

## چالش های کارآموزی در ایران؛ پیوند مسیر به ریزوم

(مطالعه موردی: رشته آموزش و بهسازی منابع انسانی)

### The challenges of doing an internship in Iran; connecting the path to the rhizome (case study: The field of Training and Human Resource Development)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۷/۲۹، تاریخ ارزیابی: ۱۴۰۱/۱۱/۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۲

A.Nasirhamrah, Dr.K.Fathi Vajargah,  
Dr.R.Aghasaleh, Dr.S.Safaei Movahhed,  
Dr.M.Haghani

**Abstract:** This article examines the challenges that interns face during the internship process in Iranian organizations. The internship is one of the university application programs to establish a relationship with society's service and economic sectors. Universities try to improve students' skills through these programs to prepare them for the workplace. A fundamentalist thought that an internship is not an opportunity to create knowledge but a tool to acquire specific tasks and skills. With a post-qualitative analysis and a post-structuralist approach, this article has identified the structures, mental patterns, and dominant discourses that have prevented internships. For this purpose, in the present research, 12 interns in the field of Training and Human Resource Development and 29 managers and employees of public and private organizations in Tehran were canvassed. The results showed that what is implemented in the internships varies from the official dimensions and drawn goals. A critical reflection shows that behind this dramatic image are hidden curricula that confront us with what happens in the internship process. We hope that knowing these mental patterns and dominant discourses will help the members of Iranian organizations and the interns in this field to free themselves from the control of such discourses to provide an opportunity for the interns to make the internship process not a linear and fundamentalist path but in a rhizomatic approach for the construction of knowledge.

**Keywords:** higher education, post-qualitative inquiry, university-industry relationship, Iranian organizations, Deleuze and Guattari, rhizome, Foucault

عاطفه نصیری همراه<sup>۱</sup>، کوروش فتحی واجارگاه<sup>۲</sup>

روح اله آقاصالح<sup>۳</sup>، سعید صفایی موحد<sup>۴</sup>، محمود حقانی<sup>۵</sup>

**چکیده:** این مقاله با هدف بررسی چالش هایی که کارآموزان در طی فرایند کارآموزی با آن مواجه هستند، انجام شده است. کارآموزی، از جمله برنامه های کاربردی دانشگاه ها برای ایجاد ارتباط با بخش های خدماتی و اقتصادی جامعه شناخته می شود. دانشگاه ها از طریق این برنامه ها سعی در ارتقاء مهارت هایی دارند که موردنیاز محیط کار است. چنین دیدگاهی به کارآموزی، تفکری بنیادگرایانه را نشان می دهد که در آن کارآموزی نه فرصتی برای ساخت دانش، بلکه ابزاری برای کسب وظایف و مهارت های مشخص محسوب می شود. این مقاله با یک تحلیل پساکیفی، و رویکردی پساساختارگرایانه، به شناسایی ساختارها، الگوهای ذهنی و گفتمان هایی پرداخته است که مانع از انجام کارآموزی شده اند. گفتمان هایی که نه تنها اعضای سازمان را تحت سلطه خود درآورده است، بلکه فرصت دستیابی به یادگیری و ساخت دانش را از کارآموزان ربوده است. به این منظور، در پژوهش حاضر، با ۱۲ نفر از کارآموزان رشته ی آموزش و بهسازی منابع انسانی و ۲۹ نفر از مدیران و کارکنان سازمان های دولتی و خصوصی در تهران گفتگو شده است. نتایج نشان داد، آنچه در دوره های کارآموزی اجرا می شود، لزوماً منطبق با ابعاد رسمی و اهداف ترسیم شده آن نیست، تاملی انتقادی نشان می دهد که در پشت این تصویر نمایشی، برنامه درسی پنهانی وجود دارد که ما را با آنچه در فرایند کارآموزی رخ می دهد، مواجه می سازد. امیدواریم شناخت این الگوهای ذهنی و گفتمان های غالب به اعضای سازمانهای ایرانی و کارآموزان این رشته کمک کند تا از سیطره ی این گفتمان ها رها شوند تا فرصتی برای کارآموزان فراهم کند که فرایند کارآموزی را نه در یک مسیر خطی و بنیادگرایانه بلکه در رویکردی ریزوماتیک برای ساخت دانش پیش ببرند.

**کلمات کلیدی:** برنامه درسی آموزش عالی، پساکیفی، ارتباط دانشگاه و صنعت، دلوژ و گاتاری، ریزوم، فوکو

۱. دانشجوی دکتری برنامه درسی آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. [a\\_nasirhamrah@sbu.ac.ir](mailto:a_nasirhamrah@sbu.ac.ir)

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول). [kouroshfathi2@gmail.com](mailto:kouroshfathi2@gmail.com)

۳. استادیار مدرسه تعلیم و تربیت، دانشگاه ایالتی پلی تکنیک کالیفرنیا، آرکیتا، کالیفرنیا، امریکا. [ra292@humboldt.edu](mailto:ra292@humboldt.edu)

۴. مشاور آموزش و توسعه منابع انسانی شرکت ملی نفت ایران. [s\\_s\\_movahed@yahoo.com](mailto:s_s_movahed@yahoo.com)

۵. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. [mhaqani@gmail.com](mailto:mhaqani@gmail.com)

## مقدمه

دانشگاه‌ها از طریق فراهم کردن برنامه‌های درسی مبتنی بر تجربه، به‌طور مستقیم سعی در توسعه‌ی مهارت‌ها و توانایی‌های دانشجویان دارند. کارآموزی، کارورزی و استادشاگردی، از جمله اشکال یادگیری تجربی در محیط کار می‌باشند که از آن‌ها معمولاً با عنوان "کارآموزی" یاد می‌شود (راجرز؛ ۲۰۱۷). اهمیت این برنامه‌ها در این است که آنها را پلی بین آموزش عالی و محل کار و کاهش شکاف بین نظریه و عمل می‌شناسند (هرست و گود؛ ۲۰۱۰)؛ اسناد و تحقیقات زیادی کارآموزی را بعنوان یک تجربه کاری ارزشمند در دنیای واقعی معرفی می‌کنند (چن، شن و گاسلینگ؛ ۲۰۱۸)؛ تجربه‌ای که فرصت‌های شغلی (راجرز؛ ۲۰۱۷)؛ ساکس؛ ۲۰۱۶ را برای دانشجویان فراهم کرده و مهارت‌های حرفه‌ای آنان را افزایش می‌دهد (وب؛ ۲۰۱۱)؛ چن، شن و گاسلینگ؛ ۲۰۱۸؛ راگیرو و بوهم؛ ۲۰۱۶؛ سیلوا و همکاران؛ ۲۰۱۶). چنین دلایل و مزایایی اولین تصویری است که کارآموزی را در رویکرد کارایی اجتماعی دانشگاه‌ها قرار می‌دهد و آنرا به کالایی موقعیتی تبدیل می‌سازد که پاسخگوی مشکل بیکاری جوانان باشد (رایت و مالوی؛ ۲۰۲۱؛ هارت؛ ۲۰۱۵). تحقیقات انجام شده در حوزه‌ی کارآموزی غالباً با تکیه بر رویکرد کارایی اجتماعی بوده و نشان می‌دهد که کارآموزی آنچنان که باید نتوانسته خواسته‌ها و انتظارات دانشگاه، دانشگاهیان و کارفرمایان را در یک منطق نئولیبرالیستی نیز برآورده کند. شکاف اطلاعاتی بین دروس نظری و عملی (حسینی و همکاران، ۱۳۹۲، وب، ۲۰۱۱)، شیوه‌های نامناسب آموزش، نارضایتی از نحوه ارزیابی کارآموزان، نامناسب بودن حجم موضوعات آموزشی و یادگیری، عدم دسترسی کافی به امکانات رفاهی و آموزشی، عدم همکاری تیم خارجی با دانشگاه، پراکندگی کارورزی در بخش‌های بالینی، مدیریت ارتباطی نامناسب (رضایی و همکاران، ۱۳۹۶، آهنچیان و همکاران، ۱۳۹۶)، و بسیاری موارد دیگر، از جمله نارسایی‌ها و ضعف‌های ساختاری و محتوایی اجرای دوره‌های کارآموزی بر طبق دیدگاه کارایی اجتماعی بوده است. با این وجود، توجه به تحولات و دگرگونی‌های بی‌وقفه در عرصه جهانی، ظهور محیط‌های کاری متنوع، سرعت پرشتاب فناوری‌ها، از جمله ویژگی‌های قرن بیستم است که منجر به

---

<sup>1</sup> Rogers

<sup>2</sup> Hurst & Good

<sup>3</sup> Chen, Shen & Gosling

<sup>4</sup> Sykes

<sup>5</sup> Webb

<sup>6</sup> Ruggiero & Boehm

<sup>7</sup> Silva, Lopes, Costa, Seabra, Melo, Brito, & Dias

<sup>8</sup> Wright & Mulvey

<sup>9</sup> Hart

چالش های کارآموزی در ایران؛ پیوند مسیر به...

شکل گیری محیط های نامطمئن و پویا شده است (وانگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸، فرجی ارمکی، ۱۳۸۸). همین ویژگی ها باعث شده انتظارات از نظام آموزش عالی نیز افزایش یافته و لزوم توجه به انعطاف پذیری، انطباق پذیری و نوآوری و خلاقیت بیش از قبل احساس شود (مهدی، ۱۳۹۹). در این نگاه دیگر نمی توان دانشجویان را برای یک محیط پایدار با وظایفی مشخص و الگوهای تعریف شده آماده کرد (خشنودی فر و اجارگاه، ۱۳۹۳). همگام با چنین تحولاتی ست که مفهوم کارآموزی و نحوه ی اجرای این دوره ها، دیگر در معنای سنتی و محدود کننده آن قابل تفسیر نیست. ما نیاز داریم نه تنها مفهوم کارآموزی را دوباره تعریف کنیم؛ بلکه مجموعه عوامل و نیروهایی که مانع از تحقق کارآموزی در مفهوم جدید می شوند را شناسایی کنیم. از همین رو، پیش از پرداختن به چالش های کارآموزی در معنای جدید، نیاز هست که تعریف روشنی از مفهوم کارآموزی برای فهم مشترک در این مقاله ارائه شود. این تعریف بر طبق هستی شناسی دلوز و گاتاری مفهوم پردازی شده است و می تواند به ما در شناسایی و نحوه ی تاثیر گفتمان ها در فرایند کارآموزی کمک کند.

