

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: Training and Human Resource Development Field)

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

عاطفه نصیری همراه<sup>۱</sup>، کوروش فتحی و اجارگاه<sup>۲</sup>،  
روح اله آقاصالح<sup>۳</sup>، سعید صفایی موحد<sup>۴</sup>، محمود حقانی<sup>۵</sup>

**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

**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 مورد نیاز 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 پسا ساختارگرایانه، 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 سازمان های 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)

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 (Rogers, 2017) اهمیت این برنامه‌ها در این است که آنها را پلی بین آموزش عالی و محل کار و کاهش شکاف بین نظریه و عمل می‌شناسند (Hurst & Good, 2010)؛ اسناد و تحقیقات زیادی کارآموزی را بعنوان یک تجربه کاری ارزشمند در دنیای واقعی معرفی می‌کنند (Chen, Shen & Gosling, 2018)؛ تجربه‌ای که فرصت‌های شغلی (Rogers, 2017, Sykes, 2016) را برای دانشجویان فراهم کرده و مهارت‌های حرفه‌ای آنان را افزایش می‌دهد (Webb, 2011, Chen, Shen & Gosling, 2018, Ruggiero & Boehm, 2016, Silva and et al, 2016). 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 (Wright & Mulvey, 2021) (Hart, 2015). 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 (Hosseini et al, 2016, Webb, 2011) 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 (Rezaei et al, 2017, Ahanchian et al, 2017)، 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 شکل‌گیری محیط‌های نامطمئن و پویا شده است (Wang et al, 2018, Faraji Armaki, 2009). همین ویژگی‌ها باعث شده انتظارات از نظام آموزش عالی نیز افزایش یافته و لزوم توجه به انعطاف‌پذیری، انطباق‌پذیری و نوآوری و خلاقیت بیش از قبل احساس شود (Mahdi, 2013). در این نگاه دیگر نمی‌توان دانشجویان را برای یک محیط پایدار با وظایفی مشخص و الگوهای تعریف شده آماده کرد (Khoshnoodi Far and Fathi Vajargah, 2014). همگام با چنین تحولاتی است که مفهوم کارآموزی و نحوه‌ی اجرای این دوره‌ها، دیگر در معنای سنتی و محدود کننده آن قابل تفسیر نیست. ما نیاز داریم نه تنها مفهوم کارآموزی را دوباره

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

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 پردازشی 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. (Deleuze and Guattari (1994) 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>1</sup> دلوز و گاتاری، بعنوان فراهم کردن موقعیت و شرایطی می دانیم که در آن دانشجوی فرصتی برای "شدن"، "تفاوت" و "ساخت دانش" به دست می آورد (Deleuze and Guattari (1987). بدین ترتیب مفهوم کارآموزی در چنین هستی شناسی، بیش از هر چیز، مفهومی متکثر، پویا و چندجانبه خواهد داشت (Nasiri Hamrah, Aghasaleh, and Fathi Vajargah, 2022). 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 پسا ساختارگرایی، دنبال 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 (Deleuze and Parnet, 2007/1977). از همین رو با به کارگیری برخی از مفاهیم هستی شناسی ریزوماتیک دلوز و با تکیه بر نظریه

<sup>1</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.

گفتمان‌های فوکو، سعی در برهم زدن یا مقاومت در برابر ذهنیت‌های صورتبندی شده‌ای بوده است که فرایند کارآموزی را مختل کرده و اجازه یادگیری و خلق دانش را از دانشجویان می‌ربایند. ذهنیت‌ها و گفتمان‌هایی که جهان ما را در بر گرفته (Foucault, 1973) و آنرا به سمت و سوی خاصی پیش می‌برد. فرایند کارآموزی نیز جدا از زمینه‌های آن نیست و تحت تاثیر الگوها و گزاره‌های مختلف به شیوه‌ی خاصی درک و هدایت می‌شود. در این پژوهش بدلیل زمینه‌ی مشترک محققان در حوزه‌ی آموزش و بهسازی منابع انسانی و تجربه‌ی فعالیت در آن، بر کارآموزی رشته آموزش و بهسازی منابع انسانی در مقطع ارشد تمرکز داشته‌ایم. این رشته، به‌عنوان یکی از رشته‌های کاربردی مجموعه علوم تربیتی شناخته می‌شود که با هدف بهبود و ارتقای عملکرد منابع انسانی سازمان‌ها ایجاد شده است. دوره‌ی کارآموزی این رشته نیز با هدف فراهم‌سازی یک تجربه‌ی عملی در سازمان‌ها برای بهبود آموزش و بهسازی منابع انسانی در نظر گرفته شده است. بدین ترتیب هدف ما در این مقاله پاسخ به این پرسش است گفتمان‌های غالب که در محیط‌های کاری سازمان‌های ایرانی مانع از خلاقیت و یادگیری کارآموزان شده‌اند چه هستند و چگونه عمل می‌کنند؟

