برای اینکه دانشجو معلمان رشته آموزش تاریخ نیازهای حرفه‌ای خود را برآورده سازند، لازم است در شرایط و موقعیت مناسب آموزشی قرار گیرند که کارورزی مؤثرترین درس در ایجاد شایستگی و انتقال مهارت‌ها و تجربه‌ها می‌باشد.

بنابراین، جایگاه دوره‌های کارورزی بویژه برای دانشجو معلمان رشته آموزش تاریخ از اهمیتی دوچندان برخوردار است؛ چرا که تاریخ از علومی است که فراگیر در آن درس‌های مدنی را می‌آموزد و آنان را به شهروندانی مفید تبدیل می‌کند (Puteh, Maarof & Tak, 2010) و آموزش صحیح آن یک ضرورت به حساب می‌آید. در واقع، آگاه بودن از گذشته نه تنها یک حق؛ بلکه یک وظیفه محسوب می‌شود؛ اما شیوه آموزش درس تاریخ، غالباً معلم‌محور و به روش انتقالی و حفظی است. با این روش، شناخت کامل و دقیقی از رویدادهای تاریخی صورت

نمی‌گیرد و درس تاریخ که باید عشق به سرزمین و نیاکان را در افراد نهادینه کند، تبدیل به مخزنی از محفوظات می‌شود که این امر سبب بی‌علاقگی به این علم می‌شود. در این زمینه برنامه کارورزی فکورانه به عنوان ابزاری کارآمد و میدان عملی وسیع، یکی از سازه‌های پیش از خدمت است؛ چرا که مهمترین اهداف کارورزی اینگونه بیان شده است؛ یادگیری عملی؛ که در طی آن دانشجو معلم دانش کسب شده را در محیط واقعی به کار می‌برد، توسعه شغلی؛ که افراد از طریق آشنایی با شرایط و وظایف یک موقعیت، مسئولیت‌های شغلی را می‌پذیرند و رشد مهارت‌های استدلالی و انتقادی که این امر سبب افزایش اعتماد به نفس کارورز می‌شود (Novotorovm, 2001: 20)؛ از این رو، آموزش استدلال تاریخی و تفکر انتقادی به دانشجو معلم در دوره کارورزی برای تجهیز آنان به مهارت‌های حرفه‌ای ضروری است تا از این طریق در محیط غنی از اطلاعات با سطح اعتبار متفاوت و به سرعت در حال تغییر، بتوانند داده‌های خود را پردازش نمایند و به طور انتقادی درباره رخدادهای تاریخی بیاندیشند (Sendur & et, 2022).

مطالعه پیش رو در پی آن است که نشان دهد؛ برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان چه تأثیری در بهبود عملکرد و کسب شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان رشته آموزش تاریخ دارد؟ و با این برنامه، دانشجو معلمان این رشته چگونه می‌توانند دانش تاریخی خود را مورد استدلال و نقد قرار دهند و کاربردی سازند؟ براین اساس، فرضیه تحقیق حاکی از آن است که کارورزی به عنوان برنامه کلیدی، نقش مهمی در رشد حرفه‌ای دانشجو معلمان رشته آموزش تاریخ از منظر دانشی، نگرشی و مهارتی ایفا می‌کند.

### پیشینه پژوهش

مطالعات و پژوهش‌های بسیاری درباره تفکر و استدلال تاریخی صورت گرفته است که از مهمترین آن می‌توان به مطالعه‌ای با عنوان " به سوی بازتعریف شایستگی استدلال تاریخی؛ مروری بر پژوهش‌های نظری و تجربی در سال ۲۰۲۰ " اشاره کرد که در آن نویسندگان به سه قسم از مهارت‌ها یا استدلال‌های تاریخی اشاره کرده‌اند؛ مهارت‌های دانستن چه چیزی که بر آگاهی از رخدادهای و حقایق تاریخی اشاره دارد، مهارت‌های دانستن چگونه که بر بسترسازی اطلاعات واقعی با استفاده از دانش درجه دوم تأکید دارد و در نهایت مهارت دانستن برای بودن و آینده که بر درک و فهم موقعیت‌های تاریخی و بازپردازی گذشته متمرکز است ( Luis & Rapanta, 2020). همچنین پژوهش دیگری با عنوان " پژوهش استدلال تاریخی؛ به سوی چارچوبی برای تحلیل استدلال دانش‌آموزان درباره گذشته " حاکی از آن است که مؤلفه‌های

استدلال تاریخی فراگیران شامل؛ طرح سؤالات تاریخی، بهره‌گیری از منابع معتبر، زمینه‌سازی و استدلال، تفکر انتقادی، بهره‌گیری از مفاهیم ماهوی و روش شناختی می‌باشد (VanDrie & VanBoxtel, 2008)؛ اما همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، درباره اهمیت کارورزی به عنوان برنامه‌ای برای تمرین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی پیش از خدمت در رشته آموزش تاریخ، به طور خاص پژوهشی صورت نگرفته است؛ البته در پیشینه عام این پژوهش، نویسندگانی چون؛ جمشیدی توانا و امام جمعه (۱۳۹۵)، قلم فرسایی کرده‌اند و معتقدند که کارورزی با مشارکت و تعامل فعال بین مدرسه و دانشگاه، همکاری استاد و معلم راهنما، فعالیت دانشجو معلمان در مدرسه و کلاس درس، افزایش زمان حضور در کلاس درس، گذراندن پیش نیاز واحدهای درسی مورد نیاز قبل از دوره کارورزی، به تدریج دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی - موضوعی دانشجو معلمان را افزایش می‌دهد.

همچنین مولایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷) در مطالعه خود به این نتیجه رسیده‌اند که برای دستیابی کیفیت‌بخشی نظام تعلیم و تربیت، راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، تدوین صلاحیت‌های حرفه‌ای و برقراری ارتباط قوی میان نظام تعلیم و تربیت پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس، از جمله مهم‌ترین اصلاحات در دانشگاه‌های تربیت معلم کشور است. ویلیام جیمز از بنیان روانشناسی کاربردی نیز معتقد است که یادگیری واقعی زمانی رخ می‌دهد که فرد بتواند دانش خود را در عمل به کار گیرد؛ زیرا در مرحله تجربیات، به درک عمیق‌تری از مفاهیم دست می‌یابد (James, 1907). نوآوری پژوهش حاضر نسبت به مطالعات پیشین، بررسی ضرورت آشنایی دانشجومعلمان رشته آموزش تاریخ در دوره کارورزی با اصول صحیح تدریس است که در این برنامه درسی مغفول مانده و توجه به آن ضروری می‌نماید.

## روش

این پژوهش از نوع کاربردی و در زمره بررسی‌های توصیفی - تحلیلی به شمار می‌آید که با استفاده از روش تحلیل اسناد مرتبط با موضوع و مشورت با متخصصان حوزه تربیت معلم، کسب شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان رشته آموزش تاریخ از طریق دوره‌های کارورزی شناسایی شد. ابزارهای مورد استفاده، برگه‌های فیش برداری از منابع بود و داده‌ها پس از تحلیل و تجزیه به صورت کیفی بررسی گردید. نتایج این پژوهش می‌تواند در طراحی برنامه آموزشی سودمند و کارآمدتر به کار رود.