مفهوم کارآموزی با توجه به سابقه طولانی آن، تحت تاثیر پارادایم های فکری، اندیشه ها و سیاست های مختلف اجتماعی-سیاسی، فرهنگی شکل گرفته است. گزاره ها و گفتمان هایی که در آن کارآموزی در یک منطق مکانیکی و خطی، ابزاری جهت برآورده ساختن هنجارها و استانداردهایی است که از طرف دانشگاه و صنعت تعیین شده است. چنین ادراکی از کارآموزی، از پارادایمی ناشی می شود در آن نظریه ها از عمل جدا بوده و دانشجویان (کارورزان) به دنبال دانش عملی و واقعیت هایی هستند که در محل کار و خارج از دانشگاه وجود دارد. کارآموزی در چنین هستی شناسی بیش از هر چیز، بر مدل سازی، الگوبرداری، تقلید و همنوایی تمرکز پیدا می کند. دلوز و گاتاری (۱۹۹۴) چنین رویکردی را حاصل یک تفکر دکماتیک و جزمی مرتبط با اندیشه دکارت می دانند و ضمن انتقاد از آن ما را دعوت می کنند تا از این الگوهای ذهنی فاصله بگیریم. از نظر آنها چیرگی این الگوها مانع از رشدی تکثرگرایانه می شود و تنها یک گونه از زندگی و مسیر پیشرفت را به مخاطبان ارائه می کند. در پژوهش حاضر، ما کارآموزی را بر طبق هستی شناسی ریزوماتیک<sup>۲</sup> دلوز و گاتاری، بعنوان فراهم کردن موقعیت و شرایطی می دانیم که در آن دانشجو فرصتی برای "شدن"، "تفاوت" و "ساخت دانش" به دست می آورد (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷). بدین ترتیب مفهوم کارآموزی در چنین هستی شناسی، بیش از هر چیز،

---

<sup>1</sup> Wang

<sup>2</sup> Deleuze & Guattari

<sup>۳</sup> ریزوم اصطلاحی گیاه شناسی در فلسفه ژیل دلوز (Gilles Deleuze) و فلیکس گاتاری (Felix Gattari)، است که تصویری از وضعیت پست مدرن ارائه می کند. تفکر ریزوماتیک که در مقابل تفکر درختی قرار می گیرد. به جای تکیه کردن بر منطق بنیادگرایانه و اصولی ثابت، بر تنوع، کثرت، چندگانگی، تفاوت و پویایی تاکید دارد.

مفهومی متکثر، پویا و چندجانبه خواهد داشت (نصیری، آقاصالح و فتحی، ۲۰۲۱). در این مفهوم تازه از کارآموزی، یادگیری دیگر متمرکز بر تقلید و بازنمایی، کسب مجموعه مشخصی از وظایف شغلی نیست. بلکه با در نظر گرفتن زمینه های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و ... فضایی را ایجاد می کند که هدف آن پویایی، ایجاد تفاوت، تاثیرگذاری و ساخت دانش است. با توجه به این مفهوم، این مقاله در یک رویکرد پساساختارگرایی، بدنال شناسایی گفتمان های غالب و صلب و سختی است که مانع از تحقق چنین تعبیری از کارآموزی شده است؛ تا با بر هم زدن آنها شرایطی را فراهم سازد که در آن کارآموزی فرصتی برای خلق دانش باشد (دلوز و پارت، ۱۹۷۷/۲۰۰۷). از همین رو با به کارگیری برخی از مفاهیم هستی شناسی ریزوماتیک دلوز و با تکیه بر نظریه گفتمان های فوکو، سعی در بر هم زدن یا مقاومت در برابر ذهنیت های صورتبندی شده ای بوده است که فرایند کارآموزی را مختل کرده و اجازه یادگیری و خلق دانش را از دانشجویان می ربایند. ذهنیت ها و گفتمان هایی که جهان ما را در بر گرفته (فوکو، ۱۹۷۳) و آنرا به سمت و سوی خاصی پیش می برد. فرایند کارآموزی نیز جدا از زمینه های آن نیست و تحت تاثیر الگوها و گزاره های مختلف به شیوه ی خاصی درک و هدایت می شود. در این پژوهش بدلیل زمینه ی مشترک محققان در حوزه ی آموزش و بهسازی منابع انسانی و تجربه فعالیت در آن، بر کارآموزی رشته آموزش و بهسازی منابع انسانی در مقطع ارشد تمرکز داشته ایم. این رشته، به عنوان یکی از رشته های کاربردی مجموعه علوم تربیتی شناخته می شود که با هدف بهبود و ارتقای عملکرد منابع انسانی سازمان ها ایجاد شده است. دوره ی کارآموزی این رشته نیز با هدف فراهم سازی یک تجربه ی عملی در سازمان ها برای بهبود آموزش و بهسازی منابع انسانی در نظر گرفته شده است. بدین ترتیب هدف ما در این مقاله پاسخ به این پرسش است گفتمان های غالب که در محیط های کاری سازمان های ایرانی مانع از خلاقیت و یادگیری کارآموزان شده اند چه هستند و چگونه عمل می کنند؟

### گفتمان چیست و چگونه عمل می کند؟

مفهوم گفتمان در یک رویکرد زبان شناختی، به شیوه ی استفاده از زبان، نحوه ی بکارگیری گزاره های زبانی، یا شیوه های گفتار اشاره دارد. اما در تحقیقات علوم اجتماعی آنچه از مفهوم گفتمان رایج است، صرفا به کاربرد زبان محدود نمی شود، بلکه به باورها، ارزش ها یا فلسفه ای که توسط این گزاره ها تبلیغ و گسترش پیدا می کند نیز اشاره دارد (دک، ۱۹۹۷). در پژوهش حاضر مفهوم گفتمان با توجه به نظریه فوکو و تعبیر دلوزی از آن مبنا قرار گرفته است. در دیدگاه فوکو، گفتمان آن چیزی نیست که بیان می شود؛ بلکه چیزی است که باعث می

<sup>1</sup> Deleuze & Parnet

<sup>2</sup> Foucault

<sup>3</sup> Dijk

چالش های کارآموزی در ایران؛ پیوند مسیر به...

شود آنچه می‌خواهد گفته شود، محدود شود. از نظر فوکو، گفتمان ها، شرایط مادی اجتماعی-تاریخی محلی هستند که عملکرد افراد مانند گفتار، نوشتن، تفکر را محدود می‌کنند و به بند می‌کشند (فوکو، ۱۹۷۰). گفتمان ها معمولاً فراتر از زبان عمل می‌کنند و کل حوزه ی رفتار اجتماعی را در بر می‌گیرند. آنها قالب هایی ایجاد می‌کنند که همه چیز در آن معنا پیدا می‌کند. در واقع، گفتمان، تحت قوانین و قواعدی مشخص، نحوه ی خاصی از گفتار و کنش های رفتاری را شکل داده و تجویز می‌کنند (کاف، دنیس، فرانسیس و شاروک، ۲۰۰۶). به همین دلیل، توجه به نظریه ی گفتمان ها در اندیشه فوکو، به ما این امکان را می‌دهد که گفتمان هایی که در فرایند کارآموزی و در رابطه ی کارآموزان با دانشگاه و محیط کار شکل گرفته اند را شناسایی کنیم.

به عقیده ی فوکو، گفتمان ها مرکزی برای اعمال دانش و قدرت هستند. در اندیشه او، قدرت نه در مفهومی سنتی بعنوان امری تملیکی، بلکه وضعیت استراتژیکی پیچیده و کثرتی از روابط میان نیروهاست. از همین رو، از نظر او، قدرت در همه جا حضور دارد و گفتمان ها از طریق سه ابزار نظارت، هنجارسازی و بازرسی، به اعمال قدرت و اجرای انضباط می‌پردازند (فوکو، ۱۹۹۵/۱۹۹۵). هدف این گفتمان ها، نه سرکوب بلکه هنجارسازی، شبیه سازی، هم شکل کردن و همسو کردن نیروها در جهت اهدافی خاص است (درایفس و رابینو، ۲۰۱۴). اهمیت گفتمان ها در این است که با به کارگیری آنها، موقعیت هایی ایجاد می‌شود که سوژه امکان رفتار به طرق معین و به گونه ای خاص را می‌یابد (فوکو، ۱۹۸۰). به این معنا که گفتمان ها، آگاهی ما، ادراکات ما و تفکر ما را تحت تاثیر قرار داده و نحوه ی حرکت خاصی را بر ما تحمیل می‌کنند. بعنوان مثال در اسناد متعدد آموزش عالی و دستورالعمل های تعیین شده برای کارآموزی، اهداف ترسیم شده لزوماً با آنچه در گفتمان ها جاری است، یکسان نیست. آنچه در فرایند کارآموزی و در ارتباط بین دانشگاه و محیط های کاری رخ می‌دهد، تبعیت کردن از هنجارها، ارزش ها و جهان بینی های خاصی (میگل و فاروم، ۲۰۱۸) است که همچون برنامه درسی پنهان، فرایند کارآموزی را هدایت می‌کنند. هنجارهایی که بر طبق استدلال فوکو (۱۹۸۰)، الگوهای خاص رفتاری را به دانشجویان، اساتید و اعضای سازمان در موقعیت های مختلف نشان می‌دهد.

از سوی دیگر، همچنان که دلوز اشاره می‌کند، گفتمان ها بازنمایی ها را ایجاد می‌کنند (دلوز، ۱۹۹۴/۱۹۶۸). فوکو می‌گوید: گفتمان ها نوعی بازنمایی هستند که با نشانه های کلامی نشان داده می‌شوند و بصورت پنهانی همه چیز را به طریقی خاص مقرر می‌کنند (فوکو، ۱۹۷۳). بازنمایی اشاره به این دارد که حقایق و واقعیت ها امری پیشینی<sup>۴</sup> و از پیش تعیین شده

<sup>1</sup> Cuff, Dennis, Francis & Sharrock

<sup>2</sup> Dreyfus HL, Rabinow

<sup>3</sup> MIGUEL & FÓRUM

<sup>4</sup> Apriori

هستند که ما باید بدنبال کشف آنها باشیم(سجادی و ایمان زاده، ۱۳۸۶). بعبارت دیگر، حقایق و دانش در این نگاه، به جای اینکه امری ساختنی باشند، از قبل وجود دارند و کشف می شود. بر طبق دیدگاه دلوز، اغلب افراد در چنین منطقی، بر اساس یک سری پیش فرض های پذیرفته شده عمل می کنند. پیشفرض هایی که معمولا با گزاره هایی چون: "هر کسی می داند..." ، "نمی توان انکار کرد که ..." ، بدیهی است که ... "شناخته می شود(دلوز، ۱۹۶۸/۱۹۹۴). پذیرش تاثیر این گزاره ها به این معناست که آنها می توانند در شیوه های مختلف اثراتی هژمونیک بر رفتارها بگذارند و گفتمان هایی سلطه گر و هنجاری را تولید و تکرار کنند. به زعم دلوز، نتیجه تسلط یک گفتمان هنجاری و ارتجاعی، بوجود آمدن "تصویر جزمی اندیشه" خواهد بود که در آن بازنمایی ابژه های از پیش مقرر شده و ارزش های پذیرفته شده مورد تاکید و تایید قرار می گیرد. ارزش ها و هنجارهایی که در خدمت سازمان ها یا ایدئولوژی ها و قوانین خاصی است(همان). در رویکردی پاسااختارگرایانه، دلوز و گتاری از ما می خواهند بدنبال برهم زدن گزاره های متعارف و هنجارهای مسلط و عرفی شده باشیم. هدف اصلی آنها اختلال در نقش هنجارسازی گفتمان های مسلط است که باعث طبیعی جلوه دادن و بازتولید هویت های شخصی و اجتماعی خاصی شده است(سیدمن<sup>۱</sup>؛ ۲۰۰۷). ارزش ها و هنجارهایی که به تعبیر دلوز ثابت و در بستر مشخص شده باقی نمی ماندند و جریان های پویایی هستند که در زمان ها و موقعیت های مختلف تغییر شکل می دهند. بدین ترتیب گفتمان ها دائما تحت تاثیر عوامل فرهنگی و اجتماعی تغییر می کنند و موجودیتی ایستا ندارند(رید، فادل، آنتیس و لواک<sup>۲</sup>؛ ۲۰۲۲). از همین رو در پژوهش حاضر، گفتمان هایی که در جریان تجربه کارآموزی، آنگونه که در طول زمان سیوریت می یابد و ساخته شده است مورد توجه و بررسی قرار گرفته است. گفتمان هایی که باعث شده گزاره ها، هنجارها و ارزش های خاصی پذیرفته شود و کارآموزی به شکل کنونی آن و نه به شکل دیگری اجرا شود.