### گفتمان چیست و چگونه عمل می‌کند؟

مفهوم گفتمان در یک رویکرد زبان‌شناختی، به شیوه‌ی استفاده از زبان، نحوه‌ی بکارگیری گزاره‌های زبانی، یا شیوه‌های گفتار اشاره دارد. اما در تحقیقات علوم اجتماعی آنچه از مفهوم گفتمان رایج است، صرفاً به کاربرد زبان محدود نمی‌شود، بلکه به باورها، ارزش‌ها یا فلسفه‌ای که توسط این گزاره‌ها تبلیغ و گسترش پیدا می‌کند نیز اشاره دارد (Dijk, 1997). 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 می‌شود؛ بلکه چیزی است که باعث می‌شود آنچه می‌خواهد گفته شود، محدود شود. از نظر فوکو، گفتمان‌ها، شرایط مادی اجتماعی-تاریخی محلی هستند که عملکرد افراد مانند گفتار، نوشتن، تفکر را محدود می‌کنند و به بند می‌کشند (Foucault, 1970). گفتمان‌ها معمولاً فراتر از زبان عمل می‌کنند و کل حوزه‌ی رفتار اجتماعی را در بر می‌گیرند. آنها قالب‌هایی ایجاد می‌کنند که همه چیز در آن معنا پیدا می‌کند. در واقع، گفتمان، تحت قوانین و قواعدی مشخص، نحوه‌ی خاصی از گفتار و کنش‌های رفتاری را شکل داده و تجویز می‌کنند (Cuff, et al, 2006). به همین دلیل، توجه به نظریه‌ی گفتمان‌ها در اندیشه فوکو، به ما این امکان را می‌دهد که گفتمان‌هایی که در فرایند کارآموزی و در رابطه‌ی کارآموزان با دانشگاه و محیط کار شکل گرفته‌اند را شناسایی کنیم.

به عقیده‌ی فوکو، گفتمان‌ها 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

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

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 می پردازند (Foucault, 1975/1995). هدف این گفتمان ها، نه سرکوب بلکه هنجارسازی، شبیه سازی، هم شکل کردن و همسو کردن نیروها در جهت اهدافی خاص است (Dreyfus and Rabinow, 2014). اهمیت گفتمان ها در این است که با به کارگیری آنها، موقعیت هایی ایجاد می شود که سوژه امکان رفتار به طرق معین و به گونه ای خاص را می یابد (Foucault, 1980). 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 می کنند. 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 می دهد، تبعیت کردن از هنجارها، ارزش ها و جهان بینی های خاصی (Miguel and Fórum, 2018) است که همچون برنامه درسی پنهان، فرایند کارآموزی را هدایت می کنند. هنجارهایی که بر طبق استدلال (Foucault, 1980)، الگوهای خاص رفتاری را به دانشجویان، اساتید و اعضای سازمان در موقعیت های مختلف نشان می دهد.

از سوی دیگر، همچنان که دلوز اشاره می کند، گفتمان ها بازنمایی ها را ایجاد می کنند (Deleuze, 1968/1994). فوکو می گوید: گفتمان ها نوعی بازنمایی هستند که با نشانه های کلامی نشان داده می شوند و بصورت پنهانی همه چیز را به طریقی خاص مقرر می کنند (Foucault, 1973). بازنمایی اشاره به این دارد که حقایق و واقیعت ها امری پیشینی<sup>1</sup> و از پیش تعیین شده هستند که ما باید بدنبال کشف آنها باشیم (Sajjadi and Imanzade, 2008). 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 معمولاً با گزاره هایی چون: "هر کسی می داند..."، "نمی توان انکار کرد که..."، "بدیهی است که..." شناخته می شود (Deleuze, 1968/1994). 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 پساساختارگرایانه، دلوز و گتاری از ما می خواهند بدنبال برهم زدن گزاره های متعارف و هنجارهای مسلط و عرفی شده باشیم. هدف