## مفهوم شناسی کارورزی

کارورز به کسی گفته می شود که در زمان تحصیل در دانشگاه با هدف کسب شایستگی‌های حرفه ای، در مدارس مشغول به کار شود. بنابراین کارورزی تجربه مبتنی بر کار است و در آن بر سه پایه دانش حرفه ای، مهارت حرفه ای و تعهد حرفه‌ای تأکید شده است. در این میان تدریس بخش عمده ای از فعالیت های آموزشی معلم به حساب می‌آید؛ البته به هر فعالیت آموزشی، تدریس گفته نمی‌شود؛ بلکه تدریس دارای ویژگی‌های است که تعامل حضوری بین معلم و دانش آموزان از مهم‌ترین آن است که براساس فعالیت های منظم، هدفدار و از پیش طراحی شده معلم صورت می گیرد تا شرایط مطلوب و مفید را برای یادگیری آسان فراهم آورد (Sha'bani, 2012). از این‌رو، کارورزی نوعی یادگیری تجربی است و در واقع سلسله فعالیت‌های کاربردی است برای به عمل درآوردن تئوری، تا ضمن آن کارورز به مهارت‌های عملی تدریس دست یابد. این فرایند از مشاهده تأملی آغاز و به درس پژوهی در سطح مدرسه و در نتیجه نگارش تأملی ختم می شود (Mushfiq Arani, 2014); به این ترتیب، تربیت عملی معلم امری دانش‌بنیان است و بر لزوم دانش همراه با مهارت‌های تدریس و شایستگی‌های فکورانه و خلاق در امر معلمی تأکید دارد.

### ماهیت علم تاریخ

هیستوریا،<sup>۱</sup> معادل یونانی لغت تاریخ، به معنی معرفت و پژوهش و دانش کشف می‌باشد. براین اساس، مورخ با گردآوری و سازماندهی رویدادهای گذشته، به تجزیه و تحلیل و کشف الگوهای رابطه علت و معلولی و تأثیر رخدادها می‌پردازد (Broomand, 2013: 2). بنابراین، علم تاریخ در پرتو دانش و بیش تاریخ‌نگاران و در بستر ساختاری اجتماع تحقق می‌یابد. مورخان با استفاده از تفسیر و بازآفرینی معنای کنش‌های انسانی، درصدد کشف واقعیت‌ها و تنظیم و تعمیم آنها در راستای درک روشمند مطالب تاریخی هستند. آنان با استفاده از تجربیات و بینش خود از زندگی و امتزاج اندیشه‌های خود با معانی مورد نظر فاعلان افعال در دوره‌های مورد نظر، در جهت کشف معنای رویدادها و کنش‌ها و در نتیجه موضوعات پژوهشی خود تلاش می‌کنند (Stanford, 2005: 255-258) از این رو، تاریخ واقعیاتی است که درباره گروه‌های انسانی حاصل شده تا آداب و رسوم و سازمانهای اجتماعی بهتر درک شوند (Dewey, 2014: 151) و مورخ با شرح و تفسیر و علت‌یابی رویدادها، حقیقت را بر واقعیت استوار می‌سازد و پلی میان گذشته و حال ایجاد می‌کند که بر آینده نیز تأثیرگذار است. با توجه به این مباحث، رخدادهای تاریخی، پوسته معرفت تاریخی و تفسیر و معنا، هسته آن را تشکیل می‌دهد و با

لحاظ کردن این دو جنبه، جوهر معرفت تاریخی امکان‌پذیر می‌شود (Ibn Athir, 1417: 9/1). در این صورت است که تاریخ بصورت جریانی پویا از گذشته تا آینده ادامه می‌یابد. بنا به گفته ابن خلدون، تاریخ هر چند در ظاهر اخباری درباره روزگاراها و دولت‌های پیشین است که گفتارها را با آن می‌آریند و انجمن‌های پرجمعیت را به نقل آنها آرایش می‌دهند و ما را از حال مردمانی آشنا می‌کند که چگونه اوضاع آنان منقلب شده و از دولت‌هایی خبر می‌دهد که چگونه ظهور و سقوط می‌کنند؛ اما در حقیقت، تاریخ تحقیق درباره حوادث و جستجوی دقیق علل آنهاست "علمی است درباره کیفیات وقایع و موجبات و علل حقیقی آنها. به همین سبب تاریخ از حکمت سرچشمه می‌گیرد و سزا است که از دانش‌های آن شمرده شود" (Ibn Khaldoun, 2009: 1/2).

### پیشینه

اولین ارزیابی برنامه درسی تاریخ، توسط کمیته تخصصی تاریخ و جمعی از محققان در ستاد انقلاب فرهنگی طی سال‌های ۱۳۵۹-۱۳۶۲ در راستای انطباق آن با اهداف دانشگاه اسلامی صورت گرفت و در سال ۱۳۶۳ به تصویب رسید. براساس این برنامه، دوره کارشناسی تاریخ با دو گرایش دبیری و آزاد پیش بینی شده بود؛ در این راستا، در سال ۱۳۸۹ ش. بستر توجه و احداث مراکز تربیت معلم متناسب با وضعیت فرهنگی آن مورد تأکید قرار گرفت (Safi, 2007) و در سال ۱۳۹۰ ش. قانون تأسیس تربیت معلم در مجلس شورای ملی به تصویب رسید و همزمان برای ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای، کلاس‌های ویژه‌ای برای معلمان در مدرسه دارالفنون تشکیل شد و دروسی نیز تحت عنوان اصول تعلیم به مواد آموزشی آنان اضافه گردید. با تأسیس دارالمعلمین مرکزی، برنامه‌ای تحت‌عنوان تمرینات ویژه به مدت یکسال، به منظور آماده‌سازی معلمان برای کلاس‌های درس شروع شد که در طی آن معلمان در مدارس مربوطه به کسب تجربیات معلمی می‌پرداختند و در این روند نخست به مشاهده تدریس معلمان با تجربه مشغول می‌شدند و پس از مدتی خود با نظارت معلم به تدریس می‌پرداختند. از این نظر، می‌توان گفت این برنامه اولین دروس کارورزی به شکل سامان یافته بود. در سال ۱۳۰۷ ش. با تبدیل دارالمعلمین مرکزی به دارالمعلمین عالی که به صورت توسعه یافته شکل گرفت، برنامه کارورزی مانند روال سابق بود؛ اما در سال ۱۳۱۲ ش. با شکل‌گیری دانشسرای عالی، محصلان علاوه بر مطالعه دروس نظری مرتبط با فن تدریس، تحت نظر معلمان خود در مدارس حضور می‌یافتند و به مشاهده، تحلیل، کسب الگو و تمرین و نقد مهارت‌های معلمی می‌پرداختند و سپس مراحل تکمیلی تا تدریس مستقل را می‌پیمودند (Mushfiq Arani, 2014).

