

A Theoretical Reflection on the Internship Process in Farhangian University, Relying on Bhaskar's Critical Realism and Providing a Model to Promote This Process

 Mohammadi, Hamdollah

1. Corresponding Author, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Science, Farhangian University, Tehran, Iran. Email:h.mohammadi@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:
Teacher Education,
Internship, Critical
Realism, Roy
Bhaskar, Reflective
Teacher

Background and Objectives: This research reflects theoretically on the internship process at Farhangian University, drawing on Critical Realism and offering a model for its promotion. **Method:** To achieve this goal, the study used concept structure analysis and deductive analysis. **Findings:** The internship at Farhangian University is based on the theory of "reflective teacher" and "reflection-in-action", which originate from the ideas of John Dewey and Donald Schon. Emphasizing contextualism, these ideas seek to teach reflective thinking at the level of action and link opinion with action in the teacher education process. Criticism of these ideas based on Bhaskar's critical realism shows that the theory of reflective teaching and internship originated from it; although, through contextualism, it provides unique opportunities for concrete learning and professional development for new teachers, by neglecting reflection-on-action, it ignores structured thinking and high levels of explanatory thinking and deep rationality. **Conclusion:** In this research, the five models of reflective thinking education are proposed to improve the internship process: descriptive writing, descriptive reflection, contextual reflection, critical reflection, and deep reflection. Application of this reflection model in the internship process of Farhangian University can provide the basis for analysis and reflection in educational issues, in addition to taking advantage of contextual and professional learning.

Cite this Article: Mohammadi, H. (2026). A Theoretical Reflection on the Internship Process in Farhangian University, Relying on Bhaskar's Critical Realism and Providing a Model to Promote this Process. *The Journal of Theory and Practice in Teacher Education*, x(x), -. <https://doi.org/10>

Extended Abstract

Internship is a foundational component of teacher education because it bridges university-based theory and the practical realities of school life. In Farhangian University, the internship process is largely grounded in the idea of the “reflective teacher” and in Schön’s notion of “reflection-in-action.” Through this approach, student teachers are expected to interpret classroom events, make professional decisions in real time, and connect educational theory with practice. Such an orientation is valuable because it places learners in authentic contexts and helps them develop professional judgment through direct experience. However, the article argues that internship should not be limited to immediate response and contextual participation. If reflection remains at the level of describing classroom events or reacting to them, student teachers may fail to recognize the deeper structures and generative mechanisms that produce educational problems. For this reason, the article offers a theoretical reflection on the internship process at Farhangian University through the lens of Roy Bhaskar’s critical realism. Its main goal is to strengthen the internship by extending reflective practice beyond action-oriented learning toward deeper explanatory, critical, and rational analysis.

Research Question(s)

The article is organized around several interrelated questions:

What are the conceptual foundations of the internship process at Farhangian University?

What are the strengths and limitations of the reflective-teacher model, especially reflection-in-action?

How can Bhaskar’s critical realism enrich the theoretical understanding of internship?

Literature Review

The article situates itself within two major theoretical traditions: reflective practice and critical realism. The reflective-practice tradition is associated primarily with John Dewey and Donald Schön. Dewey emphasized experience, inquiry, and problem-solving as the basis of meaningful learning. In his view, experience becomes educational when it is examined, interpreted, and transformed into reflective knowledge. Schön developed this idea further through the concepts of “reflection-in-action” and “reflection-on-action.” Reflection-in-action refers to the professional’s ability to think while acting in a complex situation, while reflection-on-action involves reviewing and analyzing an event after it has occurred. The article suggests that the internship model at Farhangian University is heavily influenced by

these ideas, especially by contextual learning and immediate engagement in school practice. Student teachers are expected to learn from authentic settings, interact with classroom realities, and develop professional competence through participation. At the same time, the article highlights the need for a deeper epistemological framework. Bhaskar's critical realism provides this foundation by distinguishing among different layers of reality: the empirical, the actual, and the real. The empirical is what is experienced directly; the actual is what happens as an event; and the real refers to the hidden structures and generative mechanisms that produce events. From this perspective, educational problems cannot be fully understood through observation alone. They must also be analyzed in relation to institutional, cultural, social, and structural conditions.

The article draws on this distinction to argue that reflection-in-action, while useful, is not sufficient on its own. If internship is to become a genuinely formative process, it must incorporate reflection-on-action, critical questioning, and deeper explanatory analysis.

Methodology

The study is theoretical and conceptual rather than empirical. According to the readable English abstract in the source file, the article uses **concept-structure analysis** and **deductive analysis**. Concept-structure analysis is employed to clarify the relationships among key terms such as internship, reflective teacher, reflection-in-action, reflection-on-action, contextual learning, critical realism, and professional development. Deductive analysis is then used to examine the current internship model in light of Bhaskar's philosophical framework and to derive a more robust model for reflective thinking. The study does not rely on surveys, interviews, experiments, or statistical data. Instead, it develops a conceptual critique of the existing internship approach and proposes a five-stage model to strengthen reflective practice in teacher education.

Results

The main result of the article is that the internship process at Farhangian University offers important opportunities for contextual learning, practical engagement, and professional growth, but it remains incomplete if it stays at the level of immediate experience. Student teachers can learn a great deal by observing classrooms, participating in school activities, and responding to real educational situations. These experiences help them connect theory to practice and begin forming a professional identity. However, the article argues that this practical orientation can become limited if it does not move toward deeper reflection. A student teacher may accurately describe a classroom incident and even respond effectively to it without

understanding the broader mechanisms that produced the problem. To address this limitation, the article proposes a **five-level model of reflective thinking**:

Descriptive writing – recording the event, context, participants, and immediate outcomes.

Descriptive reflection – interpreting the event and considering one’s own response.

Contextual reflection – relating the event to classroom, school, and institutional conditions.

Critical reflection – questioning assumptions, power relations, inequalities, and constraints.

Deep reflection – identifying the structural and generative mechanisms underlying the event.

This model is intended to preserve the strengths of contextual learning while extending reflection toward critical realism’s concern with deeper explanation.

Discussion

The article’s discussion centers on a major pedagogical shift: internship should move from simple participation to structured inquiry. In the current model, the value of internship is often measured by the student teacher’s presence in the classroom, ability to manage immediate situations, and success in writing reflective reports. The article does not dismiss these goals, but it argues that they are insufficient for the development of a truly reflective teacher. From the standpoint of critical realism, educational events are not isolated occurrences. They are shaped by underlying structures such as school policies, institutional norms, cultural assumptions, and power relations. Therefore, a student teacher who reflects only on visible events may remain at the surface of the problem. By contrast, the proposed model encourages student teachers to examine not only what happened, but also why it happened, under what conditions, and through which deeper mechanisms. This makes internship a form of intellectual and professional formation. It becomes a space where practical experience is transformed into critical understanding. In this sense, the article reframes internship as a process of “praxis” rather than mere practice: action informed by theory, and theory enriched by critical reflection on action.

Conclusion

The article concludes that the internship process at Farhangian University can be significantly improved by expanding reflection beyond immediate practice. Bhaskar’s critical realism provides a powerful philosophical basis for this expansion

because it enables student teachers to connect lived experience with deeper structural analysis. The proposed five-level model offers a clear progression from description to interpretation, contextualization, critique, and deep explanation. In practical terms, this model can be used in internship journals, reflective portfolios, supervision sessions, and teacher education assessment. More importantly, it can help student teachers understand that educational problems are often rooted in broader institutional and social structures, not merely in individual behavior. Thus, the article presents internship not simply as a period of teaching practice, but as a formative process for developing reflective, critical, and analytically capable teachers.

Ethical Considerations

Author Contributions

This research was entirely conducted and written by the corresponding author.

Data Availability

If the study does not report any data, the following statement may be included: **“This research has no data.”**

Declaration of Generative AI and AI-Assisted Technologies in the Writing Process

Declaration statement: During the preparation of this work, the author used **ChatGPT** for editing some punctuation marks and translating certain parts. After using this tool, the author reviewed and edited the content as necessary and assumes full responsibility for the content of the publication.

Conflict of Interest

According to the authors’ declaration, this article has no conflict of interest.

تأملی نظری بر فرایند کارورزی دانشگاه فرهنگیان باتکیه بر رئالیسم انتقادی روی باسکار و ارائه الگویی برای ارتقای آن فرایند

حمدا له محمدی ✉

1. نویسنده مسئول، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

Email: h.mohammadi@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف پژوهش حاضر، تأملی نظری بر فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان باتکیه بر نظریات رئالیسم انتقادی و ارائه الگویی برای ارتقای آن است. **روش‌ها:** برای رسیدن به این هدف، از دو روش تحلیل ساختار مفهوم و تحلیل استنتاجی بهره گرفته شده است. **یافته‌ها:** کارورزی در دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر نظریه «معلم فکور» و «تأمل-در-عمل» است که از اندیشه‌های افرادی مثل جان دیویی و دونالد شون سرچشمه می‌گیرند. این اندیشه با تأکید بر موقعیت‌گرایی، در پی آموزش تفکر تأملی در سطح عمل و پیوند نظر با عمل در فرایند تربیت معلم است. نقد این الگوی فکری بر اساس رئالیسم انتقادی باسکار نشان از آن دارد که نظریه معلم فکور و کارورزی نشئت گرفته از آن گرچه از طریق موقعیت‌گرایی، فرصت‌های بی‌نظیر یادگیری انضمامی جهت توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمان فراهم می‌سازد، ولی با بی‌اعتنایی به تأمل-بر-عمل، از تفکر ساختارمند و سطوح بالای تفکر تبیینی و خردورزی ژرف غافل می‌شود. **نتیجه‌گیری:** در این پژوهش الگوی پنج‌گانه آموزش تفکر تأملی برای اصلاح فرایند کارورزی پیشنهاد شده است: نوشتن توصیفی، تأمل توصیفی، تأمل بافتاری، تأمل انتقادی و تأمل ژرف. کاربرد این الگوی تأمل در فرایند کارورزی دانشگاه فرهنگیان می‌تواند در کنار بهره‌گیری از موقعیت عمل برای یادگیری عمیق و کاربردی، زمینه را برای واکاوی و تأمل در مسائل تربیتی فراهم سازد.

نوع مقاله: پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

تربیت معلم، کارورزی، رئالیسم انتقادی، روی باسکار، معلم فکور

استناد به این مقاله: محمدی، حمدا له. (۱۴۰۵). تأملی نظری بر فرایند کارورزی دانشگاه فرهنگیان باتکیه بر

رئالیسم انتقادی روی باسکار و ارائه الگویی برای ارتقای آن فرایند. نظریه و عمل در تربیت معلمان، (X)، X.