### پیشینه پژوهشی

پژوهش های زیادی در خصوص کارآموزی و عوامل موثر بر آن انجام شده است. اما تحقیقات کمی در خصوص گفتمان های غالب در کارآموزی وجود دارد. در این تحقیقات، کارآموزی اغلب با استعاره هایی همچون پل ارتباطی بین دانشگاه و صنعت(هرست و گود، ۲۰۱۰)، ابزاری برای فرصت اشتغال و افزایش مهارت های دانشجویان، تسهیل انتقال موفقیت آمیز یک دانشجو به شغل در نظر گرفته شده است(راجرز، ۲۰۱۷؛ سیلوا، ۲۰۱۶؛ کالوو و دامادو<sup>۳</sup>؛

<sup>1</sup> Sidman

<sup>2</sup> Reed, Fadyl, Anstiss & Levack

<sup>3</sup> Calvo & D'Amato

چالش های کارآموزی در ایران؛ پیوند مسیر به...

ساکس، ۲۰۱۶). دیدگاهی نهادگرایانه که بر توسعه ی مهارت ها و اشتغال دانشجویان با هدف تامین نیروی انسانی تمرکز دارد(تیلور و ایوانس؛ ۲۰۱۸). پژوهش ها نشان می دهد وجود گفتمان هایی چون گفتمان های اشتغال پذیری، گفتمان مهارت ها و وظایف و ... نه تنها موجب بهبود یادگیری کارآموزان نشده است، بلکه خسارت ها و زیان هایی را نیز به همراه داشته است. بعنوان مثال، وولفرم<sup>۲</sup> و آرنس<sup>۳</sup>(۲۰۲۲) نشان می دهند که چگونه گفتمان اشتغال پذیری باعث ایجاد نگاه استثمارگرایانه و خصمانه به کارآموزان شده است. آنها موقعیتی را توصیف می کنند که در آن دانشجویان برای دستیابی به شغل در یک رویکرد رقابتی به کارآموزی های متعدد روی آورده اند. بسیاری از آنها، برای کسب فرصت های کارآموزی، حتی دستمزدی برای کارآموزی خود دریافت نمی کنند(وولفرم و آرنس، ۲۰۲۲؛ مامیسا<sup>۴</sup>؛ ۲۰۲۱). آکانر<sup>۵</sup> و بودیکو<sup>۶</sup>(۲۰۱۷) در پژوهشی مشابه نشان می دهند که وجود گفتمان سلسله مراتبی بین کارفرمایان و کارآموزان موجب شده دانشجویان برای جلب نظر کارفرمایان و افزایش اشتغال پذیری خود، به کارآموزی در قالبی استثمارگرانه تن دهند و با حقوق کم و یا بدون مزد و از جایگاهی نابرابر مجبور به انجام کار شوند. نتیجه غالب شدن گفتمان اشتغال پذیری باعث می شود نابرابری ها در بازار کار پنهان بماند و صدای دانشجویان در این گفتمان ها کمرنگ شده و شنیده نشود(هیگدن<sup>۷</sup>؛ ۲۰۱۶).

از سوی دیگر کارآموزی در یک رویکرد خطی بعنوان ابزاری تلقی شده که بدنبال افزایش دانش عملی و مهارت های دانشجویان است. مشابه با این تصویر، بر طبق آنچه تیلور توضیح می دهد، نقش کارآموزی عمل به هنجارها و شیوه های غالب برای برآورده ساختن "تطابق" خواهد بود(تیلور، ۲۰۱۸)؛ گفتمانی که در آن رویکرد انضباطی و دستوری، تقویت و تداوم پیدا کرده (دال، ۲۰۰۲) و ساختارهایی چون مراکز شایستگی را به وجود می آورد(شربین<sup>۸</sup>؛ ۲۰۱۹). گفتمان اشتغال پذیری و مهارت ورزی و تحمیل آن به دانشجویان، باعث خسارتهای روحی زیادی چون کاهش عزت نفس، افزایش حس بی عدالتی، خشم، سرخوردگی و سکوت در دانشجویان شده است(ولز و جینر<sup>۹</sup>؛ ۲۰۱۵؛ و مرتز، استبرل و مارکز؛ ۲۰۱۴). غالب شدن چنین گفتمانی همچنین باعث می شود مسیرهای معینی برای اشتغال زایی شناخته شود که در آن دانشجویان بدنبال ساختن هویتی نمایشی و قابل پذیرش از خود باشند. همانطور که هورا و

---

<sup>1</sup> Taylor & Evans

<sup>2</sup> Wolfgram

<sup>3</sup> Ahrens

<sup>4</sup> Mamica

<sup>5</sup> O'Connor

<sup>6</sup> Bodicoat

<sup>7</sup> Higdon

<sup>8</sup> Sherbine

<sup>9</sup> Sanahuja Vélez, G., & Ribes Giner

<sup>1</sup> Maertz Jr, C., A. Stoeberl, P., & Marks

همکاران (هورا، پیرت و هر<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰) نشان می دهند کارآموزی به ابزاری برای درج در رزومه دانشجویان و جنبه ای مهم برای برجسته کردن و ارائه ی هویتی اشتغال پذیر به کارفرمایان تبدیل شده است. گفتمانی نئولیبرالی که دانشجو را مجبور می کند تا مجموعه ای از مهارت ها و تجربیات قابل عرضه به بازار را برای نمایش آماده کند(وولفرم و آرنس، ۲۰۲۲).

همسان<sup>۲</sup>(۱۹۹۶) در پژوهشی دیگر، به گفتمان بیگانگی دانشگاه از جامعه می پردازد که باعث شده کارآموزان در برخورد با محیط های کاری احساس بیگانگی داشته و ناامیدی و مشکلات بیشتری را در حین کارآموزی تجربه کنند. او نشان می دهد چگونه این مرزبندی ها باعث شده بین آموزش های رسمی با غیر رسمی تمایز و تفکیک بوجود آید و یک رابطه ی سلسله مراتبی بین آنها ایجاد شود. رابطه ای که در آن دانشجویان بدنبال اثبات اهمیت دانش نظری و آموزش های رسمی خود در برابر دانش عملی در قلمرو محیط کار و کارفرمایان هستند. نتیجه ی تلاش برای ایجاد برابری، اثبات و اعتبار خود در برابر دیگری، به زعم هایدگر<sup>۳</sup>، حاصلی جز ترک و انکار هویت خویش دربر ندارد(۱۹۴۷/۲۰۰۰). بر طبق دیدگاه دلوز، وجود چنین گفتمان هایی، مانع از حرکت شده و کارآموزان را در چارچوب های ساخته شده محصور و محدود خواهد کرد. بدین ترتیب کارآموزی در موقعیتی قرار می گیرد که همچون یک "ریزوم" ریشه ی آن بجای حرکت، درگیری و "شدن"، در میان گفتمان ها محدود، مسدود و خشک خواهد شد(دلوز، ۱۹۶۸/۲۰۰۴). بر طبق نظریه دلوز، ما نیاز داریم که از بند چنین تصاویر و گفتمان هایی رها شویم و کارآموزی را از سیطره ی جزمی آنها آزاد کنیم. گفتمان هایی که بر دانشگاه تحمیل شده و به شیوه های مختلف بازنمایی و بازتولید شده است. شناخت این گفتمان ها، شکستن آنها و توجه به آنها در مسیر کارآموزی می تواند جان تازه ای به برنامه های کارآموزی ببخشد و به کاهش خسارت ها و زیان ها کمک کند.

### تحقیق پساکیفی، قلمرو پژوهش و شیوه تحلیل

مطالعه حاضر با استفاده از تحقیق پساکیفی (سن پییر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱) و با توجه به هستی شناسی دلوز و گوتاری و نظریه ی فوکو، گفتمان های حاکم بر کارآموزی رشته ی آموزش و بهسازی منابع انسانی در مقطع ارشد را شناسایی می کند. تحقیقات پساکیفی در انتقاد به تحقیقات کیفی مرسوم و با تکیه بر پارادایم پسانسان گرایی شکل گرفته است(اقصالح و

<sup>1</sup> Hora, Parrott & Her

<sup>2</sup> Hemson

<sup>3</sup> Heidegger

<sup>4</sup> St Pierre



چالش های کارآموزی در ایران؛ پیوند مسیر به...

سن پی‌یر، ۲۰۱۶). این رویکرد با یک چرخش هستی‌شناسی، که بنای آن در نظریه‌هایی مانند پساساختارگرایی، پسانسان‌گرایی و پست‌مدرنیسم است، در مقابل رویکردهای کیفی متعارف شکل گرفت (والکر، ۲۰۲۲). با این دیدگاه که چرخش در هستی‌شناسی حاکم بر رویکردهای پست، مستلزم بازنگری در معرفت‌شناسی و روش‌شناسی نیز هست. از همین رو نخستین بار، استاد دانشگاه جورجیا، الیزابت سن پی‌یر (۲۰۱۱، ۲۰۱۳)، با مفهوم پساکیفی<sup>۲</sup> گذار از روش‌شناسی کیفی را به طور مدون مطرح کرد. او آغازگر فصلی متفاوت در پژوهش‌های کیفی است که سعی دارد از انسان دکارتی، مرکزیت‌زدایی کند؛ انسانی که هم در اثبات‌گرایی، هم در تحقیقات کیفی محوریت پیدا کرده است. به بیانی ساده تر، تحقیق پساکیفی را می‌توان دوباره فکر کردن به تحقیقات علوم اجتماعی دانست (سن پی‌یر، ۲۰۱۱). با این تفاوت که سعی دارد از نگاه بروکراتیک شده تحقیقات کیفی متعارف که متأثر از منطق پوزیتیویستی است، فاصله بگیرد. از نگاه سن پی‌یر، تحقیقات کیفی برای اینکه بتوانند در زیر چتر سلطه‌ی عصر روشنگری، "علمی تر" به نظر برسند، مجبور شدند لباسی با منطق اندازه‌گیری خطی و پوزیتیویستی به تن کنند. بیرون آمدن از این اجبار و رخت بستن از این جامه، همان کاری است که تحقیق پساکیفی انجام می‌دهد. در جدول زیر تفاوت بین تحقیقات کیفی با تحقیقات پساکیفی به طور دقیق تری ذکر شده است.