در سال ۱۳۵۸ با ایجاد تغییرات اساسی در ساختار برنامه تربیت معلم و از جمله در سطوح مدیریتی، درسی با عنوان فن معلمی برای تقویت مهارت‌های حرفه‌ای تعریف گردید که در دو بخش نظری و عملی به مدت شش ساعت در هفته و در طول سال دوم پیاده می‌شد و در سال ۱۳۶۰ دوره تربیت معلم به مدت سه سال تصویب گردید که دوره کارورزی در یکسال میانی دوره سه ساله انجام می‌شد و محصل باید در منطقه خدمت خود به تدریس آزمایشی یا حق التدریس می‌پرداخت و در سال سوم در مراکز تربیت معلم، دروس باقی مانده را می‌گذراند و در ضمن آن تجربه زیسته حضور خود در مدارس را موردارزیابی قرار می‌داد. در سال ۱۳۶۱ دوره تربیت معلم به دو سال تقلیل یافت و درس کارورزی در کنار سایر دروس تربیتی تدوین شد. به این صورت که درس کارورزی به دو بخش تقسیم شد؛ قسمت اول شامل دو ساعت آموزش نظری کارگاهی برای راهنمایی، بحث و تحلیل و نقد بود و بخش عملی به مدت چهار ساعت تحت نظارت استاد راهنما در مدارس حضور می‌یافتند. در واقع، چهار واحد کارگاهی برای درس کارورزی در نظر گرفته می‌شد و براین اساس، دانشجوی سال دوم باید هر نیم سال، دو واحد درسی کارگاهی به میزان شش ساعت در هفته در ارتباط با مدارس می‌گذراندند (Farhangian University, 2014).

در سال ۱۳۶۲ برنامه کارورزی در سه فعالیت تعریف شد؛ شناخت برنامه‌ریزی آموزشی؛ اجرای برنامه آموزشی و همچنین ارزشیابی ورودی آن، فعالیت عملی؛ آشنایی با مدرسه، مشاهده، مشارکت و تدریس آزمایشی و تدریس مستقل و فعالیت پایانی؛ تدریس نمایشی و بررسی عملکردها و ارزشیابی آن بود (Sha'bani, 2012) و در سال ۱۳۶۸ نیز در این زمینه بازنگرایی انجام شد و پس از آن، تا سال ۱۳۸۱ تغییرات جزئی در سرفصل‌های تربیت معلم به وجود آمد و پس از تصویب سند تحول بنیادین، در سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۷ مراکز تربیت معلم گذشته، محدود شد تا اینکه سرانجام در دیماه سال ۱۳۹۰ دانشگاه فرهنگیان با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی و با تجمیع کلیه مراکز تربیت معلم ایجاد شد و از سال ۱۳۹۱ کار خود را شروع کرد (Ahmadi, 2005; Safi, 2008) و رشته‌های مورد نیاز آموزش و پرورش و از جمله رشته تاریخ را تحت عنوان دبیری تاریخ ارائه داد. از سال ۱۳۹۴ عنوان دبیری از رشته‌های موجود حذف شد و ۱۶ رشته موجود با عنوان آموزش رشته‌های مختلف ایجاد شد. با توجه به بازنگری‌های صورت گرفته در نظام آموزشی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان در تلاش است تا همه ساحت‌ها و جنبه‌های تربیتی بصورت متوازن در نظر گرفته شود تا شرایط برای تربیت حرفه‌ای و در نتیجه شایستگی‌های؛ موضوعی، تربیتی، تربیتی-موضوعی و عمومی فراهم شود (Zeichner, & et:1998:23-26).

شایستگی‌های عمومی، قابلیت‌هایی هستند که همه معلمان از آن جهت که در جمهوری اسلامی زیست می‌کنند، به دست می‌آورند. شایستگی موضوعی مربوط به رشته‌ای از دانش است که فرد به دست می‌آورد. شایستگی تربیتی به فرد کمک می‌کند تا معلمی کند و شایستگی موضوعی - تربیتی قابلیت است که شخص را برای معلمی کردن در یک رشته تخصصی آماده می‌نماید. در نهایت همه شایستگی‌ها با هم ترکیب می‌شود تا شخصیت و هویت معلم را بسازند. چنین پیوندی علاوه بر اینکه براساس رویکرد تلفیقی همه دروس است، با تأکید بر یک فرصت بی‌نظیر نیز دنبال می‌شود و این فرصت منحصر به فرد که محور و حلقه اتصال همه چیز در تربیت معلم از جمله آموزش‌ها و تجربه‌ها محسوب می‌شود، کارورزی است. بنابراین کارورزی، یک درس مثل بقیه درس‌ها نیست بلکه فراتر از آن، قلب برنامه درسی و به مثابه تار و پود قالی است (Moussipour, 2017).

### گفتمان سه وجهی در جهت بهبود عملکرد

اثربخشی و جوهر مهارت در هر فعالیتی تجربه و عمل است که اگر به تدریج از مهارت‌های خرد به مهارت‌های کلان برسد، بستر خلاقیت در حرفه معلمی فراهم می‌شود؛ طوریکه در شرایط غیرقابل پیش‌بینی، بهترین راهکارها را جستجو می‌کند (Rauf, 2000) تا تصمیم‌گیری صحیح در موقعیت‌های متحول و متنوع تربیتی را به دست آورد. از این رو، درس کارورزی به عنوان مرکز ثقل تربیت معلم در ارتقای توانمندی عمومی، تربیتی و تخصصی دانشجو معلمان رشته تاریخ، برنامه‌ای مستمر به حساب می‌آید و به عنوان تنها عنصر دانایی و توانایی مطرح می‌شود. در این میان، دانشجومعلم از نقش‌آفرینان اصلی درس کارورزی است که تجربه عملی تدریس را از طریق مدارس کسب می‌کند و در این زمینه از حمایت و بازخورد معلمان مدارس و اساتید راهنما نیز برخوردار است؛ معلم راهنما در هدایت دانشجو معلم، نقش بنیادین دارد؛ چرا که هدایتگر تجربه‌اندوزی دانشجو در میدان عمل مدرسه است (Schön, 1987) و از این طریق بزرگترین حلقه اتصال سازمان یافته دانشگاه و مدرسه شکل می‌گیرد و یکی از جریان‌های مؤثر بهسازی معلمان در نظام تربیتی تحقق می‌یابد.

در این میان، استاد راهنما نقش راهبردی دارد و از مسئولیت‌های مهم وی؛ انتخاب و آموزش معلمان راهنما و مراقبت از اجرای برنامه کارورزی به همان نحوی که ابلاغ شده است، می‌باشد. بنابراین در اجرای اصول کارورزی، یک مثلث انسانی؛ شامل دانشجومعلم، معلم راهنما و استاد راهنما حضور دارند که این جمع توسط استاد راهنما در جهت تحقق اهداف برنامه کارورزی هدایت می‌شوند. به این ترتیب، استاد راهنما، دانشجو را برای رؤیاری با پیچیدگی تدریس آماده می‌کند تا مهارت‌های عملی دانشجو از جمله توانایی آموزش صحیح، مدیریت

کلاس و رفتارهای دشوار دانش‌آموزان، توجه به توانمندی‌های علمی همه دانش‌آموزان و تعامل با همکاران، کادر اداری مدرسه و والدین، را تقویت نماید ( ماینز، موتن و شارپ، ۲۰۱۵). البته، با توجه به اینکه کارورزی پیوند نظر و عمل است، در این میان نماینده عرصه نظر، استاد راهنما و نماینده عرصه عمل، معلم راهنما می‌باشد و مثلث کارورزی باید در جهت نزدیکی عرصه نظر و عمل پیش رود و تأثیرات این عمل نه تنها برای دانشجو معلم، بلکه در عمل معلم و استاد راهنما دیده شود. زمانی این فرایند محقق می‌شود که دانشجو معلم به تجربیات لازم دست می‌یابد و معلم راهنما معلم‌تر از گذشته و استاد راهنما استادتر از گذشته خودنمایی کند (Farhangian University, 2014)

بنابراین دانشجو معلم با افزایش فعالیت تمرین معلمی و تعامل بیشتر با معلمان و اساتید راهنما می‌تواند صلاحیت حرفه‌ای خود را ارتقا دهد و هر چه بیشتر نظریه را به عمل نزدیکتر کند (Bukaliy, 2012) و به مثابه یک گفتمان، با ایجاد نگرش نوین بر ذهنیت تأثیر گذراند و یک تفکر جدید درباره توسعه حرفه ای را نهادینه سازند.