مقدمه

درس کارورزی^۱ یکی از دروس مهم برای تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان است که در طی آن دانشجویان در موقعیت عملی مدرسه درگیر شوند و صلاحیت‌های حرفه‌ای خود را توسعه دهند. در این فرصت دانشجویان معلمان در فعالیت‌هایی درگیر می‌شوند که نتیجه آن توسعه دانش نظری، مهارت فنی و نگرش مناسب تربیتی است (Ahmadi & Elhamian, 2020). پژوهش‌های مختلف در کشورهای متنوع جهان نشان از کارایی کارورزی در فراهم‌ساختن یادگیری سودمند برای دانشجویان معلمان، افزایش اعتمادبه‌نفس آنها، خودهدایتی و ایجاد پیوند بین نظر و عمل است (Hejazi, 2022). کارورزی یک نوع یادگیری تجربی است که از در تربیت معلم کشورهای مختلف در حال اجرا است. تربیت معلم در ایران نیز از ابتدا با کارورزی همراه بوده و از سال ۱۳۹۲ و هم‌زمان با تبدیل مراکز تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان، برنامه درس کارورزی نیز در رشته‌های مختلف مورد بازبینی قرار گرفت و امروزه این درس در چهار ترم متوالی از کارورزی یک تا کارورزی ۴ ارائه می‌شود. در کارورزی یک دانشجویان معلمان به مشاهده تأملی حوزه‌های مختلف فیزیکی، روابط انسانی، ساختار اداری و موقعیت آموزشی مدارس می‌پردازند و به تفسیر این مشاهدات، به مسئله‌یابی در این حوزه می‌پردازند. در کارورزی دو برای حل مسائل تربیتی و آموزشی به اقدام‌پژوهی می‌پردازند و در کارورزی سه به روس‌کنش‌پژوهی به «خودکاوی حرفه‌ای» مبادرت می‌کنند. در کارورزی چهار نیز به روش «درس‌پژوهی» به تدریس خرد و آموزش مهارت‌های تدریس می‌پردازند (Teacher Training Planning Coordination Group, 2020).

فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان بر اساس الگوی معلم فکور^۲ طراحی شده است که در طی آن دانشجویان معلمان در موقعیت عمل تربیتی و در تعامل با اساتید راهنما و معلمان، به گفت‌وگوی فکورانه و «تأمل - در - عمل»^۳ می‌پردازند و آگاهی انتقادی در این باب کسب می‌کنند. این الگو برگرفته از نظریات افرادی مثل جان دیویی^۴ (Dewey, 1910) و دونالد شون^۵ (Schon, 1983, 1987) است و بر تمرین تأملی در فرایند عمل تأکید ویژه دارد (Emam Jome & Mehrmohammadi, 2004; Jamshidi Tavana, 2016; Arab Zade et al. 2022). دیویی (Dewey, 1910) معتقد بود که الگوی تفکر ما مبتنی بر حل مسئله بوده و تابع الگوی تفکر تأملی^۶ است. شون (Schon, 1987) ضمن

¹. Internship

². Reflective Teacher

³. Reflection-in- Action

⁴. John Dewey

⁵. Donald Schon

⁶. Reflective thinking

نقد عقلانیت تکنیک^۱ اثبات‌گرایان^۲ به توسعه اندیشه تأمل - در - عمل (در مقابل تأمل - بر - عمل^۳) پرداخته و معتقد است که ارائه دانش فنی تدریس نمی‌تواند منجر به توسعه حرفه‌ای معلمان شود، برای این توسعه حرفه‌ای نیاز به برنامه عملی برای درگیری در موقعیت و تمرین تأمل و تفکر انتقادی در این شرایط است.

این الگوی فکری در سال‌های اخیر به یکی از الگوهای تأثیرگذار در تربیت معلم کشورهای مختلف تبدیل شده است (Uppal, 2021; Emam Jome & Mehrmohammadi, 2006; Lupinski, et al. 2012; Suphasri & Chinokul, 2021). در کشور ما نیز حدود یک دهه است که این الگو تأثیر بلامنازع بر روند تربیت معلم و به‌خصوص کارورزی دانشگاه فرهنگیان داشته و ادبیات پژوهش‌های صورت گرفته بیشتر در حمایت از توسعه آن بوده و کمتر پژوهشی به نقد آن به‌خصوص در عرصه مبانی نظری پرداخته است (Emam Jome & Mehrmohammadi, 2006; Jamshidi Tavana, 2016; Khoroshi & Rahimi, 2022). این پژوهش‌ها سعی دارند تا با الگوگیری از نظریه «معلم فکور» به طراحی عناصر مختلف نظام تربیت معلم بپردازند. امام‌جمعه و مهرمحمدی (Emam Jome & Mehrmohammadi, 2006) معتقدند که نظریه معلم فکور می‌تواند موجب مهارت‌هایی برای درک بهتر موقعیت تربیتی در معلمان می‌شود. این امر به‌خصوص در فرایند کارورزی از اهمیت بیشتری برخوردار است. این نظام کارورزی مبتنی بر نوعی سازنده‌گرایی بوده و فرصت را برای عمل فکورانه و تأمل در معلمان فراهم می‌سازد. تربیت معلم باید همچنین از هنر به‌عنوان عنصری فرابرنامه بهره‌برد و از این طریق فرصت را برای ادراک زیبایی‌شناختی فراهم سازد. جمشیدی توانا (Jamshidi Tavana, 2016) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که الگوی کارورزی فکورانه نسبت به الگوی سنتی کارورزی شایستگی‌های حرفه‌ای سطح بالاتری کسب کرده‌اند و فرصت حضور و بازاندیشی فکورانه در سطح عمل در این امر تأثیر مثبتی داشته است.

در این پژوهش سعی بر آن است تا به بررسی و نقد این الگو در فرایند تربیت معلم و کارورزی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان پرداخته شود و الگویی برای ارتقای این فرایند ارائه شود. برای نقد این الگو از نظریات رئالیسم انتقادی^۴ روی باسکار^۵ بهره گرفته شده است. رئالیسم انتقادی یکی از مکاتب نوین فلسفی است که از طرفی وجود واقعیت و رای انسان را پذیرفته و از دام نسبی‌گرایی اندیشه‌های پست‌مدرن به دور است و از طرف دیگر، با اعتقاد به بعد گذرا^۶ در معرفت انسان، بر نقش

¹. Technical rationality

². Positivists

³. Reflection-on-Action

⁴. Critical Realism

⁵. Roy Baskhar

⁶. Transitive

سازه‌های فرهنگی و اجتماعی در فرایند معرفت تأکید دارد. این اندیشه پتانسیل زیادی برای تحول در عرصه علوم اجتماعی و به‌خصوص علوم تربیتی دارد و می‌تواند فهمی عمیق و انتقادی از موقعیت تربیتی به همراه داشته باشد (Shipway, 2010; Scott & Baskhar, 2015). یکی از مهم‌ترین این پتانسیل‌ها، پایه‌گذاری نظریات تربیتی به‌خصوص در حوزه تربیت معلم بر مبانی فلسفی و هستی‌شناختی سازوار است. با سکار (Baskhar, 2008) با نقد مغالطه معرفت‌شناختی^۱ (کاستن واقعیت به دانش ما در مورد آن)، اندیشه‌های فلسفی و معرفت‌شناختی خود را بر پایه مبانی هستی‌شناختی بنیان‌گذاری می‌کند و این امر فرصتی برای فهم مناسبی از عناصر مختلف معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، ارزش‌شناختی و به تبع آن مبانی تربیتی را فراهم می‌سازد. فهم دقیق این مبانی می‌تواند از طریق ایجاد درکی صحیح و پیچیده از موقعیت تربیتی، فرصتی برای بازاندیشی در فلسفه تربیت معلم و فرایند کارورزی را فراهم سازد.

روش پژوهش

در این پژوهش روش **تحلیل مفهومی** از نوع «ارزیابی ساختار مفهوم» بهره برده شده است. همان‌طور که کومبز و دنیلز بیان می‌کنند، هدف تحلیل «ساختار مفهوم»، فهم ساختار مفهومی زیرساز یک نظریه و تعیین کفایت آن برای استفاده در تحقیقات تربیتی است (Combs & Daniels, 2009). این متفکران چهار رهنمود مهم را برای روش تحلیل ساختار مفهوم پیشنهاد می‌کنند: در نظر گرفتن جنبه اخلاقی نگریستن به جهان (شیوه دید این ساختار مفهومی به افراد و جهان)، توانایی در نیل به مقاصد تربیتی، موجه بودن فرایندهای زیر بنای ساختار مفهومی و بررسی انسجام و ناسازواری‌های ساختار مفهومی؛ بنابراین از طریق بررسی مبانی نظری اندیشه باسکار، به بررسی ساختار مفهومی اندیشه رئالیسم انتقادی در مورد معرفت انسان پرداخته می‌شود. با توجه به هدف این پژوهش بیشتر تمرکز بر روی عناصر معرفتی و فرایند کسب معرفت و درک عقلانی در انسان است. در گام بعدی به بررسی توانایی این اندیشه در نیل به مقاصد تربیتی به‌خصوص در حوزه تربیت معلم پرداخته می‌شود و برای درک این ساختار مفهومی به‌عنوان زیربنایی برای تربیت معلم به مقایسه آن با نظریه معلم فکور پرداخته می‌شود. در این بخش سعی بر آن است تا الگوی حاکم بر نظام تربیت معلم و کارورزی در ایران (الگوی معلم فکور) نقد شده و امتیاز الگوی رئالیسم انتقادی نسبت به آن برجسته شود. در نهایت نیز سعی می‌شود تا بر اساس نظریات رئالیسم انتقادی باسکار و بهره‌گیری از روش **تحلیلی - استنتاجی** (از نوع پیش‌رونده) دلالت‌های مبانی فلسفی رئالیسم انتقادی در زمینه درس کارورزی استخراج شود.

^۱. Epistemic Fallacy

رئالیسم انتقادی روی باسکار

در این بخش سعی بر آن است تا ابتدا تصویری از نظریات باسکار در زمینه هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی ارائه شود و سپس بر اساس آنها به نقد مبانی نظری کارورزی پرداخته شود:

الف) مبانی هستی‌شناختی

روی باسکار یکی از فیلسوفان مکتب رئالیسم انتقادی است و در منظر او واقعیت فارغ از ذهن ما وجود دارد، ولی ادراک ما در فهم واقعیت تأثیر دارد. او معتقد است که واقعیت را نمی‌توان به معرفت ما در مورد آن فروکاست (Lawni, 2020). او برای تبیین این اندیشه، بعد «گذرا»^۱ و «ناگذرای»^۲ معرفت انسان را از هم تفکیک می‌کند. بعد ناگذرا شامل ساختارها و نیروهای علی است که در جهان و فارغ از انسان وجود دارند و شناخت انسان در پی کشف آنها است. بعد گذرا شامل چارچوب‌های نظری و پارادایم‌های فکری هستند که وابسته به انسان بوده و ماهیتی اجتماعی، اصلاح‌پذیر و خطاپذیر دارند (Baskhar, 2009).