تحقیقات کیفی مرسوم	تحقیقات پساکیفی	پارادایم
انسان‌گرایی	پسانسان‌گرایی	هستی
شناسنده‌ی سلسله‌مراتبی (فاعل انسانی) / زبان (بازنمایی) / موضوع مورد شناسا (واقعیت منفعل)	هستی‌شناسی مسطح شناسنده، زبان و موضوع مورد شناسا همگی عامل هستند و از نظر مادی و گفتمانی ساخته شده‌اند	هدف
درک و فهم (همچون): تفسیرگرایی، طبیعت‌گرایی، رهایی (همچون): رویکردهای انتقادی، نئومارکسیسم، پراکسیس	شالوده‌شکنی <sup>۱</sup> (نقد مداوم چیزی که نمی‌توانید آن را نخواهید)	موضوع
صدای انسان	توجه به ساختاری که این صدا در آن	

<sup>1</sup> Aghasaleh & St Pierre

<sup>2</sup> Post-qualitative

<sup>3</sup> Deconstruct

تحقیقات پسا کیفی

تحقیقات کیفی مرسوم

تولید و تکثیر می شود.		
با نظریه (تبارشناسی <sup>۱</sup> ، شالوده شکنی، دیرینه شناسی <sup>۲</sup> ، حاشیه‌ای <sup>۳</sup> ، عملکردی <sup>۴</sup> ) یا مفاهیمی چون (مجموعه <sup>۵</sup> ، کنش درونی <sup>۶</sup> )	با روش	شروع
کنش درونی با متون، انسان، غیر انسان و غیره	مصاحبه، مشاهده مشارکتی	نحوه جمع آوری داده ها
فکر کردن و نوشتن	کدگذاری	نحوه تحلیل
دانش غیر انباشتی	دانش انباشتی	نحوه برخورد با پیشینه و ادبیات
محدودیت تفکر قابل تصور نیست	تعمیم پذیری، اعتبار، سوژکتیویته	محدودیت ها

جدول مقایسه تحقیقات پساکیفی با تحقیقات کیفی متعارف (آقاصالح و سن‌پی‌یر، ۲۰۱۶)

هدف کلی تحقیقات پُست شالوده شکنی است. زیرا بر چیزهایی تمرکز دارد که باعث شده رویه ها و کنش های خاصی حاکم شود و افراد به سمت مسیر خاصی هدایت شوند (آقاصالح و سن‌پی‌یر، ۲۰۱۶). پژوهش حاضر نیز قصد دارد با رویکردی انتقادی به شناسایی ساختارها، صورت بندی های ذهنی و گفتمان هایی بپردازد، که باعث شده فرایند کارآموزی در جریان رفتارها و کنش های معینی قرار گیرد.

همانطور که اشاره شد، بر خلاف تحقیقات کیفی متداول و مرسوم که از ابتدا با روش های خاصی جهت گیری می شود، تحقیقات پساکیفی با نظریه ها و با تفکر و تامل در آنها انجام

<sup>1</sup> Genealogy  
<sup>2</sup> Archaeology  
<sup>3</sup> Marginality  
<sup>4</sup> Performativity  
<sup>5</sup> Assemblage  
<sup>6</sup> Intra-action

چالش های کارآموزی در ایران؛ پیوند مسیر به...

می گیرد(جکسون و متزی،<sup>۱</sup> ۲۰۱۱ و آقاصالح، ۲۰۱۶). در همین امتداد، در پژوهش حاضر هدایتگر ما نظریه ی گفتمان های فوکو و هستی شناسی دلوز و گوتاری بوده است. فراتر از شناسایی گفتمان ها، پژوهش حاضر درصدد است با بر هم زدن اصول و قواعد حاکم بر گفتمان ها، موقعیت هایی را ایجاد کند که در آن تغییرات رخ می دهند؛ چرا که پژوهش های پساکیفی بیش از آنکه به آنچه هست، تمرکز داشته باشند، به آنچه ممکن است ایجاد شود و تبدیل گردد، تمرکز دارند(سن پی بر، جکسون و متزی، ۲۰۱۶). به این ترتیب ما نشان خواهیم داد که چگونه این گفتمان ها و الگوهای ذهنی غالب مانع از یادگیری، خلاقیت و ساخت دانش در فرایند کارآموزی شده است.

قلمرو پژوهش: بدلیل هدف این مطالعه که درک تجربیات آموزشی کارآموزان با توجه به بستر اجتماعی، فرهنگی و قواعد حاکم بر فضای یادگیری کارآموزان است؛ سعی بر آن بوده که مشارکت بازیگران مختلفی که به نوعی در فضای کارآموزی درگیر هستند، اعم از کارآموزان، اساتید؛ و در سازمان ها: کارشناسان آموزش، مدیران و متخصصان حوزه ی کارآموزی مدنظر قرار گیرد. توجه به صدای این گروه ها می تواند فهم بهتری از فضای کارآموزی و گفتمان های مسلط بر آن ایجاد کند. بدین ترتیب در میان کارآموزان، با ۱۱ کارآموز کارشناسی ارشد رشته آموزش و بهسازی منابع انسانی و در سازمان ها نیز با ۱۳ نفر از مدیران و ۱۶ نفر از کارشناسان آموزش که مجموعاً در ۱۲ سازمان دولتی و شرکت خصوصی مشغول به کار بودند، گفتگو انجام شده است. تعداد افراد انتخاب شده بر مبنای الگوی از پیش تعیین شده ای نبوده و بدلیل شیوع کرونا و دسترسی محدود به کارآموزان، گفتگو با این تعداد میسر شده است. لازم به توضیح است که بسیاری از سازمان های مورد مطالعه، مورد انتخاب کارآموزان رشته آموزش و بهسازی منابع انسانی در دوره ی کارآموزی بوده است. مطالعه ی حاضر سعی داشته تنوع در گروه های مطالعه را حفظ کند و هیچ گونه برتری خاصی بین گروه های مختلف در نظر نگیرد؛ از همین رو، کارآموزان از دانشگاه های مختلف اعم از دولتی و غیر دولتی مدنظر قرار گرفته اند. همچنین هیچ سازمان یا فردی بخاطر ویژگی خاص و متفاوت آن کنار گذاشته نشده است و افراد از سازمان های خدماتی، تولیدی، حفاظتی و امنیتی حضور داشتند. در واقع هدف حفظ تنوع از نظر محیط های مختلف، جنسیت، سن، نژاد، قومیت و زمینه های کاری متفاوت بوده است. لازم به توضیح است تجربیات پژوهشگران و سابقه ی کاری آنان نیز مدنظر قرار گرفته است.

شیوه تحلیل: تجزیه و تحلیل داده ها در تحقیقات پساکیفی، همچون تجزیه و تحلیل سنتی داده ها که در تحقیقات کیفی وجود دارد، قابل تصور نیست(والکر،<sup>۲</sup> ۲۰۲۲). چرا که با توجه به هستی شناسی حاکم بر تحقیق پساکیفی که در آن هر نوع سیطره ی منطقی

---

<sup>1</sup> Jackson & Mazzei

<sup>2</sup> WALKER

پوزیتیویستی بر تحقیقات کیفی رد می شود، از روش های تحلیلی سنتی در اینگونه تحقیقات نمی توان استفاده کرد. در این مطالعه، از رویکردی که جکسون و متزی (۲۰۱۱) برای تحلیل در تحقیقات پساکیفی پیشنهاد داده اند، استفاده شده است. آنها "تفکر با نظریه" را بجای تحلیل سنتی داده های کیفی مانند کدگذاری مکانیکی، تقلیل داده ها به مضامین و نوشتن روایت های شفاف ارائه می دهند. از نظر آنها چنین رویکردهای ساده انگارانه ای که در تحقیقات کیفی عرفی شده است، مانع از تاملی عمیق و چند لایه از داده ها می شود. بدین ترتیب آنها "تفکر با نظریه" و اندیشیدن داده ها با نظریه ها و اصطلاحا "متصل کردن متنی به متن دیگر" را که با توجه به ایده "وصل کردن" که از هستی شناسی دلوز و گاتاری اقتباس کرده اند را پیشنهاد می دهند. در این شیوه ی تحلیل، مجموعه گفتگوها، نظریه های مختلف، کتاب ها، تجربیات افراد و ... بعنوان متونی تلقی می شوند که در یک فرایند تفکری به همدیگر متصل می شوند. در مطالعه حاضر نیز، ما با استفاده از متن گفتگوها، تعاملات با افراد سازمانی و کارآموزان، مجموعه تجربیات پژوهشگران و نظریه گفتمان های فوکو و فلسفه ریزوماتیک دلوز و گاتاری، تحلیل پساکیفی را انجام داده ایم.

استخراج گفتمان ها بدین صورت بوده است که همانطور که سنپییر اشاره می کند، آغاز تحقیقات پساکیفی، بجای روش، با نظریه هاست. از همین رو، در پژوهش حاضر که بخشی از نتایج رساله دکتری است، ابتدا مطالعه با نظریه های پسا ساختارگرایانه، به ویژه هستی شناسی دلوز و گوتاری و نظریه گفتمان فوکو، شروع شد، با فهم نظریه ها و مدنظر قرار دادن آنها، فرایند پژوهش، گفتگوها و ... ادامه یافت، سپس در فرایندی تکوینی با تامل و دقت در متن گفتگوهای کارآموزان، کارمندان، تعاملات صورت گرفته و تجربیات محققان، آن الگوهای ذهنی که باعث عدم توفیق کارآموزان برای کنشگری شده بود، شناسایی شد. در اینجا هر نوع الگوی ذهنی، ساختار صورتبندی شده ذهنی که مانع از حرکت کارآموزان و کنشگری آنها شده بود، شناسایی شد، الگوهایی که در هستی شناسی دلوز و گوتاری با عنوان "تصویر جزمی اندیشه" و در نظریه فوکو با "گفتمان" شناخته می شد. به این ترتیب گفتمان ها استخراج و نحوه ی عملکرد آنها در فرایند کارآموزی، بیشتر مورد بررسی قرار گرفت. شناسایی ساختارها و الگوهای ذهنی تثبیت شده و شالوده شکنی در تحقیقات پساکیفی، پیش از هر چیز، نیازمند آغاز ساختار شکنی در ذهن محقق است، تا بتواند فراتر از آنچه عرفی شده، به رخدادهای اجتماعی، فرهنگی، آموزشی به گونه ای متفاوت نگاه کند.

<sup>1</sup> thinking with theory

<sup>2</sup> thinking with theory

<sup>3</sup> Plugging in

## یافته ها

در بخش زیر در پاسخ به سوال پژوهش، چهار گفتمان، جهان بینی و دیدگاه های غالب که در فرایند کارآموزی اختلال وارد کرده و آنرا محدود و محصور کرده اند با استفاده از تحلیل پساکیفی شناسایی شده است. در هر یک از این موارد نحوه ی عمل گفتمان ها و چگونگی چالش برانگیز بودن آنها در مسیر کارآموزی دانشجویان نشان داده می شود.