با این اوصاف، نقش متولیان تربیت معلم در این زمینه بسیار تأثیرگذار خواهد بود که البته طبق شرایط اجتماعی و تاریخی، نقش‌های متفاوتی برای او تعریف کرده‌اند؛ زمانی معلم را به عنوان انتقال دهنده اطلاعات می‌شناختند و در دوره‌های بعد از آن، او را به مثابه تسهیل کننده یادگیری می‌دانستند و در دوره های اخیر نقش معلم در چارچوب راهنمای فکور که دارای شایستگی‌های حرفه‌ای می‌باشد، مورد توجه است (Mushfiq Arani, 2014; Olsent, 1999). بر همین اساس، رسالت کارورزی با توجه به سند تحول بنیادین اینگونه بیان می‌شود "بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش، استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندی‌های معلمان برای مشارکت مؤثر آنان در برنامه ریزی درسی در سطح مدرسه بویژه سازوکارهایی که به تقویت هویت حرفه ای آنان می‌انجامد" (Supreme Council of Cultural Revolution, 2018).

بنابراین، برنامه کارورزی فکورانه به عنوان راهی برای انتقاد، تجزیه و تحلیل اعمال مربی در کلاس درس مطرح می‌شود که زمینه مناسبی برای رشد دانش معلمان قبل از ورود به

۱ - دانشجو معلم در دوره کارشناسی خود هشت واحد کارورزی در هفته خواهد داشت و عناوین کارورزین به این شرح است؛ کارورزی یک؛ دوره مشاهده تأملی و معلم یاری، کارورزی دو؛ مشارکت در تدریس و فعالیت یادگیری، کارورزی سه؛ تدریس آزمایشی و کش پژوهی فردی، کارورزی چهار؛ درس پژوهی و تدریس مستقل.

کلاس‌های واقعی فراهم می‌کند (MacLean, 2004). این برنامه بویژه در رشد حرفه‌ای دانشجو معلم و بویژه رشته تاریخ بسیار تأثیر گذار خواهد بود و نواقص آموزشی آن را تا حدود زیادی رفع می‌کند.

**ارتقاء تفکر تاریخی:** از مهم‌ترین چالش‌های درس تاریخ، شیوه تعلیم و تربیت آن است که به عنوان درسی حفظی مطرح می‌شود و طبق گفته نویسندگان به روش بانکی نیز معروف است. این رویه بر آموزش نقلی و حفظ کردن ماشین‌واره محتوا و مطالب درسی متکی می‌باشد. در این روش فراگیر به مثابه مخزن‌هایی تصور می‌شود که باید به دست معلم پر شوند و هر کس این مخزن‌ها را بهتر پر کند، معلم بهتری است و هر ظرفی که بیشتر پر شود، شاگرد بهتری است؛ زیرا مبنای این روش همچون بانکداری بر امانت سپاری استوار است. معلم امانت‌سپار و شاگرد امانتدار است و میدان عمل دانشجو منحصر به دریافت امانت‌ها و تنظیم پرونده‌ها و ذخیره آنها در بایگانی مطالب است. با توجه به اینکه در این روش، معلم این اطلاعات را غالباً به شیوه سخنرانی توصیفی یا با ارائه سوال‌هایی جزئی از مطالب کتاب که در حقیقت جمع‌آوری مجدد مباحث است، انتقال می‌دهند و شاگرد تنها گوش می‌سپارد، انسان به موجودی مطیع، سازگار و ذخیره‌کننده منفعَل داده‌ها تبدیل می‌شود و کمتر به آگاهی‌های نقادانه و خلاقانه دست می‌یابد. بنابراین در شیوه بانکی انسان موجودی آگاه نیست و در نظر و عمل بی‌تحرک و منجمد است (Malai Tovani, 2019: 178-179, 182). بر همین اساس، فرهنگ یادگیری در ایران، غالباً معلم‌محور است تا یادگیرنده محور، محتوا محور است تا فعالیت محور، نمره محور است تا یادگیری محور، حفظی و انتقالی است تا ساخت و تولید دانش، نتیجه محور است تا فرایند محور. این ویژگی‌ها بستر را برای ایجاد تدریس خلاق فراهم نمی‌کند. با این روش، تحلیلی از رویدادهای تاریخی صورت نمی‌گیرد و اهداف و نیات تألیف کتاب همه در جهت عکس به ثمر می‌رسد و محصل از درس تاریخ هیچ شناختی پیدا نمی‌کند.

پژوهش‌های اخیر در زمینه آموزش تاریخ نشان داد که یادگیری تاریخ بیش از یادآوری داده‌ها و حقایق مهم گذشته است و بر ارتقاء استدلال‌ها و مسئله‌محوری تاریخ و فهم آن تأکید دارند (VanDrie, 2005; Monte Sano, 2008)؛ از این رو، هدف تحقیقات تاریخی، بررسی و تفسیر رویدادهای گذشته و سوق دادن فرد به این سمت است (Luis & Rapanta, 2020)؛ بنابراین، فراگیر از طریق آموزش استدلالی چون طرح پرسش‌های تاریخی، توانایی تفکر و قضاوت در علل و فرایندهای تاریخی و کاربردی کردن نظریه‌ها، شناخت بهتر می‌یابد و به سمت رسالت واقعی تاریخ هدایت می‌شود (VanBoxtel & VanDrie, 2013). توانایی استدلال رخدادهای تاریخی را می‌توان به عنوان یک عملکرد فرهنگی مهم و عامل توسعه هویت مدنی محسوب کرد (McGrew et al, 2018) که در طی آن، دانشجو معلم یاد می‌گیرد

درباره مسائل تاریخی که با محتوای متفاوتی براساس سلیقه احزاب و گروه‌ها نگاشته می‌شود، مباحثه کند و رویکرد انتقادی داشته باشد و در حقیقت به فهمی مستقل مبتنی بر عقلانیت دست یابد؛ همین امر سبب می‌شود که تاریخ با نگاهی عمقی بررسی شود و جنبه کاربردی بگیرد (Mendez & Tirado, 2016). در واقع، با تفکر تحلیلی و انتقادی می‌توانیم رویدادهای زمان حال را بهتر بشناسیم و آینده خود به مثابه تاریخ فردا، پیش‌بینی کنیم؛ چرا که، درک شرایط فعلی جامعه و جهان در قرن حاضر و آینده، منوط است به فهم و تعمیق ریشه‌های تاریخی آن. به این ترتیب، رسالت علم تاریخ این است که سطح آگاهی افراد جامعه را از گذشته تا حال و آینده ارتقاء دهد و با تحت‌تأثیر قرار دادن اندیشه‌های جامعه، رفتارهای مطلوبی چون؛ همبستگی اجتماعی، عشق به سرزمین، حقیقت‌جویی و عدالت‌ورزی را به وجود آورد. با این دیدگاه، تاریخ هر ملت نمایانگر؛ شناسنامه و آینه زندگی آن جامعه است که دارای جریان‌های پویا و اصولی ثابت است و به عنوان علمی تأثیرگذار تلقی می‌شود. بنابراین، برای انتقال این علم به نسل‌های آینده، آموزش آن باید متناسب با سطح فرهنگ و تمدن جوامع صورت گیرد؛ اما، ماهیت غیرعینی و رویکرد آموزش این علم، سبب دور شدن از جایگاه واقعی خود شده است. علاوه بر این، برعکس دروس علوم پایه مثل شیمی و فیزیک که بر کار گروهی و مبتنی بر تحقیق تأکید دارند در دروس علوم انسانی و از جمله تاریخ بر کار فردگرایانه و تدریس گرایش دارند.