باسکار (Baskhar, 2010) نظام بسته و نظام باز را از هم متمایز می‌کند. منظور از نظام بسته، نظام آزمایشگاهی و کنترل شده است که در آن تأثیر عوامل مختلف کنترل شده و عوامل مزاحم حذف می‌شوند. در نظام بسته «پدیده‌ها به یک روش معین عمل می‌کنند و ماهیت اصلی آنها تغییر نمی‌کند» (Scott & Baskhar, 2015, 10). نظام باز در مقابل آن، اشاره به شرایط واقعی دارد که در آن عوامل تأثیرگذار بر پدیده‌ها قابل کنترل نبوده تحت تأثیر عوامل چندگانه قرار دارد و ثبات و یکنواختی نظام بسته در آن ممکن نمی‌باشد. در منظر باسکار هستی دارای ماهیت نظام باز است و در آن شکل‌گیری پدیده‌ها، ساختارهای علی و فرایندهای پیچیده و چندگانه دخالت دارند که شناخت آنها بسیار مشکل است (Poorkarimi et al. 2016). پیچیدگی و خلاقیت از ویژگی‌های اساسی این نظام است. سیر (Sayer, 2000) معتقد است درحالی‌که در نظام بسته سازوکارهای یکسان منجر به رخدادهای یکسان می‌شوند، در نظام باز روابط علی یکسان ممکن است در شرایط متفاوت منجر به نتایج متفاوت شوند. برخی مواقع

¹. Transitive

². Intransitive

نیز سازوکارهای متفاوت ممکن است باعث نتیجه مشابه شوند برای مثال عوامل مختلفی ممکن است باعث اخراج فرد از شغلش شوند.

باسکار معتقد به لایه‌مندی واقعیت بوده و سه سطح از واقعیت را از هم متمایز می‌کند: بعد واقعی^۱، رخدادی^۲ و تجربی^۳. سطح تجربی اشاره به آن قسمت از هستی دارد که تجربه و درک شده باشد. این سطح در واقع معطوف به داده‌ها و مشاهداتی است که فرد به صورت مستقیم از تجربیات فردی به دست می‌آورد و همچنین تجربیاتی که دانشمندان در فضای آزمایشگاهی به دست می‌آورند (Baskhar, 1998). این سطح مربوط به «نظام بسته»^۴ آزمایشگاهی است که در آن تغییرات و عوامل خارجی به حداقل می‌رسند و رفتارها به سطح قابل پیش‌بینی و کنترل می‌رسد. سطح رخدادی اشاره به وقایعی است که در «نظام باز» و زندگی روزمره اتفاق می‌افتند و برخلاف سطح تجربی متغیر، خاص، مبهم، ناپایدار بوده و قابلیت پیش‌بینی ندارند. سطح واقع مهم‌ترین و مبنایی‌ترین سطح است که شامل ساختارها، سازوکارها و نیروهای علی زیربنای سطح تجربی و رخدادی است.

یکی دیگر از نظریات مهم باسکار، تعامل بین ساختار- عاملیت در عرصه وقایع اجتماعی است. شیپ‌وی معتقد است که باسکار برای حل دوگانه‌انگاری در باب عاملیت و ساختار، موضع متفاوتی را مطرح می‌سازد که از آن به «الگوی تحولی فعالیت اجتماعی»^۵ تعبیر می‌شود (Shipway, 2010). این الگو تکیه بر مفهوم «ظهور»^۶ دارد و بر اساس آن، در شکل‌گیری عمل اجتماعی، تعاملی از ساختار و عاملیت نقش دارد. باسکار در خلال ارائه «الگوی تحولی فعالیت اجتماعی» (TMSA) به نقد از اثبات‌گرایی و هرمنوتیک می‌پردازد و معتقد است که این سنت‌ها در دو در فهم عمل انسان به خطا رفته‌اند؛ چون اولی ساختار را پررنگ کرده و دومی آن را نادیده گرفته است (Baskhar, 2008). باسکار معتقد است که گرچه ساختارها مستقل از انسان هستند، ولی تنها در عرصه عمل انسان می‌توانند مؤثر باشند و ساختارهای اجتماعی در حقیقت گرایش‌هایی هستند که موقعیت عمل را ممکن می‌سازند و از طرف دیگر عمل انسان نیز در بازتولید یا دگرگونی این ساختار مؤثر است (Bhashkar, 1998). او با ارائه مفهوم «نظام موقعیت - عمل»^۷ به این نتیجه می‌رسد که ساختارها با ایجاد پتانسیل‌ها یا محدودیت‌هایی در موقعیت عمل، منجر به تواناسازی یا محدودسازی عامل می‌شود، ولی از طرف دیگر

1. Real

2. Actual

3. Empirical

4. Closed System

5. Transformational Model of Social Activity (TMSA)

6. Emergence

7. Position-Practice System

عامل نیز در تغییر یا ادامه این ساختارها مؤثر است؛ بنابراین ساختار اجتماعی هم می‌تواند هم زمینه عاملیت انسان در نظر گرفته شود و هم نتیجه آن.

ب) مبانی معرفت‌شناختی

برخلاف کانت که واقعیت نهایی (نومن) را دور از دسترس معرفت بشری می‌دانست، باسکار واقعیت را در دسترس شناخت انسان می‌داند. او با شعار «بازپس‌خواستن واقعیت»^۱ معتقد است که باید نسبت به «زدودن جنبه انسانی» از واقعیت مبادرت کرد (Bhashkar, 1998). زدودن جنبه انسانی به معنای حرکت در خلاف اندیشه کانت و افزودن به ارزش واقعیت بیرونی در جریان معرفت است؛ بنابراین در تبیین شناخت انسان باید به هر دو بعد گذرا و ناگذرا توجه داشت. کاستن نقش بعد ناگذرا باعث تبیینی اشتباه از فرآیند شناخت انسان می‌شود، زیرا «اگر چه می‌توانیم جهانی ناگذرا بدون علم را تصور کنیم، باین‌وجود تصور علم بدون دنیای ناگذرا ممکن نیست» (Bhashkar, 2008, P. 12). یکی از نتایج کانت در زمینه شناخت‌شناسی، مغالطه معرفتی^۲ است که منجر به کاستن واقعیت به شناخت ما از آن شد. اولویت شناخت‌شناسی بر هستی‌شناسی در منظر کانت، باعث ایجاد تصورات نادرستی از فرایند شناخت انسان شد و باسکار در پی وارونه ساختن این فرایند و اولویت بخشیدن به هستی‌شناسی است. در این منظر، جهان واقع مستقل از شناخت ما و شرط تحقق آن است؛ بنابراین «علم فرایندی اجتماعی است که هدفش کسب معرفت نسبت به سازوکارهای شکل‌گیری پدیده در واقعیت (بعد ناگذرا) است» (Bhashkar, 1998, P. 13).

باسکار با تأکید بر نقش بعد گذرا و ناگذرا در فرایند شناخت انسان، از طرفی منتقد ساختارگرایی و از طرف دیگر منتقد هرمنوتیک و نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی است. او معتقد است که گرچه شناخت ناظر بر واقعیتی بیرونی و سازوکارهای مستقل از انسان است، ولی ساختارهای فرهنگی، تاریخی و اجتماعی در فرایند شناخت انسان تأثیر اساسی دارند. موضع باسکار به سازه‌گرایی انتقادی^۳ نزدیک است که در حین قبول نقش سازه‌های ذهنی در درک واقعیت، نقشی اساسی برای واقعیت بیرونی در فرایند شناخت انسان قائل می‌شود. اسکات و آشر^۴ (۲۰۱۱) در توضیح این موضوع معتقدند که «ساختار و سازوکارها به‌خودی‌خود در دسترس آگاهی نیستند، قدم اول فرایند [فهم این ساختارها] الگوسازی از آنها بر اساس شواهد موجود است... گام بعدی، آزمون این الگوها است» (Cited in Parra, 2015, P.).

^۱. Reclaiming reality

^۲. Epistemic Fallacy

^۳. Critical constructivism

^۴. Usher

162)؛ بنابراین فرایند پژوهش علمی صرفاً به استقرا محدود نخواهد شد و بخشی از آن مختص الگوسازی برای فهم روابط علی به صورت قیاسی است که در آن خلاقیت و سازه‌های فردی و اجتماعی محقق نقش اساسی دارند.

یکی از آموزه‌های مهم باسکار در زمینه شناخت در عرصه واقعیت‌های اجتماعی، مفهوم **فهم تبیینی**^۱ است. فهم تبیینی در مقابل فهم مشاهده‌ای قرار دارد. درحالی که فهم مشاهده‌ای محدود به سطح رخدادی و تجربی می‌شود، فهم تبیینی در پی فراهم‌ساختن فهمی عمیق از سطح واقع و سازوکارهای بنیادین است (Poorkarimi, et al. 2015)؛ بنابراین فهم تبیینی مبتنی بر فهمی ساختارمند و شبکه‌ای از عوامل بنیادین و ساختارهای زیربنایی است که تفکر انتقادی در محور آن قرار دارد. باسکار سه مرحله از تفکر انتقادی را مطرح می‌سازد: **انتقاد درونی**^۲ یا پاشنه آشیلی^۳ که مربوط به نقد درونی یک نظام فکری است. در این نقد تناقض‌های درونی یک نظام فکری پرداخته می‌شود. دومین نوع انتقاد، **انتقاد حذفی**^۴ است. این انتقاد شامل توضیح و روشن نمودن غیبت‌های مولد مؤثر در یک نظام فکری یا موقعیت عملی است. سومین شکل از انتقاد، **فرا انتقاد**^۵ است. این نوع انتقاد اشاره به نواقص موجود در یک اندیشه یا نظریه و چرایی وقوع آنها است (Bhashkar, 1998). فهم تبیینی از طریق ایجاد شرایط **عقلانیت ژرف**^۶، منجر به فهمی عمیق از سازوکارهای واقعی و بنیادین می‌شود و از طریق تمایز آگاهی از آگاهی کاذب، زمینه را برای دگرگون‌سازی برخی ساختارها و سازوکارهای اجتماعی فراهم می‌سازد.