<sup>1</sup> Apriori

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 (Sidman, 2007). ارزش ها و هنجارهایی که به تعبیر دلوز ثابت و در بستر مشخص شده باقی نمی مانند 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 (Reed et al, 2022). از همین رو در پژوهش حاضر، گفتمان هایی که در جریان تجربه کارآموزی، آنگونه که در طول زمان صیوریت 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 (Hurst and Good, 2010)، ابزاری برای فرصت اشتغال و افزایش مهارت های دانشجویان، تسهیل انتقال موفقیت آمیز یک دانشجو به شغل در نظر گرفته شده است (Rogers, 2017, Silva et al, 2016, Calvo and D'Amato, 2016). دیدگاهی نهادگرایانه که بر توسعه ی مهارت ها و اشتغال دانشجویان با هدف تامین نیروی انسانی تمرکز دارد (Taylor & Evans, 2017). 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، (Wolfgram and Ahrens, 2022, Mamica, 2021) 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 (Wolfgram and Ahrens, 2022, Mamica, 2021). O'Connor and Bodicoat (2017) 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 کم رنگ شده و شنیده نشود (Higdon, 2016).

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

از سوی دیگر کارآموزی در یک رویکرد خطی بعنوان ابزاری تلقی شده که بدنال 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 (Taylor, 2018)؛ گفتمانی که در آن رویکرد انضباطی و دستوری، تقویت و تداوم پیدا کرده (Doll, 2002) و ساختارهایی چون مراکز شایستگی را به وجود می آورد (Sherbine, 2019). 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 (Vélez and Giner, 2015, Maertz, Stoeberl and Marks, 2014). غالب شدن چنین گفتمانی همچنین باعث می شود مسیرهای معینی برای اشتغال زایی شناخته شود که در آن دانشجویان بدنال ساختن هویتی نمایشی و قابل پذیرش از خود باشند. همانطور که هورا و همکاران (Hora, Parrott and Her, 2020) 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 دانشجویان را مجبور می کند تا مجموعه ای از مهارت ها و تجربیات قابل عرضه به بازار را برای نمایش آماده کند (Wolfgram and Ahrens, 2022).

Hemson (1996) 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 بدنال 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>1</sup>، حاصلی جز ترک و انکار هویت خویش دربر ندارد (Heidegger, 1947/2000). 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 (Deleuze, 2004/1968). 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.

---

<sup>1</sup> Heidegger

شناخت این گفتمان‌ها، شکستن آنها و توجه به آنها در مسیر کارآموزی می‌تواند جان تازه‌ای به برنامه‌های کارآموزی ببخشد و به کاهش خسارت‌ها و زیان‌ها کمک کند.

### تحقیق پساکیفی، قلمرو پژوهش و شیوه تحلیل

مطالعه حاضر با استفاده از تحقیق پساکیفی (St Pierre, 2011) و با توجه به هستی‌شناسی دلوز و گوتاری و نظریه‌ی فوکو، گفتمان‌های حاکم بر کارآموزی رشته‌ی آموزش و بهسازی منابع انسانی در مقطع ارشد را شناسایی می‌کند. تحقیقات پساکیفی در انتقاد به تحقیقات کیفی مرسوم و با تکیه بر پارادایم پسانسان‌گرایی شکل گرفته است (Aghasaleh and St Pierre, 2014). این رویکرد با یک چرخش هستی‌شناسی، که بنای آن در نظریه‌هایی مانند پساساختارگرایی، پسانسان‌گرایی و پست مدرنیسم است، در مقابل رویکردهای کیفی متعارف شکل گرفت (Walker, 2022). 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 (St Pierre, 2011, 2013)، با مفهوم پساکیفی<sup>۱</sup> گذار از روش‌شناسی کیفی را به طور مدون مطرح کرد. او آغازگر فصلی متفاوت در پژوهش‌های کیفی است که سعی دارد از انسان‌دکارتی، مرکزیت‌زدایی کند؛ انسانی که هم در اثبات‌گرایی، هم در تحقیقات کیفی محوریت پیدا کرده است. به بیانی ساده‌تر، تحقیق پساکیفی را می‌توان دوباره فکر کردن به تحقیقات علوم اجتماعی دانست (St Pierre, 2011). با این تفاوت که سعی دارد از نگاه بروکراتیک شده تحقیقات کیفی متعارف که متأثر از منطق پوزیتیویستی است، فاصله بگیرد. از نگاه سن‌پی‌یر، تحقیقات کیفی برای اینکه بتوانند در زیر چتر سلطه‌ی عصر روشنگری، "علمی‌تر" 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 دقیق‌تری ذکر شده است.