برای برون‌رفت از الگوی بانکی باید از برنامه‌های چون کارورزی صحیح و مسئله‌محور بهره جست تا صلاحیت معلمی بر این اساس استوار شود. در حقیقت برنامه کارورزی فرصتی برای تجربه عملی فراهم می‌آورد و می‌تواند دانشجو معلمان را با چالش‌های واقعی تدریس و طرح راهکار برای آن آشنا سازد. بنابراین، روش تدریس خوب باید گذری از حافظه‌مداری به سمت یادگیری از طریق موقعیت‌های هدفمند، عینی و واقع‌گرایانه باشد و در میان فراگیران، ارزش‌های مفید و رفتارهای مثبت را نهادینه کند و تجارب معلم را با موقعیت کلاسی حقیقی ترکیب کند تا باعث توانمندی و افزایش علاقه فراگیران شود و بتواند تحلیل‌های متفاوتی از وقایع به عمل آورند (Ahmadi, 2017: 29).

در این راستا، توجه به روش‌های تفکر که از اصول مهم درس کارورزی محسوب می‌شود، می‌تواند کارساز باشد. در آموزش متوسطه، تدریس تاریخ نباید فقط بر انتقال معلومات و محفوظات متکی باشد؛ بلکه باید به شیوه‌های علمی و کاربردی تفکر نیز توجه داشت؛ چرا که دانش‌آموزان این مقطع دارای ظرفیت‌های تفکر انتزاعی هستند و می‌توانند به ورای امور ملموس و عینی دست یابند و به درون‌نگری بپردازند. عنصر اصلی فعال در تدریس تحلیلی

تاریخ، تأکید بر تعقل و اندیشه مخاطب است. درس کارورزی از این جهت پتانسیل مفیدی در توسعه حرفه‌ای معلمان ایجاد می‌کند.

یکی از روش‌های تفکر که در برنامه کارورزی قابل توجه است، شیوه تفکر انتقادی است که در حقیقت تفکر مستدل و تیزبینانه درباره‌ی اینکه چه چیز را باور کنیم و چه اعمالی انجام دهیم، است (Seif, 2014). موضوعی که پژوهش‌های جدید تاریخی به شدت بر آن تکیه دارند. بنابراین، استادان و معلمان راهنما ابتدا باید دانشجو معلمان را نسبت به تجزیه و تحلیل مسائل تاریخی و بررسی ریشه‌های آن و همچنین تفکر انتقادی ترغیب نمایند. این مسئله به دلیل پویایی، باعث می‌شود تا با رویکرد انتقادی، باورهای خود را نسبت به آموزش تاریخ تغییر دهند و مطالب تاریخی را با رویکرد مثبت و سازنده طرح کنند. همانطور که گفته شد، مطالب تاریخی با سطوح اعتبار متفاوتی براساس سلیقه‌ها، ارائه می‌شود؛ به عنوان نمونه در مورد تهاجم اعراب به ایران، تفاسیر گوناگونی از علل و فرایند این حمله در منابع تاریخی منعکس شده است یا در مقیاس جهانی، رخدادهایی همچون دلایل ظهور و سقوط امپراتوری روم، جنگ‌های جهانی اول و دوم، همه این موارد، در بوته نقد و تحلیل قرار دارند.

تفکر تأملی نیز از دیگر مباحث مطرح در درس کارورزی به شمار می‌آید؛ آموزش این شیوه بر رویکرد ساخت‌گرا و فراگیر محور مبتنی است و بر یادگیری فعال فراگیر تأکید دارد. با این روش امکان ایجاد یادگیری بادوام و همراه با دیدگاهی انتقادی را برای دانشجو معلم رشته آموزش تاریخ فراهم می‌نماید. تأمل در این روش یعنی اندیشیدن هوشیارانه همراه با در نظر گرفتن همه زوایا بر روی یک تجربه به صورت هدفمند است تا با تجزیه و تحلیل قرار دادن یک عملکرد و یافتن راهکارهایی نوین برای بهبود آن، به توسعه دانش و تغییر در عقاید و نگرش‌ها در راستای آن تجربه بپردازد (Asadollahi and Mehrmohammadi, 2018).

بنابراین این روش بر فهم و معنا بخشیدن به یک موقعیت، متمرکز است؛ اما فرد با توجه به مباحث نظری، آن را از جنبه‌های مختلف مورد ارزشیابی قرار می‌دهد تا به مفهوم‌سازی برسد. مشاهده تأملی نیز از مهم‌ترین سبک‌های کاربردی در آموزش تاریخ است؛ زیرا رخداد‌های تاریخی از یک جنبه قابل بررسی نیستند؛ بلکه می‌بایست ابعاد متفاوت واقعه مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد تا استدلال درست منعکس شود. به عنوان مصداق این امر، درباره علل حمله مغول‌ها به ایران، آن را از جنبه‌های ابتدایی تا پیشرفته چون؛ کشتار تاجران مغول در شهر اترار، وضعیت اقتصادی و اجتماعی نامناسب قبایل ساکن در سرزمین مغولستان، نیروهای گریز از مرکز در این منطقه، روابط دیپلماتیک اروپایی‌ها با مغولان، وضعیت مطلوب اقتصادی جوامع اسلامی، چشم‌انداز امپراتوری خوارزمشاهیان و عوامل دیگر، قابل بررسی و استدلال هستند. علاوه بر این، مشاهده تأملی به دانشجو معلم کمک می‌کند تا بتواند با طرح سؤالاتی که هدایت-

کننده تفکرات وی می‌باشد، به نتایج بهتری دست یابد. از مهم‌ترین سؤالات هدفمند در این زمینه این است که دانشجومعلم از خود می‌پرسد که اگر من به جای معلم راهنما بودم، چه عملکردی در زمینه مباحث کلاسی داشتم؟

شیوه تفکر خلاق از دیگر روش‌های برنامه درسی کارورزی محسوب می‌شود که می‌توان به عنوان مکمل مشاهده تأملی به حساب آورد. خلاقیت در واقع تفکر خارج از قواعد همیشگی و مهارت شناخت فرصت‌ها برای گسترش الگوهای نو در برون‌رفت از مسائل زندگی و بهبود آن می‌باشد (Hashmian Nejad, 1997: 56-62). افرادی که تفکر خلاق دارند پشتکار بسیاری برای یافتن روش‌های جدید دارند؛ آنان، موضوعات را از زوایای مختلف بررسی و تحلیل می‌کنند تا بهترین راهکار را انتخاب کنند و این‌گونه مهارت حل مسئله را بدست می‌آورند. از بین تکنیک‌های مطرح شده در درس کارورزی ۱، تکنیک اسکمپرا<sup>۱</sup> که بر مبنای تغییر شیوه قدیمی و ایجاد ایده جدید قرار دارد، (Hosseini, 1997) روشی منحصر به فرد در آموزش تاریخ می‌باشد.