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های مهم فهم تبیینی، دیالکتیک‌بودن آن است. شپ‌وی معتقد است که رئالیسم انتقادی و رئالیسم انتقادی دیالکتیک، دو روی یک سکه هستند (Shipway, 2010). اساس دیالکتیک بر «نفی» و «غیبت»^۷ است. به تعبیر اسکات و باسکار دیالکتیک فرایندی را ایجاد می‌کند که در آن موانع تغییر و دگرگونی از بین می‌روند و مسیر برای شکوفایی فراهم می‌شود. وجود این غیبت‌ها و موانع، منجر به ایجاد چندگانگی و در هم شکستن کلیت می‌شود و در این تعبیر، کلیت‌زدایی^۸ صورت می‌گیرد و دیالکتیک، فرایندی مستمر برای احیای کلیت^۹ را باعث می‌شود (Scott & Baskhar, 2015). البته این فرایند دگرگون‌ساز در منظر باسکار فرایندی ایجابی است و فقط در نقد سلبی خلاصه

1. Explanatory Understanding

2. Immanent critique

3. Achilles heel critique

4. Omissive critique

5. Metacritique

6. Deep Rationality

7. Absence

8. De-totalization

9. Re-totalization

خواهد شد. بعد ایجابی این فرایند دیالکتیک، رهایی بخشی است (Bhashkar, 1998). در این بخش به بررسی دو مفهوم «غیبت» و «ظهور» در نظریات باسکار پرداخته خواهد شد:

یکی از مفاهیم مهمی که در باب فهم تبیینی کاربرد اساسی دارد، مفهوم «ظهور» است که به نحوه پیدایش پدیده‌ها تحت تأثیر سازوکارهای پیچیده روابط علی در دنیای طبیعی یا اجتماعی اشاره دارد. تعامل لایه‌ها و ساختارهای بنیادین منجر به پیدایش پدیده‌ها و لایه‌های جدید می‌شود. لایه جدید گرچه وابسته به سازوکارهای ساختارها و لایه‌های بنیادین است، ولی از آنها مستقل است و پیچیدگی بیشتری دارد. اسکات و باسکار معتقدند که در فرایند ظهور لایه و پدیده جدید سه نکته مهم وجود دارد: اول وابستگی یک طرفه لایه جدید به لایه بنیادین (در مثال بالا وابستگی یک طرفه حرکت دست به فعالیت اعصاب)، دوم اینکه لایه جدید از لحاظ رده‌بندی قابل کاهش به لایه‌های بنیادین نیست و سوم اینکه این غیرقابل کاهش بودن در عرصه علی نیز صادق است (Scott & Baskhar, 2015). سیر (۲۰۰۰) بر این باور است که در عرصه اجتماعی نیز پدیده‌ها و اعمال گرچه از علل فیزیکی و عصب‌شناختی نشئت می‌گیرند و از آنها نیز تا حدی تأثیر می‌پذیرند، ولی قابل کاهش به آنها نیستند (Sayer, 2000). به عبارت دیگر، علت بنیادین را نمی‌توان علت تام پدیده جدید دانست، زیرا به خصوص در نظام باز جهان لایه‌های مختلف در ظهور یک پدیده نقش دارند و این فرایند بسیار پیچیده است. در نظام باز جهان، شما نمی‌توانید با اشاره صرف به یک سازوکار یا ساختار وقوع یک چیز را شرح دهید (Bani Fateme et al. 2018).

دنرمارک و دیگران (Danermark, et al, 1997) معتقدند که فقط با مطالعه موردی و انضمامی موضوع مورد مطالعه می‌توان در مورد اولویت تأثیر علت‌های مختلف در آن صحبت کرد؛ بنابراین در عرصه واقعیت‌های اجتماعی، مطالعه یک موضوع نیاز به بررسی‌های چندبعدی و انضمامی دارد و یکی دیگر از دلالت‌های مهم این آموزه زمینه پژوهش، توجه به **مطالعات بین‌رشته‌ای** است. نظریات باسکار در زمینه ماهیت واقعیت‌های اجتماعی و نحوه ظهور پدیده‌های مختلف اجتماعی دلالت‌های مهم دیگری نیز در زمینه روش پژوهش در بر دارد.

مفهوم غیبت نیز یکی از مفاهیم مهم نظریات باسکار برای تبیین فرایند دیالکتیک در عرصه‌های مختلف اجتماعی است. باسکار (۲۰۰۸) دیالکتیک را فرایند «حذف غیبت^۱» می‌داند. غیبت یک نقص یا فقدان است که باعث برهم خوردن کلیت می‌شود و فرایند دیالکتیک باعث ایجاد حرکتی برای تعالی و دگرگون‌سازی جهت ایجاد دوباره کلیت می‌شود؛ بنابراین «دیالکتیک به معنای حذف غیبت است و چون

^۱. Absenting Absence

هر نقص یک غیبت و فقدان به شمار می‌رود و فقدان، یک محدودیت است، بنابراین دیالکتیک به معنای حذف محدودیت است» (Baskhar, 2008, P.164).

رنالیسم انتقادی و تربیت معلم

پرداختن به رنالیسم انتقادی باسکار به عنوان مبنایی برای فلسفه تربیتی نیاز به مجال بیشتری دارد و مورد هدف این پژوهش نیست. پژوهش‌های مختلفی به ابعاد متفاوتی از رنالیسم انتقادی در تعلیم و تربیت پرداخته‌اند (Shipway, 2010; Scott & Baskhar, 2015; Isaksen, 2024; Alderson, 2016; Scott, 2005; Christodoulou, 2024; Stutchbury, 2019; Poorkarimi et al. 2015) به برخی از ابعاد رنالیسم انتقادی باسکار در تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. در این بخش سعی بر آن است تا به دلالت‌های رنالیسم انتقادی باسکار در زمینه تربیت معلم پرداخته شود.

یکی از دلالت‌های مهم نظریه باسکار در زمینه تعلیم و تربیت، لزوم پرورش فهم تبیینی و نقد ساختاری در معلمان است. مبنای هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی رنالیسم انتقادی باسکار می‌تواند چارچوب مناسبی برای تحلیل موقعیت تربیتی و فهم مناسبی از روابط تربیتی برای معلمان فراهم سازد. این نظریات منجر به ترویج نوعی نگاه علمی غیراثبات‌گرایانه در علوم تربیتی شود برای پرورش فهم تبیینی در معلمان باید در وهله اول نسبت به تمرین تحلیل ساختاری تجارب و رخدادهای تربیتی اقدام کرد. ایساکسن (Isaksen, 2024) ساختارهای حاکم بر موقعیت تربیتی را به این صورت می‌داند: برنامه درسی، ساختارهای اجتماعی، ساختارهای زیستی، ساختارهای روان‌شناختی و ساختارهای فیزیکی.

باسکار معتقد است که دانش لازم برای فهم تبیینی واقعیت می‌تواند به صورت دانش نظری و گفتمانی یا دانش ضمنی^۱ و عملی باشد (Bhashkar, 1998). کریستودولو (Christodoulou, 2024) معتقد است که فهم تبیینی در منظر رنالیسم انتقادی مبتنی بر کشف روابط علی به صورت «نظام‌مند، موقتی و موقعیت‌مدار» است (Christodoulou, 2024, P. 64)؛ بنابراین توجه به موقعیت‌گرایی و دانش ضمنی، یکی از لوازم پرورش فهم تبیینی در معلمان است و در تربیت معلم از طریق فعالیت‌هایی مانند کارورزی زمینه را برای فهم عینی و انضمامی از تربیت فراهم ساخت. همان‌طور که بیان شد، فهم دقیق یک پدیده تربیتی در گرو فهم آن به عنوان لایه‌ای منحصربه‌فرد است که در حین ارتباط پیچیده با ساختارهای اجتماعی، شرایط منحصربه‌فردی دارد و مطالعه آن در گرو فهم این شرایط به صورت انضمامی است.

^۱. tacit

رناليسم انتقادی ریشه در تفکری انتقادی و خردورزی ژرف دارد و در تربیت معلم نیز باید به پرورش تفکر انتقادی توجه جدی داشت. تفکر انتقادی می‌تواند به شکل «انتقاد درونی»، «انتقاد حذفی» یا «فرا انتقاد» باشد (Baskhar, 2008). انتقاد درونی می‌تواند به شکل نظری و در ارزیابی درونی میزان سازواری نظریات تربیتی صورت گیرد و لازمه این امر، ترویج مطالعات تطبیقی در دروسی مانند آموزش و پرورش تطبیقی یا فلسفه آموزش و پرورش است. در انتقاد حذفی نیز باید به غیبت عناصر مختلف تربیتی توجه داشت و به تحلیل آنها پرداخت. بی‌توجهی به اقشار محروم در جامعه، حذف خرده‌فرهنگ‌ها از برنامه درسی، نادیده گرفتن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، کمبود منابع آموزشی و... می‌توانند نمونه‌ای از غیبت عناصر مهم در موقعیت تربیتی باشند که تحت‌تأثیر ساختارهای بیرونی هستند. در سطح فرا انتقاد نیز باید به چرایی و سازوکارهای بنیادین این غیبت‌ها پرداخت. شناخت و فهم تبیینی این غیبت‌ها، منجر به ایجاد فرایندی دیالکتیک به‌سوی ظهور پدیده‌های نوین تربیتی در جهت رفع این غیبت‌ها خواهد شد. البته این نقد فقط در بعد نظری و سلبی خلاصه نمی‌شود باید روی به‌سوی رهایی‌بخشی برود. در این معنا، تفکر انتقادی فرایندی آمیخته از نظر و عمل برای مبارزه و رهایی از سرکوبگری و بی‌عدالتی است (Baskhar & Collier, 1998). باسکار معتقد است که هدف علوم انسانی نه‌تنها شناخت بیماری‌های شناختی^۱ بلکه آگاهی از انواع بیماری‌های عملی و ارتباطی در جامعه و شناخت امور نامعقول و بی‌عدالتی‌ها است (Collier, 1998). در این تفکر، معلمان نیز نقشی مهم در این مسیر بر عهده دارند. کریستودولو (Christodoulou, 2016) معتقد است که تأمل انتقادی فقط برای تدریس خوب نیست، بلکه هدفش ارتباط تدریس با عدالت اجتماعی و اصلاح ساختارهای اجتماعی است که در آن به واقع شده است. معلمان باید از طریق کسب فهم تبیینی و انتقادی، نسبت به ساختارهای نامطلوب به‌خصوص در نظام آموزشی و موقعیت تربیتی آگاهی پیدا کنند و عاملیت عقلانی را در خود تقویت کنند. در این صورت است که «آنها قادر به تغییر جامعه به‌سوی انسانیت، آزادی و عدالت متعالی‌تر هستند» (Manicas, 1998, P. 322).

نقد فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان

هم‌زمان با تغییر ساختار دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۲، درس کارورزی نیز در این دانشگاه دچار تغییرات اساسی شد. در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، هدف از درس کارورزی چنین بیان شده است: «برقرار ساختن پیوند میان آموزه‌های نظری با محیط واقعی آموزشی- تربیتی و عمق بخشیدن به تجربه‌های پیشین در جهت توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و دستیابی به ظرفیت غایی کنش عملی»

^۱. cognitive ills

(Teacher training planning coordination group, 2020, P. 331). این هدف مبتنی بر فعالیت‌هایی مانند مشاهده تأملی و واکاوی عناصر تأثیرگذار بر «عمل فکورانه» است که با بهره‌گیری از ابزارهای سه‌گانه اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و پژوهش روایتی صورت می‌گیرد. فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان از ترم پنج و با کارورزی یک شروع می‌شود و تا آخر دوره تحصیلی کارشناسی و تا کارورزی چهار ادامه دارد. کارورزی یک شامل مشاهده تأملی است، در کارورزی دو به اقدام‌پژوهی پرداخته می‌شود، در کارورزی سه با بهره‌گیری از «کنش‌پژوهی فردی» به خودکاوی حرفه‌ای مبادرت می‌گردد و در کارورزی چهار به فعالیت درس‌پژوهی پرداخته می‌شود.