### ۱. کارآموزی بعنوان عاملی در دسرساز و هنجارشکن

تامل بر گفتگوی میان اعضای سازمان، نشان می دهد که اصلی ترین گفتمان حاکم در میان آنها، گفتمان حصر، کنترل گری و بازتولید قلمرو است. اعضای سازمان، بصورت مستقیم و ضمنی سعی در رعایت کردن هنجارهای سازمانی و حفظ روابط و قاعده های پذیرفته شده دارند. از نظر فوکو این تبعیت سوژه ها، ناشی از یک رویکرد کنترل انضباطی و بهنجارسازی در سازمان دارد که در آن افراد بر طبق هنجارهایی که سازمان برای آنها تعریف و تجویز کرده است، عمل می کنند (فوکو، ۱۹۷۷/۱۹۸۰)، اغلب اعضای سازمان های دولتی مورد مطالعه، معتقد بودند که در اوایل حضور خود در سازمان ایده هایی را ارائه کرده اند که با بی توجهی و بی اعتنایی از سوی مدیران و سایر کارکنان مواجهه شده است. بعنوان مثال مریم یکی از کارمندان مشغول در یک سازمان دولتی می گوید: "اولش که افراد وارد می شوند، خلاق هستند، ایده می دهند و کار می کنند ولی بعد فرآیند فرسودگی رو طی می کنند". یا محسن یکی دیگر از کارمندان مشغول در حوزه ی آموزش یک سازمان دولتی می گوید: "حتی من همیشه چون تازه از دانشگاه فارغ التحصیل شده بودم و ثنوری های آموزشی رو خونده بودم، نظر می دادم. اومدیم دیدیم واقعیتش اینجا اصلا جایی برای بکاربردن ایده ها نیست. چون سیستم و مدیران تصمیمی که می گیرند می گن که باید اجرا بشه" آنها رمز موفقیت در چنین فضایی را بی حاشیه بودن و بر طبق هنجارها حرکت کردن عنوان می کردند. بعنوان مثال رضا از کارمندان شرکت نیمه خصوصی می گوید: "سیستم از تو آدم حرف گوش کن میخواد باید فرد گوش به فرمان باشه... بعد مدیران اینو رشد میدن، میگن چه آدم حرف گوش کنی هست، اصلا اعتراض نمیکنه، بعد اینو رشد میدن... بدون اینکه مخالفت کنی... نظرات خودش رو هم به جوری باید بگه که در راستای نظرات اونا باشه، در غیر اینصورت خیلی کاری پیش نمیره". برخی نیز معتقد بودند که هزینه ی هر گونه اشتباه و خطاهای ناشی از نوآوری را خود فرد باید بپردازد. "اگر بخواهی ایده و نظری بدهی، مدیران آنرا بر عهده خودت می گذارند، به این فکر نمی کنند که نیاز به تیم دارد، خودت باید انجام بدهی و اگر اشتباه کنی، خودت باید جوابگو باشی و مسئولیتش رو میندازن رو دوش خودت". آنها آموخته بودند که در موقعیت های مختلف، هر نوع تغییر و حرکت خارج از هنجار ممکن است نه تنها مورد تشویق قرار نگیرد، بلکه فرد عواقب آنرا به شکل های مختلف بپردازد.

مجازات‌هایی که به تبع ناسازگاری و اخلال در هنجارها و فضای سازمانی نصیب افراد خواهد شد (فوکو، ۱۹۷۵/۱۹۹۵). آنها حتی از دیگرانی که ایده می دادند و خلاقیتی میخواستند داشته باشند و به بن بست منتهی می شد یاد می گرفتند که این کارها نتیجه بخش نیست، بعنوان مثال نسترن شاغل در یک مرکز درمانی می گوید: "... (بقیه ) چون می بینند که یک سری افراد ایده ها می دهند و توجهی نمی شود استپ می کنند و کارهای روتین رو انجام می دهند در حدی که کسی غری نزنند." به همین دلیل آنها بیش از هر چیز بر روی وظایف روتین و الزامات تعیین شده در کار تاکید داشتند. دلوز چنین فضایی را صفحه سازمان می نامد و اشاره می کند که نه تنها افراد یاد می گیرند تا بر اساس هنجارها رفتار کنند، بلکه از یکدیگر تقلید می کنند و سعی در همسو شدن و هم شکل شدن دارند (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷). بر طبق نظر دلوز، در چنین شرایطی، هر گونه عملکرد متفاوت در حصار مفاهیم آموخته شده، هنجارهای پذیرفته شده و استانداردها و چارچوب ها، به بند کشیده می شود که مانع از ظهور چیزهای جدید می شود (دلوز، ۱۹۹۴). دلوز این تصویر را تصویر جزمی اندیشه می نامد که باعث می شود هر گونه تکرار به تکراری مکانیکی تنزل پیدا کند و تفاوت ها از بین برود. بدین ترتیب افراد، اندام ها و ارگانیسم ها، تحت الشعاع روابط و قاعده های معینی، تمایل به حفظ تعادل در چارچوب هنجارها خواهد داشت (دلوز، ۲۰۰۶/۱۹۷۵). چنین وضعیتی، ذهنیتی هنجاری را شکل می دهد که می توان الگوهای رفتاری را نقشه برداری و قابل پیش بینی ساخت (دلوز، ۱۹۸۸). در چنین فضای سازمانی، اعضا هنگام مواجهه با کارآموزان، آنها را بعنوان افرادی غریبه تلقی می کنند که قابلیت بر هم زدن هنجارها و تعادل سازمانی را دارند. بعنوان مثال یکی از اعضای سازمان که بعنوان مشاور آموزشی در سازمان های دولتی و خصوصی همکاری می کند، اینگونه مطرح می کند که: "بسیاری از مدیران و کارکنان دولتی و اکثر مدیران بخش خصوصی به کارآموزی و کارآموزان به عنوان مزاحم در محیط کارشان نگاه می کنند کسی که توی دست و پاشون هست و نمیذاره کارشون رو انجام بدن". کارآموز دیگری روایت می کند که: " بعضی وقت ها اونا مقاومت میکردن در برابر دادن اطلاعات که مثلا این اطلاعات خیلی محرمانه ست و خارج نشه از اینجا یا اطلاعات نمی دادن ... " یا کارآموز دیگری از عدم استقبال کارکنان در درگیر کردن و مشارکت می گوید "من فکر میکردم منو توی کار مشارکت بدن، توی کاری که به صورت تخصصی وجود داره بهم یه مسئولیتی بدن یا یه کاری بدن که انجام بدم یعنی در راستای کارم باشه نه اینکه پروژه ای تعریف کنن که حالا به دردشون بخوره... ولی خب این جور نشد". آنها به کارآموزان کارهایی را محول می کردند که خارج از وظایف اصلی و اموری موقتی باشد که مبدا در دسری ایجاد کنند. در این مورد یکی از اعضای سازمان می گوید "اگر خیلی بخواهند براش (کارآموز) کمک کنند

<sup>1</sup> the organization plane

چالش های کارآموزی در ایران؛ پیوند مسیر به...

کارهای دفتری و یا فرم پرکردن به آنها می دهند. و فرصت و وقت نمی گذارند دانش و مهارت و تجربیات شان را به کارآموز منتقل کنند"، کارآموز دیگری درباره ی نحوه ی مشارکت و درگیری در کارها می گوید " به من گفتند چون تو نیروی اینجا نیستی اصلا نمیتونیم بهت سیستم بدیم و بعد بهم گفتن که میتونی بری خونتون ما برات نامه ات رو امضا می کنیم". همانطور که ملاحظه می شود، اعضای سازمان نه تنها در دادن اطلاعات بر طبق چارچوب ها و هنجارهای پذیرفته شده عمل می کنند، بلکه بر طبق ذهنیت هنجاری کارآموزان را در خارج از قلمرو و حریم سازمان نگهداری می کنند. آنها معمولاً به کارآموزان وظایفی محول می کنند که خارج از وظایف اصلی بوده تا حداقل ترین درگیری را داشته باشند.

در فضای چنین گفتمانی، کارآموز بعد از مدتی انگیزه و علاقه خود برای انجام کار را از دست می دهد. در این خصوص یکی از کارآموزان می گوید: " رفته رفته حالت عادی شدن برام داشت یعنی هیچ کسی با من کاری نداشت و منم با کسی زیاد کاری نداشتیم، میرفتم اونجا حالا روی یک صندلی می نشستم، گاهی سوال می پرسیدم... اما دوست داشتیم که تایم تموم شه و زودتر از اونجا خارج بشم". همانطور که دلوز اشاره می کند هر میل و انگیزه، ماشین خواستنی است که همیشه تحت تاثیر ترکیبی از عناصر و نیروهای مختلف عمل می کند (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۳)، و حرکت کارآموز بدلیل شرایط پیش آمده متوقف می شود. او ترجیح می دهد در گوشه ای نشسته، ساعت ها را سپری کند تا کارآموزی را به اتمام برساند. از سوی دیگر، اساتید نیز با رفتار و گزاره هایی که به دانشجویان تزریق می کنند، حرکت کارآموزان را محدود کرده و گفتمان محافظه کارانه محیط کار را تقویت می کنند. آنها از دانشجویان و کارآموزان خود می خواهند " برید ببینید آنها چیکار می کنند... مراقب رفتار خود باشید... هر کاری آنها گفتند انجام بدین". تصویری که در آن دانشجو با رفتاری محتاط گونه و در یک رابطه ی سلسله مراتبی منتظر دستوری از جانب دیگران است. بدین ترتیب هر گونه میل به حرکت در آنها تحت تاثیر نیروهای مختلف محدود و محصور می شود. از همین روست که دلوز از ما می خواهد در برابر نیروهایی که موجب توقف و حرکت می شوند بایستیم، چنین گفتمان هایی را به چالش بکشیم و تصاویر جزمی را از بین ببریم (دلوز و گاتاری، ۱۹۹۳) تا فضایی برای خلق دانش فراهم کنیم.

## ۲. سیطره ی آموزش انضباطی و تجویزی

یکی دیگر از گفتمان های حاکم بر فضای کارآموزی، چه در دانشگاه و در رابطه ی اساتید و دانشجویان و چه در میان اعضای سازمان، تصویر آموزش بر طبق رویکرد سنتی است. رویکردی انضباطی که در آن آموزش به عنوان انتقال مجموعه ای از دانش تلقی شده و معلم در یک رابطه ی سلسله مراتبی بعنوان منبع اصلی دانش شناخته می شود. رویکردی که بیش از هر چیز بر بازنمایی، سلسله مراتب و انضباط متکی است. گزاره های شکل گرفته در میان اساتید و

دانشجویان، حاکی از حاکم بودن رویه های آموزش های سنتی در کارآموزی است. هنگام شروع دوره ی کارآموزی، اساتید از دانشجویان انتظارات مشابهی را مطرح می کنند: " ببینید آنها دارند چیکار می کنند، چه کارهایی از شما میخوان، همون ها رو انجام بدین"، "نگاه کنید ببینید چطور درس هایی که در طول ترم خونده اید رو اونجا بکار ببرید"، "ببینید مراحل آموزش رو چگونه به کار می برند". تصویر ساخته شده در میان اساتید، تصویر تلقی کردن دانش و حقیقت به عنوان امری پیشینی<sup>۱</sup> و کشف شدنی است و کارآموز بر طبق نظریه کانت، همچون شناساگری است که بایستی بدنبال کسب دانش و مهارت هایی باشد که در محیط کار وجود دارد(سجادی و ایمان زاده، ۱۳۸۶). در چنین فضایی آنها به دانشجویان می آموزند که چگونه بدنبال یادگیری مهارت ها و دانشی باشند که در محیط کار وجود دارد(بوگ، ۲۰۰۴). برای دلوز این تصویری دگماتیک است که چیزی جز بازنمایی و بازشناسی جهان دربر ندارد. از نظر او تلقی جهان بعنوان امری ثابت و خارج از فاعل انسانی، تصویری کذب و جعلی است که در درون تجربه ساخته شده است(دلوز، ۱۹۹۱). از سوی دیگر، دانشجویان بدلیل عدم مشخص کردن اهداف دقیق از سوی استاد کارآموزی و نبودن تصویر روشن از موقعیت و نتایج حاصله در کارآموزی، ابهام و نگرانی دارند. آنها در یک نظام تحصیلی معلم محور، خطی و تجویزی، به توالی آموزشی ای که در آن اهداف و نتایج روشن و ملموس باشد، عادت کرده اند. در این زمینه یکی از دانشجویان بیان می کند: "استاد برنامه ای برای کارآموزی نداشت، گویی بدون هیچ برنامه و هدف دقیقی به کلاس آمده بود.... کاش چک لیستی داشتیم که می توانستیم بر اساس آن کارآموزی را پیش ببریم". برای آنها وجود چک لیست نشانی از اهداف و انتظارات مشخص شده دارد. از نظر آنها جهان و حقیقت امری ثابت است که روال مشخص و منظمی دارد و فعالیت ها و تجربیاتی مشخص وجود دارد که می توانند آنها را لیست کرده و علامت بزنند. این رویکردی است که بدلیل تسلط منطق اندازه گیری و انضباطی بر برنامه درسی و کارآموزی حاصل شده است(دال، ۲۰۰۲). از نظر فوکو همزیستی گزاره ها و گفتمان ها با یکدیگر می تواند دو یا چند بازنمایی را به شکل همزمان ایجاد کنند(فوکو، ۱۹۶۶). در این تصویر، گفتمان آموزش انضباطی به طرق مختلف از سوی اساتید و دانشجویان و محل کار ترویج و بازتولید می شود.