---

<sup>1</sup> Post-qualitative

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

جدول مقایسه تحقیقات پساکیفی با تحقیقات کیفی متعارف (آفاسالغ و سن پی بر، ۲۰۱۶)

تحقیقات کیفی مرسوم      تحقیقات پسا کیفی

پساانسان گرایی	انسان گرایی	پارادایم
هستی شناسی مسطح شناسنده، زبان و موضوع مورد شناسا همگی عامل هستند و از نظر مادی و گفتمانی ساخته شده اند	شناسنده ی سلسله مراتبی (فاعل انسانی)/ زبان (بازنمایی)/ موضوع مورد شناسا(واقعیت منفعل)	هستی
شالوده شکنی <sup>۱</sup> (نقد مداوم چیزی که نمی توانید آن را نخواهید)	درک و فهم (همچون: تفسیر گرایی، طبیعت گرایی)، رهایی (همچون: رویکردهای انتقادی، نفو مارکسیسم، پراکسیس)	هدف
توجه به ساختاری که این صدا در آن تولید و تکثیر می شود.	صدای انسان	موضوع
با نظریه (تبارشناسی <sup>۲</sup> ، شالوده شکنی، دیرینه شناسی <sup>۳</sup> ، حاشیه ای <sup>۴</sup> ، عملکردی <sup>۵</sup> ) یا مفاهیمی چون (مجموعه <sup>۶</sup> ، کنش درونی <sup>۷</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 ی برخورد با پیشینه و ادبیات

<sup>1</sup> Deconstruct

<sup>2</sup> Genealogy

<sup>3</sup> Archaeology

<sup>4</sup> Marginality

<sup>5</sup> Performativity

<sup>6</sup> Assemblage

<sup>7</sup> Intra-action

محدودیت تفکر قابل تصور نیست	تعمیم پذیری، اعتبار، سوژکتیویته	محدودیت‌ها
-----------------------------	---------------------------------	------------

هدف کلی تحقیقات پُست شالوده شکنی است. زیرا بر چیزهایی تمرکز دارد که باعث شده رویه‌ها و کنش‌های خاصی حاکم شود و افراد به سمت مسیر خاصی هدایت شوند (Aghasaleh and St Pierre, 2016). پژوهش حاضر نیز قصد دارد با رویکردی انتقادی به شناسایی ساختارها، صورت‌بندی‌های ذهنی و گفتمان‌هایی بپردازد، که باعث شده فرایند کارآموزی در جریان رفتارها و کنش‌های معینی قرار گیرد.

همانطور که اشاره شد، بر خلاف تحقیقات کیفی متداول و مرسوم که از ابتدا با روش‌های خاصی جهت‌گیری می‌شود، تحقیقات پساکیفی با نظریه‌ها و با تفکر و تامل در آنها انجام می‌گیرد (Jackson and Mazzei, 2011 and Aghasaleh, 2016). در همین امتداد، در پژوهش حاضر هدایتگر ما نظریه‌ی گفتمان‌های فوکو و هستی‌شناسی دلوز و گوتاری بوده است. فراتر از شناسایی گفتمان‌ها، پژوهش حاضر درصدد است با برهم زدن اصول و قواعد حاکم بر گفتمان‌ها، موقعیت‌هایی را ایجاد کند که در آن تغییرات رخ می‌دهند؛ چرا که پژوهش‌های پساکیفی بیش از آنکه به آنچه هست، تمرکز داشته باشند، به آنچه ممکن است ایجاد شود و تبدیل گردد، تمرکز دارند (St Pierre, Jackson and Mazzei, 2016). به این ترتیب ما نشان خواهیم داد که چگونه این گفتمان‌ها 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 سازمان‌ها: کارشناسان آموزش، مدیران و متخصصان حوزه‌ی کارآموزی مدنظر قرار گیرد. توجه به صدای این گروه‌ها می‌تواند فهم بهتری از فضای کارآموزی و گفتمان‌های مسلط بر آن ایجاد کند. بدین ترتیب در میان کارآموزان، با ۱۱ کارآموز کارشناسی ارشد رشته آموزش و بهسازی منابع انسانی و در سازمان‌ها 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 شده‌ای نبوده و بدلیل شیوع کرونا و دسترسی محدود به کارآموزان، گفتگو با این تعداد میسر شده است. لازم به توضیح است که بسیاری از سازمان‌های مورد مطالعه، مورد انتخاب کارآموزان رشته آموزش و بهسازی منابع انسانی در دوره‌ی کارآموزی بوده است. مطالعه‌ی حاضر سعی داشته تنوع در گروه‌های مطالعه