در ساحت نظری، برنامه کارورزی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان تکیه بر نظریه «معلم فکور» دارد (Arabzade et al. 2022; Ahmadi & Elhamian, 2020). این نظریه برگرفته از اندیشه متفکرانی مثل جان دیویی و دونالد شون است و در سطح نظری تکیه بر نوعی سازه‌گرایی اجتماعی دارد. دیویی در کتاب ما چگونه فکر می‌کنیم^۱ معتقد است که دانش ما با فرایند حل مسئله در هم آمیخته است. ما در سطح عمل با یک مسئله مواجه می‌شویم و تلاش نظام‌مند ما برای حل مسئله منجر به تولید دانش می‌شود؛ بنابراین تولید و کسب دانش فرایندی مبتنی بر موقعیت و مسئله‌مداری است. در منظر او «تفکر از موقعیتی پیچیده شروع می‌شود؛ موقعیتی مبهم که به‌صورت معما بروز می‌یابد». (Dewey, 1910, P. 11). او این نوع از تفکر مبتنی بر حل مسئله را «تفکر تأملی» می‌نامد که شامل یک موقعیت پیچیده و فرایند عملی برای روشن کردن و فهم و حل این شرایط پیچیده است. موقعیت‌مداری یکی از مبانی مهم اندیشه دیویی در باب تفکر تأملی است: «تفکر یک چیز احتراقی نیست که به‌خودی‌خود اتفاق بیفتد. تفکر فقط بر اساس اصول کلی اتفاق نمی‌افتد. چیزهای خاصی وجود دارد که باعث برانگیختن و وقوع آن می‌شوند» (Dewey, 1910, P. 12).

شون (Schon, 1987) نیز الگوی عمل فکورانه و تأمل-در-عمل (در مقابل تفکر-بر-عمل) را برای تربیت حرفه‌ای پیشنهاد می‌کند و بر دانش ضمنی حرفه‌ای در حین عمل تأکید دارد. اندیشه شون منجر به ارائه نظریات نوین در باب تدریس و تربیت معلم و ظهور مفاهیمی مثل عمل فکورانه، تدریس فکورانه و «معلم به‌عنوان کارگزار فکور» شد (Emam Jome & Mehrmohammadi, 2006). شون (Schon, 1987) به نقد از عقلانیت تکنیکی اثبات‌گرایان پرداخته و معتقد بود که دانش اثبات‌گرایانه نمی‌تواند در توانمندسازی معلمان برای عمل حرفه‌ای مؤثر باشد. او بر اساس نظریات افرادی مثل دیویی و مایکل پولانی^۲، الگوی «تفکر - در - عمل» را برای توسعه حرفه‌ای معلم ارائه می‌دهد. در منظر شون «تفکر - در - عمل، عملکردی انتقادی دارد و به پرسش در باب پیش‌فرض‌های ساختار فهم ما در عمل می‌پردازد. ما به‌صورت انتقادی در مورد نحوه تفکری تأمل می‌کنیم که ما را به‌سوی این فرصت

^۱. How do we think?

^۲. Michael Polanyi

یا راه حل سوق می‌دهد و در این فرایند به بازسازی راهبردهای عمل، فهم پدیده‌ها و روش‌های قالب‌بندی مسائل می‌پردازیم» (Schon, 1987, P. 28). حاصل تفکر در عمل و عمل فکورانه، نوعی از دانش است که به دانش ضمنی تعبیر می‌شود. این دانش در بطن عمل و در حین حل مسئله در شرایط پیچیده و انضمامی عمل حاصل می‌شود.

گرچه تأمل - در - عمل یکی از ضروریات کارورزی معلمان است، ولی بخشی از فعالیت‌های کارورزی هم باید به تفکر-بر-عمل اختصاص یابد. این نوع تفکر نوعی تفکر انتقادی پس از عمل است که به تحلیل رخدادهای و تجارب به صورت شبکه‌ای و در ارتباط با سازوکارهای علی زیربنایی است. یکی از دروس مناسب برای این هدف، درس دو واحدی «پروژه» است که در انتها دوره تربیت معلم ارائه می‌شود، ولی این درس در حال حاضر با هدف «خودکاوی حرفه‌ای» دانشجوی معلمان ارائه می‌شود و بیشتر شامل بعد ادراکی معلمان است (Teacher Training Planning Coordination Group, 2020, P. 359). اوپال (Uppal, 2021) معتقد است که در تربیت معلم، در کنار تأمل - در - عمل و تأمل - بر - عمل، تأمل - برای - عمل نیز باید تمرین شود. هدف این نوع تفکر، برنامه‌ریزی برای آینده بر پایه دو نوع تفکر قبلی است.

هتون و اسمیت (Hatton & Smith, 1995) با ترکیب تأمل - در - عمل و تأمل - بر - عمل چهار سطح از تأمل را برای معلمان پیشنهاد می‌کنند: «نوشتن توصیفی^۱» که شامل روایت رخدادهای و تجارب در حین عمل تربیتی است. این نوع از نوشتن در گزارش‌های کارورزی دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان بسیار مورد استفاده قرار می‌گیرد و در کارورزی یک، توصیف اولین مرحله از تأمل مشاهده‌ای به شمار می‌رود. سطح دوم مربوط به «تأمل توصیفی^۲» است که در آن گرچه هنوز فعالیت حالتی توصیفی دارد، ولی نسبت به قبل بیشتر ناظر به عقلانیت پس رخدادهای است. سطح سوم «تأمل گفت‌وگویی^۳» است که در طی آن فرد برای فهم موضوع از جوانب مختلف به گفت‌وگوی درونی با خود می‌پردازد و سعی می‌کند با در نظر داشتن جوانب مختلف به داوری در باب رخدادهای بپردازد. مرحله تفسیر در مشاهده تأملی کارورزی یک نمونه‌ای از این تفکر است که در آن دانشجوی معلمان به داوری در مورد موقعیت‌های مختلف فیزیکی، ارتباطی، ساختار اداری و آموزشی به داوری و تفسیر می‌پردازند. سطح چهارم، «تأمل انتقادی^۴» است که در طی آن فرد به جنبه‌های مختلف رخدادهای تربیتی، بلکه به بافت تاریخی، اجتماعی و سیاسی آن نیز توجه می‌کند.

¹. Descriptive writing

². descriptive reflection

³. Dialogic reflection

⁴. Critical reflection

امام جمعه و مهرمحمدی (Emam Jome & Mehrmohammadi, 2006) روانشناسی وجودگرای ادراکی^۱ آرتور رایت کومبز^۲ را یکی دیگر از مبانی نظری اندیشه معلم فکور می‌دانند. در این منظر، هر رفتاری که از شخص سر می‌زند، حاصل مستقیم حوزه ادراک او است. این رویکرد ادراکی با سازنده‌گرایی نیز درهم‌تنیده است. البته شون (Schon, 1987) در عمل منتقد سازه‌گرایی افراطی بوده و مدافع نوعی سازه‌گرایی ملایم است. او کارورزی را یکی از موقعیت‌های مهم برای یادگیری معلمان می‌داند و معتقد است که کارورزی حاوی «تمرینات تأملی است که هدفش یاری کردن فراگیران برای تسلط در تأمل - در - عمل است» (Schon, 1987, P. 40). او سه مرحله از کارورزی را از هم متمایز می‌کند: در وهله اول باید دانش حرفه‌ای به صورت غیرمسئله‌ای بیان شود و قوانین و اصول عمل انتقال داده شوند، در مرحله دوم دانش عمومی به موارد خاص ارتباط داده می‌شوند و در این مرحله هنوز نوعی تفکر خطی بر حل مسئله حاکم است. در مرحله سوم تفکر - در - عمل صورت می‌گیرد و ادراکات فردی در موقعیت عمل برای حل مسئله درگیر می‌شوند (Emam Jome & Mehrmohammadi, 2006). او با طرح دو نوع اول کارورزی به نوعی از سازنده‌گرایی افراطی فاصله گرفته و یادگیری موقعیتی مرحله سوم نشان از نوعی سازنده‌گرایی ملایم دارد.

در نقد مبانی نظری کارورزی از دیدگاه رئالیسم انتقادی باسکار، در وهله اول می‌توان به برخی اشتراکات مهم اندیشه دیویی و شون با او اشاره کرد. دیویی، شون و باسکار هر کدام به نوعی معتقد هستند که دانش، مبتنی بر شرایط موقعیتی است و دانش ضمنی به عنوان بخش مهمی از دانش است که به درک واقعیت کمک می‌کند. باسکار (Baskhar, 2008) با تفکیک بعد گذرا و ناگذرای دانش به نقش مهم ساختارهای اجتماعی در فهم واقعیت اشاره دارد و از طرف دیگر معتقد است که عمل انسان در نظام «موقعیت - عمل» واقع می‌شود و درک واقعیت نیز در بطن موقعیت عمل ممکن خواهد بود. العمودی و ویلموت (Al-Amoudi & Willmott, 2011) معتقدند که نوعی نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی ملایم در اندیشه رئالیسم انتقادی نهفته است که نتیجه آن اعتقاد به ساخت اجتماعی و خط‌پذیری دانش بشری است؛ بنابراین مجموع هر سه دیدگاه مذکور همه بر لزوم درک موقعیتی تأکید دارند. از این مواضع، کارورزی یکی از محورهای مهم تربیت معلم خواهد بود که در آن معلمان با درگیری در موقعیت عمل دانش به درکی عمیق از واقعیت می‌رسند. البته باید توجه داشت که موضع شون در مورد مراحل سه‌گانه کارورزی (Emam Jome & Mehrmohammadi, 2006) با موضع باسکار مطابقت بیشتری دارد و نظریات دیویی مبنی بر موقعیت‌گرایی صرف از نظر باسکار قابل نقد است؛ بنابراین گرچه کارورزی و دانش انضمامی نقش مهمی در پرورش معلمان دارند، ولی نمی‌توان همه دانش معلمان را به این روش آموزش داد و قبل و بعد از کارورزی و تأمل در عمل، نیاز به تأمل - بر - عمل وجود دارد. باسکار (Baskhar,

¹. Perceptual Existential Psychology

². A. W. Combs

(1998) چند نوع از عقلانیت را از هم متمایز می‌کند: عقلانیت فنی^۱؛ عقلانیت ابزاری موقعیت‌مند^۲؛ عقلانیت عملی^۳؛ عقلانیت تبیینی انتقادی^۴؛ عقلانیت تبیینی ژرف^۵؛ عقلانیت ژرف‌نگر و عقلانیت تاریخی. تأمل-در-عمل نوعی از عقلانیت عملی و موقعیت‌مند است که گرچه لازم و ضروری است، ولی شامل سطوح بالای عقلانیت نمی‌شود. «خردورزی ژرف» که یکی از اهداف مهم شناختی در منظر رئالیسم انتقادی است، گرچه به سطحی از تأمل-در-عمل نیاز دارد، ولی قابل فروکاستن به این نوع از تفکر نیست و لازمه آن نوعی تبیین نظری سطح بالا و عمیق است. با صرف تأمل در عمل، فرد قادر به شناخت سازوکارهای علی و بنیادین رخدادها و تجارب نخواهد بود و برای این کار نیاز به الگوسازی مفهومی و نظری است (Parra, 2015).