بعنوان مثال در محیط کاری، گزاره های تعاملی میان کارآموزان با اعضای سازمانی، گفتمان توزیع شده ی آموزش انضباطی را به شکل دیگری نشان می دهد. برای بسیاری از آنها، آموزش یعنی انتقال. آنها کارآموزی را فرصتی برای انتقال تجربیات و دانش عملی خود به کارآموزان می دانند. در این زمینه، یکی از کارآموزان از تجربه خود در سازمانی می گوید که بواسطه ی یکی از دوستانش به آنجا رفته است. در آنجا بر خلاف دیگر محیط ها، اعضای سازمان

<sup>1</sup> Apriori



چالش های کارآموزی در ایران؛ پیوند مسیر به...

تمایل زیادی برای یاد دادن و انتقال تجربیات به او دارند. اما آنها برای نشان دادن سخاوت خود به دانشجوی، به الگوهای آموزش خطی و سنتی متوسل می شوند. آنها خود را در نقش معلمی می دانند که سعی دارد برای کارآموز وظیفه و هدف مشخصی تعیین کند. در این زمینه یکی از کارآموزان می گوید: " دلش میخواست که برای من یه سری فرصت ها رو ایجاد بکنه...ولی سرش خیلی شلوغ بود. دائم می گفت: وای من امروز چیکار کنم. وای من امروز از صبح تا عصر از جلسه دارم. چیکار کنم ببخشید شرمنده، بعد یک مشت از این دستورات عملی ها و پروژه هایی که قبل از این انجام شده بود، کتابچه هاش رو می داشت جلوی من که مثلاً اینارو حالا امروز بخون، تا یک روز دیگه، بعد به همین نحو گذشت... یعنی اصلاً دیگه اتفاق خاصی نیفتاد". برای کارمندان، آموزش به همان شکل سنتی است که در آن نه تنها معلم نقش اصلی را ایفا می کند و در یک رابطه ی سلسله مراتبی اهداف و جزئیات را تعیین می کند، بلکه منبع مهم و اصلی انتقال تجربه جزوه ها، کتاب ها و منابع مکتوب هستند. اینها گزاره های ترویج شده گفتمان آموزش انضباطی است که بازنمایی های دیگر را در قلمروهای دیگر شکل داده اند(فوکو، ۱۹۶۶). بر طبق استدلال دلوز، مشکل بازنمایی و مدل انضباطی آموزش در این است که آن خصلتی خطی، سلسله مراتبی، ایستا با خط مشی های مشخصی دارد. از نظر او، یادگیری بیش از آنکه منتقل شود، ساخته می شود(دلوز و گاتاری، ۱۹۹۴). دلوز با شکستن هر گونه مدل انضباطی و سلسله مراتبی همچون آموزش انضباطی، به ایجاد فضایی اشاره می کند که در آن یادگیری بصورتی پویا، متکثر و از منابع متعدد صورت می گیرد(دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷).

### ۳. دوگانگی نظریه و عمل

از جمله گفتمان های ملموس در فرایند کارآموزی، گفتمان جدایی نظریه و عمل و دوگانگی باینری است. گفتمانی که از نظر دریدا باعث شکل گیری روابط سلسله مراتبی و رویکرد تقابلی می شود. بر اساس نظر دریدا، در چنین شرایطی، اشکالی از روابط فرضی از برتری و فرودستی بین افراد متعلق به آن اجتماع، شکل می گیرد(دریدا، ۱۹۸۱). کسانی که در محیط های کاری هستند، دانش عملی را در مقام بالاتری نسبت به دانش نظری تلقی می کنند و دانشگاه را در حکم مکانی برای نظریه ها و فلسفه ها می دانند. برخورد یکی از اعضای سازمانی با نظریه و دانشگاه اینگونه است: " اینجا هر چی خوندی بریز دور، اینجا جای عمل هست، نه نظریه و فلسفه"، یا یکی دیگر از اعضای سازمان که در شرکت خصوصی مشغول کار است می گوید: "این تئوری هایی که تو داری میگی توی مرحله اجرا به من انتقال داده شده، من به چارچوب تئوریک الان احتیاجی ندارم، اینکه شما الان دارین میگین مبانی آموزش بزرگسالان، فلسفه اینطوری میگه که... من الان با اینها هیچ کاری ندارم، من اینو فقط میدونم که ۱۲ هزار تا کارگر دارم، اونا همه درست باشه! حالا چرا شما مبانی رو باید بدونی...". شکل گیری گفتمان جدایی

نظریه و عمل نه تنها این تلقی را ایجاد کرده که نظریه‌ها مترادف با فلسفه هستند، بلکه روابط سلسله‌مراتبی را شکل داده که آنها را بی‌نیاز از نظریه‌ها می‌سازد. این تنها یکی از پیامدهای این گفتمان است. خشونت، عدم تعامل، مبارزه و سکوت (دلوز، ۱۹۹۱) از دیگر پیامدهای وجود چنین گفتمانی است که در فرایند کارآموزی اختلال ایجاد می‌کند.

این گفتمان منحصر به محیط‌های کاری نبوده و در دانشگاه و محیط‌های اجتماعی دیگر نیز به طرق مختلف می‌توان اشکال آنرا مشاهده کرد. در یکی از موقعیت‌های کارآموزی در دانشگاه، اساتید با نحوه‌ی برخورد خود با دوره‌هایی چون کارآموزی این‌باور را در دانشجویان به وجود آورده بودند که درس‌های نظری برای آنها مهم‌تر است. در این مورد یکی از کارآموزان اشاره می‌کند: "استاد هیچی سر اون جلسه نگفت، بی برنامه سر کلاس اومده بود، انگار این درس براش اهمیتی نداشت". با چنین رفتاری باوری در دانشجویان شکل گرفته بود که درس کارآموزی بعنوان یک درس عملی برای اساتید کم‌ارزش‌تر است و بیش از آنکه متعلق به دانشگاه باشد، متعلق به سازمان است. نگاهی که در آن شاهد مرز بندی و جدایی بین دروس دانشگاهی نیز خواهیم بود. همانطور که کواين<sup>۱</sup> نیز در پژوهشی به مورد مشابهی اشاره کرده که در آن مرزهای بین رشته‌ها برای روسای دانشگاه مهم‌تر است (کواين، ۱۹۶۶). برای اساتید نیز مرزهای بین دروس نظری و عملی در چنین موقعیت‌هایی واضح‌تر می‌شود. بدین ترتیب دروس دانشگاهی نه بعنوان مجموعه‌ای منسجم و در کنار هم بلکه بخشی تکه تکه شده است که در آن سلسله‌مراتب و اولویت به برخی دروس دیده می‌شود. در چنین گفتمانی با توجه به نظریه افلاطون، اساتید دانشگاه بعنوان نگهبانانی تلقی می‌شوند که از دروسی خاص بیشتر محافظت می‌کنند. از نظر دلوز، یکی از دلالت‌های رویکرد باینری بازنمایی، بازشناسی و تقلید و حفظ قلمرو موجود است (دلوز، ۱۹۶۸/۲۰۰۴؛ اوزمان و کارور، ۱۹۸۱/۲۰۰۸).

#### ۴. گفتمان تزئین و تبلیغ

یکی از گفتمان‌هایی که در بخش‌های مختلف جامعه بخصوص در سازمان‌های دولتی شاهد آن هستیم، گفتمان نمایش و تزئین است. دوستی (۱۳۸۶)، در رساله‌ی دکتری خود به گفتمان آموزش بعنوان امر تزئینی در سازمان‌ها اشاره می‌کند که در آن وجود آموزش در سازمان‌ها نه بخاطر اهمیت و ضرورت آن، و نه بعنوان بخشی مهم از ساختار مدیریت منابع انسانی، بلکه بعنوان یک نگاه تشریفاتی و تزئینی مورد توجه قرار گرفته است. کارآموزی نیز که در زیر چتر ارتباط بین دانشگاه و صنعت در اهداف سازمان‌ها قرار گرفته است، برخورد مشابهی را تجربه می‌کند. بسیاری از کارآموزان بیان می‌کنند که در برخی سازمان‌ها دستورالعمل‌ها،

<sup>1</sup> Quine

<sup>2</sup> Ozman & Carver

چالش های کارآموزی در ایران؛ پیوند مسیر به...

تفاهم نامه ها و قراردادهایی تحت عنوان ارتباط با دانشگاه و نحوه ی اجرای دوره های کارآموزی وجود دارد؛ اما تنها در حد یک سند نوشتاری باقی مانده است و توجهی به آن در میان اعضای سازمان وجود ندارد. یکی از کارآموزان از موقعیت برخورد اولیه خود با مدیر یکی از سازمان های دولتی می گوید: "من با آقای ... صحبت کردم خیلی تعریف کردن و گفتن حضور شما برای ما خیلی اهمیت داره و ما استقبال می کنیم... ولی حضور ما اصلا اهمیت براشون نداشت و در حد حرف بود!". از سویی این گفتمان در سایر فرایندهای سازمانی نیز قابل مشاهده بود. کارآموزی اشاره می کند که اعضای سازمان در دوره های آموزشی خود هنگام دعوت از اساتید اینگونه عمل می کردند: "می گفتند خب رزومه ها را می بینیم و افرادی مثل دکتر .... انقدر آن شخص اسمش بزرگه که هر چیزی را آموزش بدن ما قبول میکنیم. یعنی براساس برند استاد باهاش قرارداد میبندند". بر طبق تجربه ی محققان این پژوهش، این گفتمان در بسیاری از بخش های سازمان های دولتی ایران نفوذ قابل ملاحظه ای دارد. توجه به آمار و ارقام، نمایش تعداد موفقیت ها و دستاوردها بصورت تبلیغی، تبیین شاخص هایی چون نفر-ساعت برای آموزش ها و ... از جمله نشانه های آن است که باعث شده است کارها بصورت آماری، فرمالیته و نمایشی بدون توجه به عمق و کیفیت آن انجام شود.