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

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 (Walker, 2022). چرا که با توجه به هستی شناسی حاکم بر تحقیق پساکیفی که در آن هر نوع سطره ی منطق 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 (Jackson and Mazzei, 2011) برای تحلیل در تحقیقات پساکیفی پیشنهاد داده اند، استفاده شده است. آنها "تفکر با نظریه"<sup>۱</sup> 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"<sup>۲</sup> و اندیشیدن داده ها با نظریه ها و اصطلاحا "متصل کردن متنی به متن دیگر" را که با توجه به ایده "وصل کردن"<sup>۳</sup> 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 سن پییر 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 پساساختارگرایانه، 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

<sup>1</sup> thinking with theory

<sup>2</sup> thinking with theory

<sup>3</sup> Plugging in

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 هستی‌شناسی دلوز و گوتاری با عنوان "تصویر جزمی اندیشه" و در نظریه فوکو با "گفتمان" شناخته می‌شود. به این ترتیب گفتمان‌ها استخراج و نحوه‌ی عملکرد آنها در فرایند کارآموزی، بیشتر مورد بررسی قرار گرفت. شناسایی ساختارها و الگوهای ذهنی تثبیت شده و شالوده‌شکنی در تحقیقات پساکیفی، پیش از هر چیز، نیازمند آغاز ساختارشکنی در ذهن محقق است، تا بتواند فراتر از آنچه عرفی شده، به رخدادهای اجتماعی، فرهنگی، آموزشی به گونه‌ای متفاوت نگاه کند.

### یافته‌ها

در بخش زیر در پاسخ به سوال پژوهش، چهار گفتمان، جهان بینی و دیدگاه‌های غالب که در فرایند کارآموزی اختلال وارد کرده و آنرا محدود و محصور کرده‌اند با استفاده از تحلیل پساکیفی شناسایی شده است. در هر یک از این موارد نحوه‌ی عمل گفتمان‌ها و چگونگی چالش برانگیز بودن آنها در مسیر کارآموزی دانشجویان نشان داده می‌شود.

#### ۱. کارآموزی بعنوان عاملی در دوسر ساز و هنجارشکن

تامل بر گفتگوی میان اعضای سازمان، نشان می‌دهد که اصلی‌ترین گفتمان حاکم در میان آنها، گفتمان حصر، کنترل‌گری و بازتولید قلمرو است. اعضای سازمان، بصورت مستقیم و ضمنی سعی در رعایت کردن هنجارهای سازمانی و حفظ روابط و قاعده‌های پذیرفته شده دارند. از نظر فوکو این تبعیت سوژه‌ها، 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 می‌کنند (Foucault, 1977/1980). اغلب اعضای سازمان‌های دولتی مورد مطالعه، معتقد بودند که در اوایل حضور خود در سازمان ایده‌هایی را ارائه کرده‌اند که با بی‌توجهی و بی‌اعتنایی از سوی مدیران و سایر کارکنان مواجه شده است. بعنوان مثال مریم یکی از کارمندان مشغول در یک سازمان دولتی می‌گوید: "اولش که افراد وارد می‌شوند، خلاق هستند، ایده می‌دهند و کار می‌کنند ولی بعد فرآیند فرسودگی رو طی می‌کنند". یا محسن یکی دیگر از کارمندان مشغول در حوزه‌ی آموزش یک سازمان دولتی می‌گوید: "حتی من همیشه چون تازه از دانشگاه فارغ التحصیل شده بودم و ثنوری‌های آموزشی رو خونده بودم، نظر می‌دادم. اومدیم دیدیم واقعیتش اینجا اصلا جایی برای بکاربردن ایده‌ها نیست. چون سیستم و مدیران تصمیمی که می‌گیرند می‌گن که باید اجرا بشه" آنها رمز موفقیت در چنین فضایی را بی‌حاشیه بودن و بر طبق هنجارها حرکت کردن عنوان می‌کردند. بعنوان مثال رضا از کارمندان شرکت نیمه خصوصی می‌گوید: "سیستم از تو آدم حرف گوش کن می‌خواهد باید فرد گوش به فرمان باشه... بعد مدیران اینو رشد میدن، میگن چه آدم حرف گوش کنی هست، اصلا اعتراض نمیکنه، بعد