برای نقد نظریات دیویی از منظر رئالیسم انتقادی نیز در وهله اول باید به تفاوت‌های موضع باسکار با موقعیت‌گرایی امثال دیویی در سطح هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی نیز توجه داشت. در منظر باسکار موقعیت بودن دانش به دلیل شرایط پیچیده عوامل علی و سازوکارهای بنیادین در ظهور یک پدیده و لایه جدید از واقعیت است. همان‌طور که بیان شد، در ظهور هر پدیده عوامل پیچیده و منحصر به فرد نقش دارند و فهم آنها به صورت انضمامی و موردی ممکن است. ریشه واقع‌گرایی، نظریات باسکار را از پراگماتیسم و ابزارگرایی دیویی متمایز می‌کند. باسکار معتقد است که «فقط نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی^۵ که در خدمت رئالیسم هستی‌شناختی است، قابل قبول است» (Baskhar, 2008, P. 241). در حالی که نسبی‌گرایی دیویی نوعی نسبی‌گرایی هستی‌شناختی است. نظریات معرفت‌شناختی دیویی درگیر همان مغالطه معرفت‌شناختی است که باسکار (Baskhar, 2010) منتقد آن بود و منجر به اولویت معرفت‌شناسی به هستی‌شناسی می‌شود. در باب معیار صدق^۶ نیز باسکار مدافع نظریه مطابقت^۷ گرچه در شکل پیچیده آن است، ولی دیویی قائل به نظریه صدق ابزارگرایانه و پراگماتیک است که صدق نظریات را وابسته به کارکرد آنها در حل مسئله می‌داند نه مطابقت آنها با واقعیت. البته در این باب تفاوت‌های بنیادین در هستی‌شناسی باسکار و دیویی وجود دارد که در این جا مجال بحث آنها نیست.

فرایند کنونی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نیز با تأثیرپذیری صرف از الگوی «معلم فکور» بیشتر در سطوح عقلانیت عملی متوقف می‌شود و کمتر به سطح تبیین‌های علی و سازوکارها می‌پردازد. اکثر فعالیت‌های کارورزی در کارورزی یک تا چهار بیشتر شامل فعالیت‌هایی فردی حول تأمل بر

1. Technical Rationality

2. Contextually-situated technical rationality

3. Practical Rationality

4. Depth- explanatory critical rationality

5. Epistemological relativism

6. Truth

7. Correspondence theory

مهارت‌های تدریس و موقعیت مدرسه و روایت‌پژوهی یا اقدام‌پژوهی در این راستا است.^۱ این فعالیت‌ها کمتر به فهم رخدادها و تجارب تربیتی در بطن ارتباط آنها با روابط علی و ساختارهای اجتماعی زیرین و فهم تبیینی توجه دارند. تمرکز بیش از حد بر مهارت‌های تدریس و غفلت از فهم تبیینی و انتقادی سازوکارها و ساختارهای اجتماعی موجود در مدرسه باعث می‌شود باعث غفلت از هدف مهم آموزش تفکر انتقادی و پرورش نگرش حاوی رسالت اجتماعی در جهت رهایی‌بخشی و عدالت اجتماعی می‌شود.

یکی از محورهای دیگر مورد نقد در مبانی نظری کارورزی، تأثیر نظریه روان‌شناسی ادراکی در فرایند کارورزی است. تحت‌تأثیر این نظریه، پرورش کیفیت ادراک به محور مهم برنامه درسی تربیت معلم و به‌خصوص کارورزی تبدیل شده است (Emam Jome & Mehrmohammadi, 2006). در این الگو، فعالیت‌های کارورزی شامل تحلیل ادراک فردی و تجارب شخصی معلمان و انجام گزارش‌های روایی و شرح‌حال‌نویسی از این فرایند است (Habibi, et al. 2021). این امر در فرایند کارورزی دانشگاه فرهنگیان به‌وضوح قابل‌مشاهده است و اهداف بسیاری از فعالیت‌ها فقط ناظر بر بعد ادراکی معلمان از فرایند تجارب تربیتی در مدرسه است. فروکاستن دانش به ادراک فردی باعث نوعی رخدادگرایی می‌شود که واقعیت را به سطح تجربی و رخدادی می‌کاهد که توانایی فهم تبیینی و تفکر ژرف را از معلمان می‌گیرد. بیشتر این گزارش‌ها به‌صورت فردی تدوین می‌شوند و حاوی روایت‌هایی از ادراک دانشجو معلمان در باب پدیده‌های تربیتی هستند. روایت‌گرایی و عدم توجه به بعد تبیینی و انتقادی باعث می‌شود تا این فعالیت‌ها بسیار سطحی بوده و بیشتر به بعد رخدادها و تجارب حوزه تدریس محدود شوند. البته در این میان، اقدام‌پژوهی فعالیتی است که نسبت به سایر فعالیت‌ها پتانسیل بیشتری برای تبیین و عمل انتقادی در حوزه مسائل تربیتی دارد.

الگویی برای ارتقای فرایند کارورزی

در مورد تربیت معلم از منظر رئالیسم انتقادی در بخش‌های قبل به تفصیل بحث شد و به ابعاد مختلف آن پرداخته شد. بر اساس مباحث و انتقاداتی که مطرح شد، در این بخش سعی بر آن است تا از نظریات هتون و اسمیت (Hatton & Smith, 1995) در مورد سطوح تأمل بر اساس رئالیسم انتقادی باسکار بازسازی شود و الگویی برای ارتقای فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان ارائه شود.

این متفکران چهار سطح از تأمل را در تربیت معلم مطرح می‌سازند: نوشتن توصیفی، توصیف تأملی، تأمل گفت‌وگویی و تأمل انتقادی. سطوح تأمل هتون و اسمیت (Hatton & Smith, 1995) با

^۱ البته در کارورزی چهار فعالیت‌های گروهی برای درس پژوهی نیز اتفاق می‌افتد که بیشتر هدف آن تدریس است و نه فهم پدیده‌های تربیتی.

سیر از توصیف به‌سوی تأمل انتقادی فرصت‌های زیادی را برای تأمل در فرایند تربیت معلم ایجاد می‌کند. این سطوح از تأمل منجر به‌نوعی تأمل ساختارمند می‌شود که از طریق ترکیب تأمل - در - عمل و تأمل - بر - عمل، می‌تواند مسیر را برای فهمی مناسب از پدیده‌های تربیت مهیا سازد. این سطوح از تأمل، از موقعیت عملی و تأمل - در - عمل شروع می‌شود و از طریق ایجاد تعامل انضمامی و عملی با پدیده‌های تربیتی، زمینه را برای فهم مبتنی بر موقعیت از این پدیده‌ها فراهم می‌سازد. در مراحل بعدی، تأمل به‌سوی تأمل - بر - عمل سیر می‌کند و زمینه را برای تأملی انتقادی بر تجارب و رخدادهای انضمامی فراهم می‌سازد و با ایجاد فرصت گفت‌وگوی درونی حول موضوع، منجر به واکاوی آن از جنبه‌های مختلف می‌شود. سطح بالاتر این تأمل شامل بررسی پدیده‌های تربیتی در بافت اجتماعی - سیاسی است. در ادبیات باسکار، این سطوح از تأمل از «عقلانیت عملی» شروع و به‌نوعی «عقلانیت تبیینی - انتقادی» منجر می‌شوند. بازسازی این سطوح از تأمل بر اساس مبانی رئالیسم انتقادی مثل دیالکتیک، فهم تبیینی و فهم ساختارمند می‌تواند چارچوبی مناسب برای فعالیت‌های تأملی در فرایند کارورزی معلمان فراهم سازد.

در بازسازی نظریات هتون و اسمیت (Hatton & Smith, 1995) با بهره‌گیری از رئالیسم انتقادی باسکار، دو سطح اول تأمل می‌تواند در پیوند با موقعیت عمل، فهم مناسب انضمامی از تجارب و رخدادهای تربیتی فراهم سازد. در سطح تأمل گفت‌وگویی از طریق ایجاد گفت‌وگوی درونی، به‌جوانب مختلف پدیده پرداخته می‌شود و نوعی تأمل - بر - عمل شروع می‌شود، ولی باید پا را فراتر نهاد و به فهم شبکه‌ای و ساختارمند از رخدادهای و تجارب ارتباط آنها با سازوکارهای واقعیت توجه نمود؛ بنابراین این سطح از تأمل را می‌توان «تأمل بافتاری»^۱ نامید که در آن تجارب و رخدادهای تربیتی در بافت و پیوند در هم در نظر گرفته می‌شوند و فهم معلمان به‌سوی نحوه ظهور پدیده‌های تربیتی در شبکه‌ای از عوامل مختلف جلب می‌شود. در سطح چهارم، این تأمل بافتاری باید به‌سوی نوعی تفکر تبیینی - انتقادی پیش رود. این سطح از تفکر را می‌توان نوعی «انتقاد حذفی» نامید که در آن غیبت عناصر مؤثر در موقعیت‌های تربیتی موردبررسی قرار می‌گیرد. توجه به نابرابری‌های آموزشی و مسائل مختلف عدالت تربیتی از لوازم مهم تأمل در این سطح است. در این سطح از تأمل غیبت‌ها، در بافت اجتماعی - سیاسی موردبررسی قرار می‌گیرند و تأمل از سطح رخدادهای و تجارب به‌سوی سازوکارهای علی پیش می‌رود. با درنظرداشتن نسبت بین ساختار و عاملیت، معلمان نقشی فعال در فرایند رهایی‌بخشی و شناسایی و حذف غیبت‌ها در نظام تربیتی خواهند داشت. برای رسیدن به این هدف، نیاز است تا در وهله اول آنها بتوانند فهم تبیینی از پدیده‌های تربیتی داشته باشند و سازوکارهای علی آنها را به‌صورت مناسبی درک کنند و در وهله دوم نیز تعهدی اجتماعی در جهت شناساندن و رفع این غیبت‌ها بر عهده دارند. آنها