از این رو، تربیت حرفه‌ای دانشجو معلمان تاریخ از شناخت حرفه و یادگیرندگان آغاز می‌شود و به روش‌های یاددهی- یادگیری و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان راه می‌یابد و تا مرحله خودآموزی، خودسنجی، جستجوگری، خودانگیزی، نگرش‌ها، جسارت تغییر در خود و موضوعات مهم دیگر در این رابطه پیش می‌رود. در این میان، نقش استاد و معلم راهنما در پیشبرد این امر تأثیرگذار است؛ چرا که هر دو با هم رأی شدن در زمینه دانش و تجارب جدید، نقش آموزشی دانشجومعلم را بر عهده دارند. با این اوصاف، آماده‌سازی معلمان در حیطة آموزش بخصوص درس تاریخ، یک روند مداوم است که شامل آماده‌سازی پیش از خدمت و آموزش در حین خدمت است. هر چند که تأثیرات درس کارورزی به عنوان تربیت متخصصان حرفه‌ای یا تمرین معلمی برای دانشجویان آموزش تاریخ بخصوص در دوره پیش از خدمت قابل توجه است تا زمینه را برای شخصیت حرفه‌ای معلم فراهم می‌کند. در این باره، شهید ثانی در قرن دهم هجری، در کتاب *منیه المرید* بیان می‌کند که فردی که می‌خواهد عهده دار منصب تعلیم شود، باید از قبل مراتب صلاحیت را برای تصدی چنین مقامی در خود فراهم آورد و باید این صلاحیت در تمام وجود او ظاهر شود؛ یعنی سیما و چهره و طرز سخن گفتن و گفتارش، نمایانگر اهلیت و شایستگی او برای احراز مقام تعلیم بوده و اساتید صالح وی نیز صلاحیت او را تأیید و گواهی کنند و این وظیفه خطیر را بر تمام نیازهای شخصی تا زمانی که کار ضروری مهمتری نباشد، ترجیح دهد (Shahid Thani, 1990: 110, 125, 290). به این ترتیب، دانشجو

معلمان آموزش تاریخ با این رویه، شایستگی‌های حرفه‌ای خود را در چهار بُعد دانشی، مهارتی، توانایی و نگرشی کسب می‌کنند و از آموزش نظری به عمل دست می‌یابند و در چارچوب برنامه صحیح کارورزی، سواد تاریخی خود را ارتقاء می‌دهند. در واقع، تاریخ براساس محتوا به دو بُعد تقسیم می‌شود؛ تاریخ عامه که همان پوسته تاریخ است و موضوع بحث اکثر مردم و رسانه‌هاست که در این حالت بیان محتوای وقایع بصورت توصیفی و فارغ از هر نوع گزینش و تحلیل مدنظر است؛ دیگری علم تاریخ یا تفکر تاریخی است که به مهارت و تخصص نیاز دارد. این تاریخ، نیازمند شناخت روش‌های تبیین و پژوهش و داشتن ذهن نقاد و تحلیل‌گر است و مسائل تاریخی با بیان تفاوت‌ها و شباهت‌ها، یافتن دلایل و علت‌ها، احتمال دادن، مقایسه کردن، پیش‌بینی کردن، ارزیابی کردن حوادث و رخدادها، ایجاد ارتباط بین مطالب مطرح شده با مسائل روز صورت می‌گیرد. با این روش از ظاهر حوادث و رویدادها عبور کرده و به باطن امور و افکار و علل ماورایی آن‌ها می‌رسیم (Bagheri, 2010: 146-147) و به خلاقیت و تولید معرفت نائل می‌شویم.

رویکرد سواد تاریخی یا تفکر تاریخی به دنبال تاریخ دوم است که براساس آن، رسالت اصلی معلم، نه ارائه حقایق بلکه رشد مهارت فکری و فراهم کردن بستری برای به چالش کشاندن باورها و رویکردهای غیرعلمی و تثبیت شده فراگیران است و آنان را وادار به بازبینی مفروضات خود بر پایه‌های منطقی و علمی نماید. با این روش، استدلال‌ورزی انتقادی مخاطبان را تقویت می‌کند و انتظارات و نیازهای جامعه معاصر از مطالعه تاریخ برآورده می‌سازد. برای اجرا و نهادینه کردن این روش، باید جامع‌نگری داشته باشیم و به همه ظرفیت‌ها و جنبه‌های تاریخ توجه شود (Georgian Siamian, Salehi; 2012: 65-66, 68-69)

همچنین، با جدی گرفتن برنامه کارورزی به منظور استفاده از تجارب و یادگیری تدریس نوین و خلاق، می‌توان سبب تسهیل، بهبود و موفقیت آموزشی و دستیابی به اهداف نظام تعلیم و تربیت و دانشگاه در این حوزه شد. از مهم‌ترین رسالت این نظام، تربیت معلم تحول‌آفرین و الگو می‌باشد. به گفته ابن‌خلدون "از معلم انتظار نداریم که فقط مدرس باشد، بلکه بیش از آن توقع داریم که یک سرمشق خوب برای محصلان باشد و فقط در این صورت است که شایستگی اطلاق معلمی در وی پیدا می‌شود و در شناخت میزان فرهنگ و تمدن یک اجتماع بیش از هر چیز باید بپرسیم، معلمان آن کیستند" (Ibn Khaldoun, 2003: 1143/2). به همین دلیل است که آداب تربیت معلم در سیر تاریخی ایران همواره مورد توجه بوده است. ۱.

۱ - در ایران توجه به آداب معلمی و تکریم شخصیت معلمان بسیار مورد توجه بوده است؛ نگارش کتبی چون ادب الصغیر و ادب الکبیر دادبه، طریق‌التعلیم زرنوجی، نوشته‌های ابونصر فارابی، تهذیب‌الاخلاق ابن مسکویه، نظر ابن سینا در کتب شفا و

## بحث و نتیجه‌گیری

معلم بودن، هنر، علم و تجربه است که سرمایه انسانی را توسعه می‌دهد و تجربه یادگیری بهتری را برای کارآموزان فراهم می‌آورد. بنابراین، تدریس شایسته با مفهوم کیفیت معلم پیوند بسیاری دارد و نشانگر شایستگی نظام آموزشی است؛ در این راستا، کارورزی به عنوان پل میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی جزو ارشمندی از برنامه تربیت معلم محسوب می‌شود و یگانه تلاش کارساز و کارآمد در عرصه تربیتی به حساب می‌آید.

در این میان، مسئله مهم این است که دوره های کارورزی چه تأثیری بر صلاحیت حرفه ای دانشجو معلمان آموزش تاریخ دارد؟ و با این برنامه، دانشجو معلمان این رشته چگونه می توانند دانش تاریخی خود را با تفکر انتقادی، استدلالی و کاربردی نمایند؟

توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان رشته آموزش تاریخ باید براساس رویکردهای تجربی طراحی شود. با توجه به دیدگاه پژوهشگرانی چون ویلیام جیمز، دوره کارورزی می‌بایست شامل فعالیت‌هایی باشد که فرصت یادگیری را از طریق تجربه فراهم نماید. این شیوه نه تنها باعث توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان خواهد شد؛ بلکه به ارتقاء تفکر تاریخی نیز منجر می‌شود.