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

اینو رشد میدن... بدون اینکه مخالفت کنی... نظرات خودش رو هم یه جور یه 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 آترا 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 آترا به شکل های مختلف بپردازد. مجازاتی که به تبع ناسازگاری و اخلال در هنجارها و فضای سازمانی نصیب افراد خواهد شد (Foucault, 1975/1995). آنها حتی از دیگری 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<sup>1</sup> 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 (Deleuze and Guattari, 1987). 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 (Deleuze, 1994). دلوز این تصویر را تصویر جزئی 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 ارگانسیم ها، تحت الشعاع روابط و قاعده های معینی، تمایل به حفظ تعادل در چارچوب هنجارها خواهد داشت (Deleuze, 2006/1975). چنین وضعیتی، ذهنیتی هنجاری را شکل می دهد که می توان الگوهای رفتاری را نقشه برداری و قابل پیش بینی ساخت (Deleuze, 1988). 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 نمیداره 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

<sup>1</sup> the organization plane

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 جورى نشد". آنها به کارآموزان کارهایی را محول می کردند که خارج از وظایف اصلی و اموری موقتی باشد که مبادا در دسری ایجاد کنند. در این مورد یکی از اعضای سازمان می گوید "اگر خیلی بخواهند براش (کارآموز) کمک کنند کارهای دفتری و یا فرم پر کردن 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 معمولا 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 (Deleuze and Guattari, 1983). 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 میخواهد در برابر نیروهایی که موجب توقف و حرکت می شوند بایستیم، چنین گفتمان هایی را به چالش بکشیم و

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

تصاویر جزمی را از بین ببریم (Deleuze and Guattari, 1993) 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 چطوری 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 (Sajjadi and Imanzade, 2008). در چنین فضایی آنها به دانشجویان می آموزند که چگونه بدنبال یادگیری مهارت ها و دانشی باشند که در محیط کار وجود دارد (Bogue, 2004). 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 (Deleuze, 1991). 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 آنرا لیست کرده و علامت بزنند. این رویکردی است که بدلیل تسلط منطق اندازه گیری و انضباطی بر برنامه درسی و کارآموزی حاصل شده است (Doll, 2002). از نظر فوکو همزیستی گزاره ها و گفتمان ها با یکدیگر می تواند دو یا

<sup>1</sup> Apriori

چند بازنمایی را به شکل همزمان ایجاد کنند (Foucault, 1966). در این تصویر، گفتمان آموزش انضباطی به طرق مختلف از سوی اساتید و دانشجویان و محل کار ترویج و بازتولید می‌شود.

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 تمایل زیادی برای یاد دادن و انتقال تجربیات به او دارند. اما آنها برای نشان دادن سخاوت خود به دانشجو، 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 دستوالعمل 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 (Foucault, 1966). 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 (Deleuze and Guattari, 1994). 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 (Deleuze and Guattari, 1987).

### 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 (Derrida, 1981). کسانی که در

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

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 نظریه ها مترادف با فلسفه هستند، بلکه روابط سلسله مراتبی را شکل داده که آنها را بی نیاز از نظریه ها می سازد. این تنها یکی از پیامدهای این گفتمان است. خشونت، عدم تعامل، مبارزه و سکوت (Deleuze, 1991) از دیگر پیامدهای وجود چنین گفتمانی است که در فرایند کارآموزی اختلال ایجاد می کند.