چنین گفتمانی در بین اساتید و کارآموزان نیز به شکل های دیگری دیده می شود. بعنوان مثال یکی از اساتید از دانشجویان می خواهد سازمان های مشهور و معروف را برای کارآموزی انتخاب کنند. در موقعیتی دیگر که می تواند بازتولید چنین گفتمانی باشد، یکی از کارآموزان اشاره می کند که گزارش کارآموزی خود را به گونه ای توصیف می کرد که گویی دستاورد پربراری از کارآموزی داشته است. او از موقعیتی یاد می کند که در آن پروژه ای نیازسنجی در سازمان در حال انجام بود که او می توانست در آن نقش موثری داشته باشد اما اعضای سازمان تنها به گرفتن ادبیات نظری از او بسنده کرده اند، اما در گزارش بیان می کند: "موضوع توی گزارش کارآموزی من جلوه خوبی داشت. که مثلا من میتونستم به استاد بگم توی این قسمت باهاشون همکاری میکردم. گفتم اینا یک پروژه داشتن که من با اون ها همکاری کردم، ولی در واقع کاری انجام نشده بود که، او به من گفت که این موضوع است و من فایل رو برای اونها ایمیل کردم. ولی تو گزارش می تونست جلوه خیلی قشنگی داشته باشه... من توی گزارشم چیزای جذابی بود که نشون میداد دوره کارآموزی خیلی خوبی داشتم ولی فلواقع این نبود". او اذعان می کند که یادگیری ثمربخشی از دوره ی کارآموزی نداشته است. اما برای اینکه نمره ی خوبی کسب کند، سعی کرده گزارش پربراری را تنظیم و برای عرضه آماده کند.

## بحث و نتیجه گیری

کارآموزی بعنوان یکی از مهم ترین فرصت های دانشجویان برای اشتغال و ارتباط بین محیط های کاری، با چالش های زیادی مواجه شده است. چالش هایی که در تحقیقات مختلف از به بخش هایی از آن توجه شده است. در این مقاله ما از یک رویکرد پساساختارگرایانه و با استفاده از تحلیل پساکیفی، به جنبه ای دیگر از مشکلات کارآموزان که مرتبط با فضای اجتماعی-فرهنگی محیط کارآموزی ست، پرداخته ایم. ما با تکیه بر نظریه گفتمان های فوکو و هستی شناسی دلووز و گاتاری، چالش هایی که در فرایند کارآموزی در رشته ی آموزش و بهسازی در دانشگاه ها و سازمان های ایران در مسیر کارآموزان وجود دارد را شناسایی کردیم.

ما چهار گفتمان، الگوی ذهنی و هنجارهای پذیرفته شده که کارآموزان در محیط های کاری و دانشگاه های ایران تجربه می کنند را شناسایی و معرفی کردیم که عبارتند از: کارآموزی بعنوان عاملی هنجارشکن، گفتمان تزئین و تبلیغ، جدایی نظر و عمل، آموزش انضباطی. این الگوهای هنجاری، چالش هایی هستند که به طرق مختلف در فرایند کارآموزی دانشجویان اختلال وارد می کنند. بر طبق نظرات دلووز و گتاری، چنین الگوهای ذهنی، اندیشه ی دگماتیک را در مخاطبان ایجاد می کنند. از نظر آنها، ما نیاز داریم که از زندان چنین گفتمان ها و تصاویرذهنی رها شویم(دلووز، ۲۰۰۴/۱۹۶۸). بدین ترتیب هدف ما آزاد کردن کارآموزی از سیطره ی جزمی این الگوهای ذهنی بوده است. تصاویر ذهنی و گفتمان هایی که بر دانشگاه و فرایند کارآموزی تحمیل شده و به شیوه های مختلف عمل می کند.

همانطور که دلووز اشاره می کند، گفتمان ها ممکن است به تنهایی عمل نکنند، آنها ممکن است در فضای سازمانی، در ارتباط با یکدیگر، به تقویت همدیگر نیز کمک کند. گفتمان های شناسایی شده در این مقاله در فضای کارآموزی در شرایط مختلف ممکن است بصورت تنها یا در ارتباط با دیگر گفتمان ها عمل کند. همانطور که در تحلیل ها بیان شد، وجود هر یک از این گفتمان ها به طریقی خاص ممکن است چالش هایی را برای کارآموزان به وجود آورد. ویژگی مشترک این گفتمان ها در این است که هدف آنها لزوما سرکوب نیست، بلکه هنجارسازی، شبیه سازی و هم شکل کردن نیروها در جهت اهداف معینی است. در گفتمان نخست، که کارآموزی بعنوان عاملی هنجارشکن تلقی می شود، کارکنان یاد گرفته اند که ارزش ها و هنجارهای خاصی که عموماً در خدمت سازمان ها است را رعایت کنند، آنها یاد گرفته اند هر نوع کنش خارج از چارچوب های سازمانی از طرف سازمان منفی است. بنابراین تمرکز خود را بیش از هر چیز بر روی وظایف و الزامات سازمانی گذاشته و از هر گونه رفتاری که اخلاقی در هنجارهای سازمانی ایجاد کند، دوری می کنند. اعضای سازمان به مرور از یکدیگر یاد میگیرند که بر طبق هنجارها و چارچوب های سازمانی عمل کنند، بدین گونه است که آنها کم کم همسو و همشکل می شوند و هر نیرویی که خارج از هنجار باشد را طرد می کنند. طبیعی است در چنین شرایطی کارآموز

چالش های کارآموزی در ایران؛ پیوند مسیر به...

فردی مزاحم تلقی شود که می تواند با ایجاد اختلال در هنجارها و استانداردهای سازمانی، برای آنها دردسر ایجاد کند. از همین رو آنها سعی دارند کمترین تماس را با کارآموزان داشته یا آنها را کمتر درگیر وظایف اصلی کنند. کارآموز در این موقعیت از اینکه در فرایند کارها درگیر نمی شود، شکایت می کند، احساس ضعف می کند و در نهایت در برابر رفتارهایی که محافظه کارانه و محدودکننده است، سکوت را انتخاب می کند.

این الگوی ذهنی با سایر دیدگاه های بازیگران عرصه ی کارآموزی ادغام شده و همچون برنامه درسی پنهان، کارآموزی را به سمت و سوی خاصی هدایت می کنند. بعنوان مثال در گفتمان دوم، اعضای سازمان، کارآموزان و حتی اساتید، با توجه به الگوهای سنتی آموزش رفتار می کنند. اعضای سازمان با بسته بندی وظایف و قرار دادن منابع آموزشی کلاسیک مشخصی همچون جزوه ها و گزارش ها، کارآموزان را به یادگیری و آموختن یک سری مهارت ها و متون تشویق می کنند. خود کارآموزان نیز در یک رویکرد سنتی بدلیل پیش فرض های ذهنی درباره ی وظایف، شایستگی ها و مهارت های کارشناسان و متخصصان آموزشی در سازمان ها، بجای ساخت دانش، ایجاد تفاوت و خلاقیت، بدنبال شناسایی این وظایف، تقلید و بازتولید آنها هستند. تفکر باینری و دوگانگی نظریه و عمل و تشدید رابطه ی سلسله مراتبی میان اعضای سازمان و کارآموزان، از دیگر چالش هایی است که فضای کارآموزی را در بن بست قرار می دهد. مجموعه ی این نیروها با یکدیگر نه تنها فرصت یادگیری را از کارآموزان می گیرد، بلکه آنها بر طبق تفکر نتیجه گرایی، بدنبال کسب نمره، متوسل به شیوه ها و ابزارهایی می شوند که در آن عملکرد خود از کارآموزی را مطلوب نشان دهند. بدین ترتیب کارآموزی در یک فضای بسته فرصتی برای خلق دانش، خلاقیت و ایجاد تفاوت نخواهد داشت. بر طبق دیدگاه دلوز و گاتاری، این الگوهای ذهنی معمولا با یکدیگر عمل کرده و به تقویت همدیگر کمک می کنند؛ به همین دلیل ما بایستی بدنبال برهم زدن آنها و ایجاد تصویری جدید باشیم. از سوی دیگر، از نظر دلوز و گاتاری، وجود این گفتمان ها، بدلیل خصلت خطی، سلسله مراتبی و ایستایی که دارند، نتیجه ای جز مدل سازی، الگوبرداری، تقلید و همنوایی در پی نخواهد داشت. چیرگی این الگوها کارآموزی را از فضایی ریزوماتیک به تفکر درختی هدایت خواهد کرد. آنها استعاره ی تفکر درختی را برای اندیشه های جزمی و دگماتیک که مانع از رشدی تکثرگرایانه می شود، بکار می برند. دلوز و گاتاری، در هزار فلات (۱۹۸۷) توضیح می دهند که درخت ها توالی مشخص دارند، حدود و ثغور آنها مشخص است، آنها جهان را بعنوان امری ثابت و با الگوهای مشخص حفظ می کنند. از نظر دلوز تفکر درختی در مقابل مفهوم گیاه شناسی ریزوم قرار گرفته است. به زعم آنها ریزوم ها، ریشه هایی هستند که سیال، منعطف و غیر ساکن هستند. آنها چیزی را بازنمایی نمی کنند، آنها خطوطی هستند که حرکتی غیر خطی و بدون غایت مشخص دارند. با تکیه بر این استعاره،

کارآموزی نیز در بن بست چنین گفتمان هایی از خصلت ریزوماتیک خود فاصله گرفته و به تفکر درختی تبدیل شده است (جکسون و متزی، ۲۰۱۱).

با توجه به هستی شناسی دلوز، نتایج نشان می دهد کارآموزی بیش از آنکه موقعیتی برای "شدن"، "ساختن" و تفاوت باشد (دلوز، ۱۹۹۴)، بعنوان ابزاری جهت انتقال دانش، اشتغال-پذیری، تکرار وظایف شغلی معین، و اهدافی در خدمت نظام سرمایه داری تبدیل شده است. بنابراین اگر بدنبال اجرای کارآموزی هستیم، باید شرایط خلق را مهیا کنیم و فضایی پویا، متکثر، از منابع متعدد و در جهات مختلف و مرتبط با سایر اجزا (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷)، جهت تحقق آن فراهم کنیم. همانطور که در تحلیل ها نشان دادیم، گفتمان هایی چون رویکرد انضباطی به آموزش، گفتمان شایستگی، اشتغال پذیری، دوگانگی نظر و عمل، نمایش و تزئین و ... موجب شده اند که خواسته ها و انتظارات خاصی بر دانشجویان حاکم شود. دانشجویان به مرور یاد گرفته اند امیال دیگر خود همچون میل به ساختن، خلاقیت و ابداع کردن را با میل به کسب امتیاز، دستیابی به مهارت های مشخص، نمره بالاتر و رزومه ی چشمگیرتر، سرکوب و جایگزین کنند. همانطور که دلوز و گاتاری اشاره می کنند، میل ها ممکن است تحت تاثیر گفتمان ها و روابط اجتماعی مسدود شده یا تغییر جهت دهند (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۳ و دلوز، ۲۰۰۶/۱۹۷۵).