در واقع، تفکر تاریخی که یک رخداد تاریخی را از جنبه های مختلف مورد استدلال و انتقاد قرار می‌دهد، یک فرایند یادگیری عمیق و پیشرفته و یک عملکرد فرهنگی محسوب می‌شود. بنابراین، این روش، به معنای دانستن بی‌هدف واقعیت‌هایی در مورد گذشته نیست؛ بلکه به معنای تقویت پتانسیل فرهنگی، سیاسی و اجتماعی افراد است. به این ترتیب، سواد تاریخی باید بر توافقی عادلانه بین انتظارات اجتماعی در مورد آنچه فراگیر باید بداند و اطلاعات و توانایی‌های فردی بنا شود و به آن جنبه کاربردی و فایده‌مند دهد. در این میان، برنامه کارورزی فکورانه و بکارگیری شیوه های مؤثر آن چون؛ تفکر تأملی، تفکر انتقادی و تفکر خلاق اولین پیش زمینه دستیابی به این امر را فراهم می‌نماید و جریان آمادگی دانشجومعلم رشته تاریخ را از دوره آگاهی‌های نظری به مرحله اجرای فعالیت‌های علمی - کاربردی حرفه معلمی تسهیل می‌نماید. در واقع کارورزی نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته‌های نظری تاریخ را در محیط واقعی فراهم می‌سازد و سبب یادگیری عمیق و مفید می‌شود.

---

قانون، دیدگاه های یکاووس بن اسکندر در قابوسنامه، غزالی در ایهاولود و کیمیای سعادت، نظرات خواجه نصیرالدین طوسی در اخلاق ناصری، شیخ طبری در مکارم الاخلاق، سعدی در گلستان، اوحدی در جام جم، عبدالرحمان جامی در بهارستان، جلال الدین محمد دوانی در اخلاق جلالی، حسین واعظ کاشفی در اخلاق محسنی، شهید ثانی در منیه المرید فی آداب المفید و المستفید و ملا محمد باقر مجلسی در حلیه المتقین و ملا احمد نراقی در معراج السعاده، مصدق این امر است.

بنابراین، برنامه کارورزی، مهارت‌های تاریخی را نیز تقویت می‌کند؛ توجه به رویکرد مهارت‌آموزانه صحیح در آموزش رشته تاریخ، آن را از یک درس حفظی به یک رشته مسئله محور و پژوهشی تبدیل خواهد کرد؛ کارورزی به عنوان تمرین معلمی، به تدریج آگاهی از حقایق و مفاهیم تاریخی، درک و تحلیل پدیده‌های تاریخی در بستر تاریخی و اجتماعی گسترده و رویکرد انتقادی و مباحثه‌ای به مسائل تاریخی را ارتقاء می‌دهد. از همه مهمتر شیوه بیان یا مهارت‌های زبانی در بیان تحلیل‌های تاریخی را تقویت می‌نماید. بدون شیوه بیان صحیح، هیچکدام از مهارت‌های تاریخی به خوبی اجرا نمی‌شود. در واقع، این مهارت کلید و محور ارائه تفکر تاریخی است که از طریق برنامه کارورزی صحیح، دانشجویان می‌توانند دانش خود را در محیط آموزشی به کار درآورند.

در این صورت است که رسالت اصلی معلمان آینده محقق خواهد شد که آموزش تاریخ، نه ارائه حقایق و داده‌ها؛ بلکه رشد مهارت فکری و فراهم کردن بستری برای به چالش کشاندن باورها و رویکردهای غیرعلمی و تثبیت شده فراگیران است و آنان را وادار به بازبینی مفروضات خود بر پایه‌های منطقی و علمی نماید. با این روش، استدلال‌ورزی انتقادی مخاطبان را تقویت می‌کند و انتظارات و نیازهای جامعه معاصر از مطالعه تاریخ برآورده می‌سازد. از این طریق، به تاریخ واقعی و اصیل به عنوان یک علم دسترسی می‌یابیم. البته، پیشرفت حرفه‌ای معلم تاریخ، فرایندی است که با ماندگاری مشخص می‌شود و با فارغ‌التحصیلی دانشجو خاتمه نمی‌یابد تا دانشجو معلمان تاریخ، شایستگی حرفه‌ای خود را در ابعاد دانشی، مهارتی، توانایی و نگرشی کسب می‌کنند.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای که مطرح می‌شود این است که مدارس به عنوان الگو معرفی شوند که از قبل آموزش‌های لازم برای مهارت‌ورزی دانشجومعلم به آنان داده شده باشد و در واقع مشارکت مؤثری بین کادر مدارس و دانشگاه‌ها صورت گیرد. علاوه بر این، برای دانشجو معلم، گذراندن صرف دوره کارآموزی، ملاک صلاحیت حرفه‌ای نباشد؛ بلکه دانشجو باید در دوره کارورزی، آزمون جامع صلاحیت حرفه‌ای که ملاک‌های عملی در تدریس را هم دربرمی‌گیرد، را بگذراند و مجوز شایستگی تدریس را کسب نماید. این راهکار ممکن نیست، مگر اینکه، این آزمون صلاحیت حرفه‌ای تعریف و ملاک‌ها و معیارهای این آزمون توسط اساتید باتجربه در دوره کارآموزی به دانشجو معلم آموزش داده شود. در این صورت به آنان مجوز ورود به مدارس پس گذراندن دوره کارشناسی داده شود.

**COPYRIGHTS**

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

**Reference**

- Ababaf, Zohra, Farastkhah, Maqsood, Qudousi, Faezeh (2019), teacher competencies from the point of view of education activists: commonalities and differences. *Education*, 36, 106-83. [In Persian]
- Ahmadi, Ahmad (2004), principles and methods of education in Islam, Isfahan: University of Isfahan. [In Persian]
- Ahmadi, Tahira and Ahmadi, Gholamali (2017), "History Education Necessities and Modern Methods", *History Education Growth*, Autumn, Volume 20, Number 1, Serial 69, 26-31. [In Persian]
- Asadollahi, Fatima; Mehromhammadi, Mahmoud (2018), Analysis of the impact of reflective narrative writing on the professional development of student teachers at Farhangian University; Cognitive phenomenon of lived experiences. *Teaching and Learning Research*, 16(2), pp. 102-87 [In Persian]
- Bagheri, Khosrow (2010), \*An Introduction to the Philosophy of Education in the Islamic Republic of Iran\*, Vol. 2, Tehran: Scientific and Cultural Publications [In Persian]
- Broumand, Safora (2013), Pathology of Social History Education in Iran's Higher Education System, *Social History Research*, Research Institute of Humanities and Cultural Studies, 4th year, 1st issue, pp. 1-27 [In Persian]
- Bukaliya, R. (2012), The potential benefits and challeges of intership programnes in an old institutions: a case for the zimbabwe open university, *International journal on nrw trends in education on thir implication*, 3(13), P 118\_133.
- Cultural Revolution Headquarters (1984), educational program for the undergraduate course in history approved by the Cultural Revolution Headquarters, Tehran: Ministry of Culture and Higher education- Seif, Ali Akbar (2005), *Educational Psychology (Psychology of Learning and Instruction)*, Tehran: Agah. [In Persian]
- Dewey, John (1990), \*Experience and Education\*, translated by Akbar Mirhosseini, Tehran: Center for Book Translation and Publication. Ibn Athir, Izz al-Din (1996), *Al-Kamal fi al-Tarikh*, Vol. 1, Haqqah and Attani by Al-Doktor Omar Abd al-Salam Tadmari, Part 1, Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi. [In Persian]
- Farmohini Farahani, M. (2008), *Descriptive Culture of Educational Sciences*, Tehran: Israr Danesh Publishing House [In Persian].
- Farhangian University (2014). A practical guide to Farhangian University's internship program with the approach of teacher training (1). Through the efforts of Amina Ahmadi and a group of colleagues.