^۱. Contextual

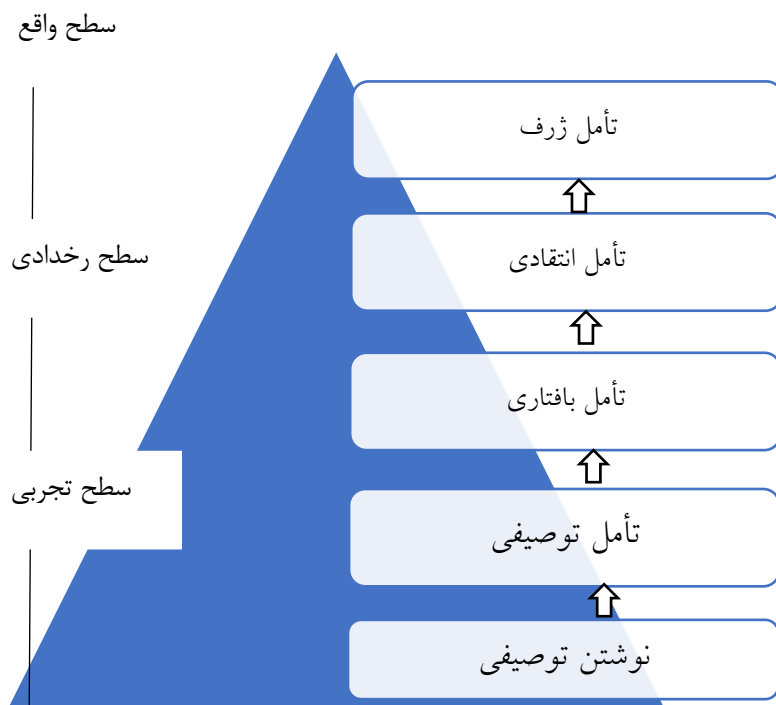
باید در حین فعالیت‌های حرفه‌ای و اجتماعی خود بر علیه برخی نابرابری‌های ساختاری و تبعیض‌های موجود روشنگری نمایند و به پیشروان این حوزه بدل شوند. به عبارت دیگر رفع این نابرابری‌ها و مسائل باید به بخشی از مطالبات حرفه‌ای و صنفی معلمان بدل شوند.

بخشی از تمرین کارورزی نیز باید به تمرینی برای شناسایی و حذف غیبت‌ها اختصاص داشته باشد و در آن دانشجومعلمان با کمک اساتید و معلمان راهنمای خود بتوانند به تحلیل و ریشه‌یابی برخی پدیده‌های تربیتی مثل ترک تحصیل، افت تحصیلی، مشکلات تربیتی و... بپردازند. در فرایند فعلی کارورزی فعالیت‌ها بیشتر ناظر به روایت‌پژوهی تجارب در حین عمل است، ولی باید پا را فراتر نهاد و از طریق فعالیت‌های متنوع همانند گفت‌وگوی گروهی، بهره‌گیری از الگوهای تحلیل انتقادی، به ریشه‌یابی مسائل تربیتی پرداخت. ایجاد زمینه‌ای برای گفت‌وگو و تعامل در بین دانشجومعلمان و اختصاص برخی برنامه‌ها مثل نشست‌های علمی، می‌تواند زمینه را برای فهم شبکه‌ای و ساختارمند از پدیده‌های تربیتی ایجاد کند و این اولین گام در راستای رهایی‌بخشی و حذف غیبت‌ها در عرصه تربیتی است. علاوه بر این، دانشجومعلمان در فرایند درس کارورزی و سایر عناصر تربیت معلم، باید عاملیت و نگاه انتقادی در عرصه تربیت را تمرین کنند.

می‌توان سطح پنجم تأمل برای معلمان نیز قائل شد و آن «تأمل ژرف»^۱ است. در این نوع تأمل، فرد از بافت تاریخی، اجتماعی و سیاسی رخداد‌های تربیتی نیز فراتر می‌رود و به الگوسازی از روابط پیچیده علی سازنده این رخدادها می‌پردازد. الگوی بازسازی شده سطوح تأمل معلمان در عمل تربیتی را می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد:

^۱. Deep reflection

شکل شماره ۳) سطوح تأمل معلم در عمل تربیتی (بازسازی شده)



بر اساس الگوی بیان شده، فعالیت‌های پیشنهادی برای کارورزی به شرح زیر هستند. البته بخشی از این فعالیت‌ها در کارورزی دانشگاه فرهنگیان در حال اجرا هستند و به تکمیل آنها پرداخته شده است:

جدول شماره ۱) فعالیت‌های پیشنهادی برای سطوح تأمل

سطح تأمل	عناصر مهم	فعالیت‌های پیشنهادی در فرایند کارورزی
نوشتن توصیفی	درگیری در موقعیت واقعی تربیتی، توصیف جوانب مختلف، توجه به تجارب شخصی	تدوین گزارش توصیفی از جوانب مختلف موقعیت تربیتی؛ بهره‌گیری از روش پژوهش روایی؛ توجه به ادراک فردی از موقعیت تربیتی؛

تأمل توصیفی	داوری در مورد جوانب توصیف‌شده، توجه به رخدادهای تربیتی،	تفسیر گزارش توصیفی باتوجه به تناسب با اهداف تربیتی؛ گفت‌وگو در گروه با موضوع رخدادها و تجارب تربیتی
تأمل بافتاری	ترسیم شبکه ارتباطی رخدادها، بررسی جوانب مختلف، گفت‌وگوی درونی	ترسیم نقشه مفهومی رخدادها و پدیده‌های تربیتی؛ بهره‌گیری از الگوی شش پرسش برای تحلیل؛
تأمل انتقادی	بررسی ارتباط رخدادها و تجارب با شرایط اجتماعی-سیاسی، بررسی غیبت‌های مؤثر (نقایص موجود)؛	بهره‌گیری از روش تجزیه و تحلیل ریشه مسائل؛ بهره‌گیری از الگوی استخوان ماهی؛
تأمل ژرف	بررسی سازوکارها و علل رخدادها؛ الگوسازی از روابط پیچیده علی؛ توجه به موقعیت‌محوری، تعهد به رهایی بخشی	نقد ایدئولوژی؛ نقد علایق سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و... در پس رخدادهای تربیتی، ارائه راه‌حل‌هایی برای اصلاح شرایط

همان‌طور که بیان شد، برخی از این فعالیت‌ها مثل بهره‌گیری از الگوهای تجزیه و تحلیل مسائل در فرایند کارورزی دانشگاه فرهنگیان مورد استفاده قرار می‌گیرند، ولی باید توجه داشت که به دلیل اهمیت زیاد به ادراک و روایت فردی از مسائل تربیتی، ریشه‌یابی مسائل و درک ساختارمند آنها کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. در الگوی رئالیسم انتقادی در وهله اول باید درک ساختارمند از واقعیت مبنای فعالیت تحلیل پدیده‌های تربیتی قرار گیرد؛ درک این نکته که ظهور پدیده‌های تربیتی حاصل ترکیبی پیچیده و موقعیت‌مدار از عناصر تشکیل‌دهنده آن و عوامل علی زیربنایی است. برای رسیدن به این هدف، لازم است الگوهای تحلیل مسائل تربیتی در پرتوی گفت‌وگو و تعامل حرفه‌ای استاد - معلم راهنما- دانشجو معلم قرار گیرند تا بتوانند با موضعی تبیینی و انتقادی فهم مناسبی از پدیده‌های تربیتی را ایجاد کنند. علاوه بر این، باید توجه داشت که در فعالیت‌های کارورزی دانشگاه فرهنگیان به سطوح پایین تفکر مثل نوشتن توصیفی و تأمل توصیفی بسنده می‌شود و سطوح عالی تفکر مثل تأمل انتقادی و تأمل ژرف کمتر مورد توجه است.

نتیجه‌گیری

نقد نظریه معلم فکور به عنوان مبنای فرایند کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، نشان از آن دارد که این الگوی فکری گرچه از طریق موقعیت‌گرایی در فرایند یادگیری و فرایند تأمل-در-عمل فرصت‌های مطلوبی برای یادگیری تجربی و انضمامی برای دانشجو معلم فراهم می‌سازد، ولی با نگاه محدود کردن

اهداف خود به عقلانیت عملی و ساخت ادراکی دانشجومعلم، از نیل به اهداف عالی تفکر انتقادی اعم از تفکر تبیینی ساختارمند و خردورزی ژرف غافل می‌شود. در این الگو نقطه ثقل کارورزی، شکل‌دادن به ادراک و ساختار شناختی دانشجومعلم در زمینه تدریس است و گرچه برخی اهداف در کارورزی یک و دو ناظر بر تحلیل موقعیت تربیتی است، ولی این فعالیت‌ها با نیل به کارورزی سه و چهار کم‌رنگ شده و جای خود را به خودکاوی حرفه‌ای و درس‌پژوهی می‌دهند. محدودشدن به فعالیت‌های ادراکی باعث می‌شود تا از اهدافی مثل تفکر انتقادی و توجه به نقش بافت اجتماعی در ظهور پدیده‌های تربیتی غفلت شود. بر اساس رئالیسم انتقادی باسکار، گرچه تدریس خرد و یادگیری تجربی می‌تواند با فراهم ساختن تجربه انضمامی در فهم واقعیت یاریگر باشد، ولی محدود شدن به این سطح از عقلانیت منجر به رخدادگرایی و عدم تحقق فهم نسبت به سازوکارهای علی بنیادین واقعیت می‌شود. برای بازسازی فرایند کارورزی نیاز است تا سطوح بالای عقلانیت و تبیین انتقادی مورد توجه قرار گیرند و فعالیت‌های فردی و گروهی ناظر بر آنها ارائه شود. در این راستا پیشنهاد‌های زیر برای سیاست‌گذاران و مجریان کارورزی در دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود:

- بازبینی فرایند کارورزی با هدف اختصاص برخی فعالیت‌ها ناظر به سطوح بالای تأمل مثل تأمل انتقادی و ژرف؛
- کاهش حجم گزارش‌های روایی فردی و تأکید بر فعالیت‌های گروهی با محوریت گفت‌وگوی حرفه‌ای و انتقادی؛
- آموزش صحیح اساتید راهنما با هدف تحلیل ساختارمند پدیده‌ها و موقعیت تربیتی؛
- احیای آموزش درس «فلسفه آموزش و پرورش»^۱ با هدف تبیین هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی پدیده‌های تربیتی و آشنایی تطبیقی با مکاتب و ایدئولوژی‌های تربیتی؛
- اختصاص نشست‌های علمی و حرفه‌ای برای گفت‌وگوی انتقادی دانشجومعلم حول مباحث و تجارب کارورزی و ارتباط آنها با مسائل کلان آموزش و پرورش مثل عدالت آموزشی؛

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

این پژوهش به صورت کامل توسط نویسنده مسئول انجام و نگارش شده است.