از سوی دیگر باید توجه داشت گفتمان ها و الگوهای ذهنی در موقعیت های مختلف به صورت همزمان و یا در تاثیر بر یکدیگر عمل کنند (فوکو، ۱۹۶۶). بعنوان مثال در مطالعه حاضر کارآموزی رشته آموزش و بهسازی، تحت تاثیر گفتمان های دیگر از جمله "گفتمان اداری آموزش" (دوستی، فتحی و خراسانی، ۱۳۹۶) که در آن آموزش از اهمیت قابل توجهی برخوردار نیست و بعنوان امری اداری و فرمالیته مورد خوانش قرار می گیرد، قرار گرفته بود. به تبع این تصویر، کارآموزی رشته آموزش و بهسازی نیز در برخی سازمان ها آنچنان مورد تاکید نبود. در نهایت می توان گفت گفتمان های ارائه شده در این مقاله، تنها بخشی از گفتمان هایی که در شرایط کنونی در فرایند کارآموزی مشکل ساز شده اند. چرا که گفتمان ها پویا هستند و در طی زمان های مختلف تحت تاثیر جریانات مختلف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و حتی نیروهای درون مجموعه ها دچار تغییر و تحول می شوند (دلوز، ۱۹۸۸). بدین ترتیب اینها گفتمان هایی هستند که در شرایط کنونی ایران از نظر اقتصادی و سیاسی و اجتماعی شکل گرفته و تقویت شده اند. همچنان که گفتمان اشتغال پذیری و نگاه استثمارگرایانه به کارآموزی در پژوهش های وولفرم و آرنس (۲۰۲۲)، مامیکا (۲۰۲۱) و آکانر و بودیکو (۲۰۱۷) در امریکا مورد توجه بوده است، این گفتمان ها نیز با توجه به وضعیت اقتصادی، اجتماعی و سیاست های حاکم بر بازار اشتغال و جذب در ایران، تسلط کمتری داشت.

## منابع

- آهنچیان، محمدرضا، سیمین شرفی، مجید وفایی و فاطمه حاجی آبادی. (۱۳۹۶). ارزشیابی اثربخشی برنامه کارآموزی در عرصه دانشجویان پرستاری با استفاده از الگوی کرک پاتریک. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹(۱).
- حسینی، ابوالحسن، علیزاده ثانی، محسن، فضل الهی، یداله و علی ملکی سوادکوهی. (۱۳۹۲). بررسی نگرش کارآموزان نسبت دوره های کارآموزی مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه مازندران، همایش ملی کارآموزی، دریچه ای به سوی ارتباط مؤثر صنعت و دانشگاه. دانشگاه مازندران.
- خشنودی فر، مهرنوش و کوروش فتحی واجارگاه. (۱۳۹۳). آموزش از دور و بین المللی سازی برنامه درسی در آموزش عالی. تهران. آبیژ
- دوستی حاجی آبادی، هومن، فتحی واجارگاه، خراسانی، ابصلت. (۱۳۹۶). مفهوم پردازی گفتمان برنامه درسی محیط کار؛ گفتمان نو ظهور یا مغفول. پژوهش در برنامه ریزی درسی. ۳۴-۲۸
- رضایی، پیمان، دمنابی و قادری نانسنا (۱۳۹۶). طراحی و ارزیابی برنامه جامع کارآموزی برای دانشجویان فناوری اطلاعات سلامت. آموزش در علوم پزشکی، ۱۷، ۳۳۴-۳۲۳.
- سجادی سیدمهدی، ایمان زاده علی. (۱۳۸۶). چالش های اساسی تربیت دینی در فضای ریزوماتیک. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، زمستان، دوره سوم، سال چهاردهم، شماره ۴، صص: ۲۰-۱
- فرجی ارمکی. (۱۳۸۸). فراهم سازی چارچوبی برای بررسی عوامل دروندادی و فرایندی مؤثر بر نوآوری و تولید علمی در دانشگاه های فنی و مهندسی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۱(۴۲)، ۳۹-۵۸.
- مهدی رضا. (۱۳۹۹). شکل گیری و توسعه میان رشته ای ها در آموزش عالی: عوامل و الزامات. فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، دوره پنجم، شماره ۲، بهار ۱۳۹۲، صص ۹۱-۱۱۷
- Aghasaleh, R. (2016). *Does my body lower your science grade?: a feminist deconstruction of "distraction" in coeducational schooling* (Doctoral dissertation, University of Georgia).
- Aghasaleh, R., & St Pierre, E. A. (2014). *A reader's guide to post-qualitative inquiry proposals*.
- Bogue, R. (2004). Search, swim and see: Deleuze's apprenticeship in signs and pedagogy of images. *Educational philosophy and theory*, 36(3), 327-342.
- Calvo, R., & D'Amato, R. (2015). A collaborative method of enhancing internships evaluation through stakeholders' alignment. *Procedia engineering*, 132, 167-174.
- Chen, T. L., Shen, C. C., & Gosling, M. (2018). Does employability increase with internship satisfaction? Enhanced employability and internship satisfaction in a hospitality program. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 22, 88-99.
- Cuff, E. C., Dennis, A. J., Francis, D. W., & Sharrock, W. W. (2006). *Perspectives in sociology*. Routledge.

Deleuze G. Félix Guattari. (1993). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Translated Brian Massumi.

Deleuze, G. (1988). Foucault. U of Minnesota Press.

Deleuze, G. (1991). *Empiricism and subjectivity: An essay on Hume's theory of human nature*. Columbia University Press.

Deleuze, G. (1994). Différence et répétition. Paris: PUF. Trans. Patton, P. *Difference and Repetition*. New York: Columbia University Press. (Orig. pub. 1968.)

Deleuze, G. (2004). *Difference and Repetition* (trans. P. Patton)(London: Continuum). *The Power of the Particular*. (Orig. pub. 1968.)

Deleuze, G. (2006). *Two Regimes of Madness*, ed., David Lapoujade. trans. Ames Hodges & Mike Taormina. (Orig. pub. 1975–1995)

Deleuze, G., & Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. 1972. Trans. Robert Hurley, Mark Seem, and Helen R. Lane. Minneapolis: U of Minnesota P.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?*(G. Burchell & H. Tomlinson, Trans.). London and New York: Verso.

Deleuze, G., & Parnet, C. (1977/2007). *Dialogues II*.(H. Tomlinson & B. Habberjam, Trans.) New York.

Derrida, J. (1981). *Positions* University of Chicago Press.

Doll, W. E. (2002). *Beyond Methods? Teaching As an Aesthetic and Spirited Quest. Passion and Pedagogy Relation, Creation and Transformation in Teaching*, Peter Lang, New York, 127-152.

Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (2014). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Routledge.

Felix, G., & Guattari, D. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Trans. by Massumi, B.), University of Minnesota, Minneapolis.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archeologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard. Trans.: (2005) *The Order of Things. An archeology of the human sciences*. London: Routledge.

Foucault, M. (1970). *The order of things: An archeology of knowledge*. AM Sheridan-Smith.

Foucault, M. (1973). *The Order of Things: An Archeology of the Human Sciences*. ed. RD Laing New York: Vintage Books.

Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans., ). New York: Vintage Books. (1975). (1995).

Heidegger, M. (1947/2000). *Letter on Humanism*”, Basic Writings, översatt från tyska av David Farrel Krell, Routledge, New York City 1993.

Helens-Hart, R. (2015). *Employability and Empowerment: Discursive Constructions of Career Planning* (Doctoral dissertation, University of Kansas).



Hemson, C. M. C. (1996). *From the roots to the fruit: a qualitative case study of internship* (Doctoral dissertation).

Higdon, R. D. (2016). Employability: The missing voice: How student and graduate views could be used to develop future higher education policy and inform curricula. *Power and Education*, 8(2), 176-195.

Hora, M. T., Parrott, E., & Her, P. (2020). How do students conceptualise the college internship experience? Towards a student-centred approach to designing and implementing internships. *Journal of Education and Work*, 33(1), 48-66.

Hurst, J. L., & Good, L. K. (2010). A 20-year evolution of internships: Implications for retail interns, employers and educators. *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 20(1), 175-186.

Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2011). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.

Mamica, Ł. (2021). *The Co-creative University: Evaluation, Expectations and Economic Policy Implications*. Routledge. Universities and Unpaid Work: Louis Althusser Re-visited

Michael, F. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Pantheon, New York.

MIGUEL, A., GODOY, E. V., SILVA, M. A. D., & SANTOS, V. D. M. (2018). *Curriculos de Matemática em Debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em educação matemática*.

Nasiri Hamrah, A., Aghasaleh, R., Fathi Vajargah, K. (2021). (Re)conceptualizing Internship in Deleuzian Ontology. *5th European Congress of Qualitative Inquiry*, February 2022.

O'Connor, H., & Bodicoat, M. (2017). Exploitation or opportunity? Student perceptions of internships in enhancing employability skills. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 435-449.

Ozman, H., & Craver, S. (2008). *Philosophical Foundations of Education* (Chapters 4, 5, 6, 7 and 10). (Orig. pub. 1981.)

P. Maertz Jr, C., A. Stoeberl, P., & Marks, J. (2014). Building successful internships: lessons from the research for interns, schools, and employers. *Career Development International*, 19(1), 123-142.

Quine, W. V. O. (1966). *The ways of paradox, and other essays*.

Reed, K., Fadyl, J. K., Anstiss, D., & Levack, W. M. (2022). Experiences of vocational rehabilitation and support services for people living with a long term condition: qualitative systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 1-9.

Rogers, J. M. (2017). *Internships as a bridge from community college into a career* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).

Ruggiero, D., & Boehm, J. (2016). Design and development of a learning design virtual internship program. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4), 105-120.

Sanahuja Vélez, G., & Ribes Giner, G. (2015). Effects of business internships on students, employers, and higher education institutions: A systematic review. *Journal of employment counseling*, 52(3), 121-130.

Sherbine, K. (2019). Wrestling with competency and everyday literacies in school. *Journal of Language & Literacy Education*, 15(2), 1.

Sidman, S. (2007). Conflict of votes in sociology, translated by Hadi Jalili. *Tehran: Ney Publishing*.

Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A. I., Brito, E., & Dias, G. P. (2016). Stairway to employment? Internships in higher education. *Higher Education*, 72(6), 703-721.

St. Pierre, E. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In Denzin, N., Lincoln, Y. S. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 611–625). SAGE.

St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for new inquiry. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 16(2), 99-110.

Sykes, C. L. (2016). *Are baccalaureate graduates prepared for work, internship or no internship program? A qualitative exploratory inquiry* (Doctoral dissertation, Capella University).

Taylor, C. A., & Harris-Evans, J. (2018). Reconceptualising transition to higher education with Deleuze and Guattari. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1254-1267.

Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as social interaction* (Vol. 2). Sage.

Walker, A. M. (2022) *Addressing the Ghosts that Haunt US: A Re-Oriented Time in History Education*. (Doctoral dissertation, University of Georgia).

Wang, W., Cao, Q., Qin, L., Zhang, Y., Feng, T., & Feng, L. (2019). Uncertain environment, dynamic innovation capabilities and innovation strategies: A case study on Qihoo 360. *Computers in Human Behavior*, 95, 284-294.

Webb, C. D. V. P. (2011). *Internships and their relationship of narrowing the gap between curricula and the insurance industry* (Doctoral dissertation, Capella University).

Wolfgram, M., & Ahrens, V. (2022). 'One internship, two internships, three internships... more!': exploring the culture of the multiple internship economy. *Journal of Education and Work*, 35(2), 139-153.

Wright, E., & Mulvey, B. (2021). Internships and the graduate labour market: how upper-middle-class students 'get ahead'. *British Journal of Sociology of Education*, 42(3), 339-356.