- Farhangian University (2015), undergraduate curriculum; Department of History Education, Teacher Training Planning Coordination Group [In Persian].
- James, W. (1907). *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking: Popular Lectures on Philosophy*. India: Longmans, Green.
- Jamshidi Tawana, Azam; Friday imam, Mohammad Reza; Ezra, Alireza (2016), student teachers' experiences of the role of the coach in linking opinion and practice in the internship program, bi-quarterly theory and practice in the curriculum, fourth year, number 7, autumn and winter, pp. 226-197 [In Persian].
- Jamshidi Tawana, Azam, Imam Juma, Mohammad Reza (2015), investigating the effect of intellectual internship in the teacher training curriculum on the development of student teacher competencies. *Journal of Curriculum Research*. Volume 6, Number 1, pp. 1-20.-Ibn Khaldoun, Abdurrahman bin Muhammad (2003), *Introduction to Ibn Khaldoun*, vol. 1 and 2, translated by: Parvin Gonabadi, Tehran: Scientific and Cultural [In Persian].
- Hashemiannejad, Farideh (1997), psychological aspects of the development of creative thinking, *Tarbiat*, No. 124, pp. 57-61 [In Persian].
- Hosseini, Afzal Al Sadat (1997), methods of teaching creativity, *Tarbiat*, No. 119, pp. 16-19 [In Persian].
- History educational program (2022), Tehran: Ministry of Science [In Persian].
- Hosseinzadeh, Y., Mehrmohammadi, M., Mousavipour, N., Ahmadi, A., Mushfaq Arani, B., Al-Hosseini, F., Ahmadi, F., Safarnawadeh, K., Elhamian, N., Soleimani Agchai, M., Mahdavi Hezaveh, M. (2018) [In Persian].
- Huntly, H. (2008) *Teachers Work: Beginning Teachers Conceptions of Competence*. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-143.
- Georgian Siamian, Zuhair; Salehi, Koresh (2012), from political history to the politics of history: a critical examination of the representation of the history of Iran's transformations during Al-Boye period in university textbooks, research and writing of university books, number 28, Spring, pp. 76-62 [In Persian].
- Luis, R., & Rapanta, C. (2020). Towards (re-) defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review*, 31, 100336
- MacLean, M. (2004). Recommendations for teacher educators and professional developers. In M. Mohr, C. Rogers, B. Stanford, M. A. Nocerino, M. MacLean, & S. Clawson (Eds.), *Teacher research for better schools*. 96-106. New York: TeachersCollege Press.
- MacLean, M. (2004). Recommendations for teacher educators and professional developers. In M. Mohr, C. Rogers, B. Stanford, M. A. Nocerino, M. MacLean, & S. Clawson (Eds.), *Teacher research for better schools*. 96-106. New York: TeachersCollege Press.
- Mehr-Mohammadi, Mahmoud (2002), A Look at the Method and Nature of Necessary Reforms in Teacher Education, *\*Journal of Education\** (Ta'lim va Tarbiyat), No. 4, pp. 7-9 [In Persian].
- Mendez, S., & Tirado, F. (2016). *Enhancing Historical Reasoning: A Strategy Including Formative Assessment with Systematic Continuous Feedback*.

- International Journal of Educational Psychology, 5(2), 187-219.
- Melaynejad, Azam; Zakavati, Ali (2007), "Comparative study of teacher training curriculum system in England, Japan, France, Malaysia and Iran", Journal of Educational Innovation. 7. pp. 35-62
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & research in social education*, 46(2), 165-193.
- Mushfiq Arani, Bahman (2014). The evolution of internship in teacher training in Iran. Through the efforts of Amina Ahmadi and a group of colleagues. Tehran: Farhangian University. [In Persian].
- Mollaei Tavani, Alireza (2010), "Reflections on History Education in Iran: With an Emphasis on the Post-Cultural Revolution Era," \*Journal of the Iranian Historical Association\*, Vol. 1, No. 4, Summer, pp. 171–190[In Persian].
- Monte Sano, C. (2008). Qualities of historical writing instruction: A comparative case study of two teachers' practices. *American Educational Research Journal*, 45 (4): 1045-1079.
- Moussipour, Nematullah (2017). Studying the experiences from the first period of the internship program in order to identify the strengths and weaknesses for the revision of the internship program in Farhangian University. Research report, Tehran: Farhangian University [In Persian].
- Novotorov, A. V. (2001). Perceived Impact of Internship and Practical Training Programs on Professional and Personal Growth: Implications to Agricultural and Extension Education, Iowa: State University, Retrospective Theses and dissertation, 1069.
- Olsen, D. (1999). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education*, vol. 120.-Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions*, Sanfrancisco: Jossey bass.
- Puteh, S. N., Maarof, N., & Tak, E. (2010). Students' perception of the teaching of historical thinking skills. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 18, 87-95.
- Rezaei, Munira (2019), identifying and determining the professional competencies of teachers by focusing on the educational transformation documents and their validation. *Education*, 36, 82-63[In Persian].
- Rauf, Ali (2000), *Teacher Training and Internship*, Fatemi Publications[In Persian]
- Safi, Ahmed (2007), the evolution of teacher training in contemporary Iranian education; Past, Present and Future, *Education Quarterly*, 24(4), pp. 173-200.- [In Persian]
- Safi, Ahmed (2016), primary education, academic and secondary guidance, Tehran: Samt-
- Scientist, Z. Farzad, V. (2016), Evaluation of the professional skills of primary school teachers, *Educational Innovations*, 18(5), pp. 135-170[In Persian].
- Sendur, K. A., Van Drie, J., VanBoxtel, C., & Kan, K. J. (2022). Historical reasoning in an undergraduate CLIL course: students' progression and the

- role of language proficiency. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 2058-2074.
- Shabani, Hassan (2012), educational and educational skills, vol.1 (teaching methods and techniques), 3rd edition with basic revision. Tehran: Side. [In Persian]
- Shahid Thani, Zain al-Din bin Ali (1990), *Maniyah al-Murid fi Adaab al-Mufid and Al-Mustafid*- translated by Mohammad Baqer Hojjati, Tehran: Farhang Islamic Publishing House. [In Persian].
- Stanford, Michael (2005), \*An Introduction to the Study of History\*, translated by Masoud Sadeghi, Tehran, SAMT Publications and Imam Sadiq University. [In Persian]
- Supreme Council of the Cultural Revolution (2011), Document on the Fundamental Transformation of Education in Iran, Ministry of Education website. [In Persian]
- VanBoxtel, C., & VanDrie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, (150), 44.
- VanDrie, J. (2005). *Learning about the past with new technologies: Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning* (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- VanDrie, J., & VanBoxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- Zeichner, K.M, & Liston, D, (1996), *Reflective teaching*, Mahwha, NJ: Lawrence Erlbaum, P 23\_26