دسترسی به داده‌ها

^۱. این درس قبلاً در واحدهای تربیت معلم ارائه می‌شد و در بسیاری از نظام‌های تربیت معلم جهان هم ارائه می‌شود. در سال‌های اخیر فلسفه تربیتی اسلام و واحدهای مشابه جایگزین این درس شده است.

اگر مطالعه هیچ داده‌ای را گزارش نکرده است، می‌توانید عبارت «پژوهش داده‌ای ندارد» را در اینجا اضافه کنید.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

متن اعلامیه: در طول آماده‌سازی این اثر، نویسنده از [Cahtgpt] به منظور [ویرایش برخی علایم نگارشی و ترجمه برخی موارد] استفاده کرده است. پس از استفاده از این ابزار، نویسنده مطالب را در صورت نیاز بررسی و ویرایش کرده و مسئولیت کامل محتوای نشریه را بر عهده می‌گیرند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

ORCID: Mohammadi, Hamdollah  [0000-0002-2802-1917 /https://orcid.org](https://orcid.org/0000-0002-2802-1917)

منابع فارسی

احمدی، آمنه و الهامیان، نگار. (۱۳۹۹). بررسی برنامه درسی کارورزی با رویکرد تربیت معلم تأمل‌گر از دیدگاه استادان دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه تعلیم و تربیت معلم*، ۳ (۲)، ۹-۳۷. <https://orcid.org/0000-0001-6560-8023>

امام‌جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و ارزیابی رویکردهای آموزش تفکر به‌منظور ارائه برنامه درسی برای تربیت معلم. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۳)، ۳۰-۶۶. <https://www.ensani.ir/fa/article/273070>

عرب‌زاده، عبدالرضا، حسینی، سید رسول و اولادیان، معصومه. (۱۴۰۱). طراحی و تبیین الگوی برنامه درسی کارورزی تربیت معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و یادگیری*، ۱۱ (۳)، ۳۷-۶۶. https://pma.cfu.ac.ir/article_2504.html

بنی‌فاطمه، حسین؛ شیلدز، راب؛ گلابی، فاطمه؛ قریشی، فردین، و بیانی، فرهاد. (۱۳۹۷). مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی واقع‌گرایی انتقادی با تأکید بر دیدگاه‌های روی باسکار. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۱۱، ۲۹-۵۷. <https://ensani.ir/file/download/article/1571729135-9798-44-2.pdf>

پورکریمی، M.، صادق‌زاده، A.، باقری، K. و مهرمحمدی، M. (۲۰۱۵). (تبیین پژوهش استعلایی- انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه باسکار. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۱ (۲)، ۹-۳۸. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1188253>

- جمشیدی توانا، اعظم و امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجومعلم. پژوهش در برنامه درسی، ۶ (۱)، ۲۰-۱.
https://jcr.shirazu.ac.ir/article_3838.html
- حجازی، اسد. (۱۴۰۱). شناسایی اهداف و فعالیت‌های مطلوب در برنامه درسی کارورزی تربیت معلم ایران. مطالعات آموزشی و یادگیری، ۱۱ (۱)، ۴۷-۷۶.
- حبیبی، حلیمه؛ جعفری هرنندی، رضا؛ و بهرامی، سوسن. (۱۴۰۰). مؤلفه‌های الگوهای برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خود شرح حال نویسی مطالعه موردی: مدرسان دانشگاه فرهنگیان و صاحب نظران برنامه درسی. پژوهش‌نامه مطالعات برنامه درسی، ۱۶ (۶۳)، ۹۱-۱۱۶.
<https://www.ensani.ir/fa/article/484216>
- خروشی، پوران و رحیمی، حسن. (۱۴۰۱). تحلیل درس پژوهی با رویکرد تربیت معلم تأمل‌گر در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و ارائه الگوی مفهومی آن. فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۵ (۱)، ۸۷-۱۱۷.
https://te-research.cfu.ac.ir/article_2014.html
- گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم. (۱۴۰۰). برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. pdf
<https://cfu.ac.ir/file/2/attach2021021927317140582959.pdf>
- کومبز، ج؛ دنیلز، ر. (۱۳۸۸). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی (ترجمه خسرو باقری). در سی. اس. ادموند (ویراستار)، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. انتشارات سمت.

منابع

- Ahmadi, A. Elhamian, N. (2020). Investigating the Internship Curriculum with the approach of training Reflective Teacher from the Perspective of Professors of Farhangian University. Quarterly Journal of Teacher Education. 3 (2), Pp. 9- 37
- Al-Amoudi, I. Willmott, H. (2011). Where Constructionism and Critical Realism Converge: Interrogating the Domain of Epistemological Relativism. Organization Studies. 32(1), 27-46.
- Arabzadeh, A. Hosseini, R. Oladian, M. (2022). Designing and Explaining the Model of Reflective Teacher Training Practicum Curriculum in Farhangian University. Educational and Scholastic Studies; 11 (3); Pp. 37-66. (Persian)
- Alderson, P. (2016). The philosophy of critical realism and childhood studies, in David Kupferman and Marek Tesar (Eds) Global Studies of Childhood: Special Issue Philosophical and Sociological Perspectives on Childhood, Youth and Adolescence Troubling the Global/Local Nexus.
- Bhaskar, R. (1998) philosophy and scientific realism. In: Archer, M. Baskhar, R. Collier, A. Lawsen, T. Norrie, L. (Eds.). Critical Realism: Essential Readings. London and New York: Routledge. Pp16-48.
- Banifatemeh, H. Shields, R. Golabi. F. Qoureishi, F. Bayani, F. (2019). Social Ontological and Epistemological Principles of Critical Realism, with Emphasis on Roy Bhaskar's Viewpoints . The Culture Strategy Quarterly, Vol. 11, P. 29- 57 (Persian)

Baskhar, R. Collier, A. (1998). Introduction: Explanatory critiques. Archer, M. Baskhar, R. Collier, A. Lawsen, T. Norrie, L. (Eds.). *Critical Realism: Essential Readings*. London and New York: Routledge. Pp 358-398.

Baskhar, R. (2008). *A Realist Theory of Science*. London and New York: Routledge.

Bhaskar, R. (2009) *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Routledge.

Christodoulou, M. (2024) A Critical Realist Perspective on Teacher Education Research. In: Symeonidis, V. (Ed.). *Enhancing the Value of Teacher Education Research*. Boston: Brill. Pp. 42-62.

Collier, A. (1998). Stratified explanation and Marx's conception of history. Archer, M. Baskhar, R. Collier, A. Lawsen, T. Norrie, L. (Eds.). *Critical Realism: Essential Readings*. London and New York: Routledge. Pp 258-282.

Collier, A. (1998). Explanation and emancipation. Archer, M. Baskhar, R. Collier, A. Lawsen, T. Norrie, L. (Eds.). *Critical Realism: Essential Readings*. London and New York: Routledge. Pp 444-473.

Combs, G. Daniles, R. (2009). Philosophical inquiry: conceptual analysis (Translated in Persian by Khosrow Bagheri). In: Edmund, C. S. (Ed.). *Methodology of curriculum studies*, Tehran: SAMT Publication. (Persian).

Danermark, B., Ekstrom, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. (2002). *Explaining society: critical realism in the social sciences*. London: Routledge.

Dewey, J. (1910). *How Do We Think*, Los Angeles: the Library of University of California.

Emam Jome, M. Mehrmohammadi, M. (2006). Criticism and evaluation of thinking teaching approaches in order to provide a curriculum for teacher training. *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 1 (3). Pp. 30-66 (Persian)

Habibi, H. Jafari Harandi, R. Bahrami, S. (2022). The components of internship curriculum patterns based on autobiography The study case: Farhangian University educators and curriculum experts, *Journal of Curriculum Studies*. 16 (63); Pp. 91-116. (In Persian)

Hatton, N. Smith, D. (1995). Reflections in Teacher Education towards Definition and Implementation. *Teacher Education*. 11(1), pp. 33-49.

Isaksen, R. (2024). Exploring Learning in Critical Realism. *On Learning*. Vol. 2, Pp. 97-126.

Hejazi. A. (2022). Identify the Goals and Activities of Desirable in Iranian Teacher Training Internship Curriculum. *Educational and Scholastic Studies*, 11 (1); Pp. 47-76. (In Persian)

Jamshiditavana, A. Emam Jome, M. (2016). Investigating the effect of reflective internship in the teacher education curriculum on the development of student teachers' competencies. *Curriculum research Journal*. 6 (1); Pp. 1-20. (Persian)

Khoroshi, P. Rahimi, H. (2021). Analyzing lesson study with the approach of educating reflective teacher in Farhangian University curriculum and presenting its conceptual model. *Quarterly journal of research in teacher Education*. 5 (1); Pp. 87- 117. (Persian).

Lawni, A. (2021). Critical realism: what you should know and how to apply it. *Qualitative Research Journal*, 21 (3): 320- 333.

Lupinski, K. Jenkins, P. Beard, A. Jones, L. (2012). Reflective Practice in Teacher Education Programs at a HBCU. *Educational Foundations*. 83-95

Sayer, A. (2000). *Realism and Social Science*. London: SAGE Publications.

- Schon, D. (1987). *Educating Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass Publishers
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London and New York: Routledge.
- Scott, D. Baskhar, R. (2015). *Roy Bhaskar: A Theory of Education*. London: Springer.
- Scott, D. (2005). Critical Realism and Empirical Research Methods in Education, *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), pp. 633-346
- Shipway, B. (2010). *A Critical Realist Perspective of Education*. London: Routledge.
- Stutchbury, K. (2019). *Teacher Educators as Agents of Change? A Critical Realist Study of a Group of Teacher Educators in a Kenyan University*. EdD thesis The Open University. <https://oro.open.ac.uk/67021/>
- Suphasri, P. Chinokul, S. (2021). *Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations*. PASSA, Vol. 62, Pp. 236-265
- Teacher Training Planning Coordination Group (2020). *Curriculum for the Elementary Education field of Farhangian University*. <https://cfu.c.ir/file/2/attach2021021927317140582959.pdf>
- Manicas, (1998). *A Realist Social science*. Archer, M. Baskhar, R. Collier, A. Lawsen, T. Norrie, L. (Eds.). *Critical Realism: Essential Readings*. London and New York: Routledge. Pp 313-339.
- Poorkarimi M, Saadeghzaadeh A, Bagheri K, Mehrmohammadi M. (2015). *Bhaskar's Views on Transcendental-Critical Research in Education*. QJOE; 31 (2). P. 9-38 (Persian)
- Uppal, S. (2021). *Reflective Teaching: A handbook towards preparing a Reflective Teacher*. New Delhi: Secretary, National Council of Educational Research and Tg.