این گفتمان منحصر به محیط های کاری نبوده و در دانشگاه و محیط های اجتماعی دیگر نیز به طرق مختلف می توان اشکال آنرا مشاهده کرد. در یکی از موقعیت های کارآموزی در دانشگاه، اساتید با نحوه ی برخورد خود با دوره هایی چون کارآموزی این باور را در دانشجویان به وجود آورده بودند که درس های نظری برای آنها مهم تر است. در این مورد یکی از کارآموزان اشاره می کند: " 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 کم ارزش تر 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 کواین<sup>۱</sup> نیز در پژوهشی به مورد مشابهی اشاره کرده که در آن مرزهای بین رشته ها برای روسای دانشگاه مهم تر است (Quine, 1966). برای اساتید نیز مرزهای بین دروس نظری و عملی در چنین موقعیت هایی واضح تر می شود. بدین ترتیب دروس دانشگاهی نه بعنوان مجموعه ای منسجم و در کنار هم بلکه بخشی تکه تکه شده است که در آن سلسله مراتب و اولویت به برخی دروس دیده می شود. در چنین گفتمانی با توجه به نظریه افلاطون، اساتید دانشگاه بعنوان نگهبانانی تلقی می شوند که از دروسی خاص بیشتر محافظت می کنند. از نظر دلوز، یکی از دلالت های رویکرد باینری بازنمایی، بازشناسی و تقلید و حفظ قلمرو موجود است (Deleuze, 2004/1968, Ozman and Carver, 2008/1981).

<sup>1</sup> Quine

#### 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. (Doosti Hajiabadi et al. (2017). 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، تفاهم‌نامه‌ها و قراردادهایی تحت عنوان ارتباط با دانشگاه و نحوه‌ی اجرای دوره‌های 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 سازمان‌های دولتی می‌گوید: "من با آقای ... صحبت کردم خیلی تعریف کردن و گفتن حضور شما برای ما خیلی اهمیت داره و ما استقبال می‌کنیم... 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 می‌کند که اعضای سازمان در دوره‌های آموزشی خود هنگام دعوت از اساتید اینگونه عمل می‌کردند: "می‌گفتند خب رزومه‌ها را می‌بینیم 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 تجربه‌ی محققان این پژوهش، این گفتمان در بسیاری از بخش‌های سازمان‌های دولتی ایران نفوذ قابل ملاحظه‌ای دارد. توجه به آمار و ارقام، نمایش تعداد موفقیت‌ها و دستاوردها بصورت تبلیغی، تبیین شاخص‌هایی چون نفر-ساعت برای آموزش‌ها و ... از جمله نشانه‌های 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 شکل‌های دیگری دیده می‌شود. بعنوان مثال یکی از اساتید از دانشجویان می‌خواهد سازمان‌های مشهور و معروف را برای کارآموزی انتخاب کنند. در موقعیتی دیگر که می‌تواند بازتولید چنین گفتمانی باشد، یکی از کارآموزان اشاره می‌کند که گزارش کارآموزی خود را به گونه‌ای توصیف می‌کرد که گویی دستورالعمل‌های پربراری از کارآموزی داشته است. او از موقعیتی یاد می‌کند که در آن پروژه‌ای نیازسنجی در سازمان در حال انجام بود که او می‌توانست در آن نقش موثری داشته باشد اما اعضای سازمان تنها به گرفتن ادبیات نظری از او بسنده کرده‌اند، اما در گزارش بیان می‌کند: "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 اون‌ها

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

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 می‌تونست 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 می‌کند که یادگیری ثمربخشی از دوره ی کارآموزی نداشته است. اما برای اینکه نمره ی خوبی کسب کند، سعی کرده گزارش پرباری 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 دلوژ 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 دلوژ 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 (Deleuze, 2004/1968). 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 دلوژ 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 لزوماً 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

چارچوب‌های 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 می‌کنند. اعضای سازمان به مرور از یکدیگر یاد می‌گیرند که بر طبق هنجارها و چارچوب‌های سازمانی عمل کنند، بدین گونه است که آنها کم‌کم همسو و هم‌مشکل می‌شوند و هر نیرویی که خارج از هنجار باشد را طرد می‌کنند. طبیعی است در چنین شرایطی کارآموز فردی مزاحم تلقی شود که می‌تواند 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 نمی‌شود، شکایت می‌کند، احساس ضعف می‌کند و در نهایت در برابر رفتارهایی که محافظه کارانه و محدودکننده است، سکوت را انتخاب می‌کند.

این الگوی ذهنی با سایر دیدگاه‌های بازیگران عرصه‌ی کارآموزی ادغام شده و همچون برنامه‌دستی پنهان، کارآموزی را به سمت و سوی خاصی هدایت می‌کنند. بعنوان مثال در گفتمان دوم، اعضای سازمان، کارآموزان و حتی اساتید، با توجه به الگوهای سنتی آموزش رفتار می‌کنند. اعضای سازمان با بسته‌بندی وظایف و قرار دادن منابع آموزشی کلاسیک مشخصی همچون جزوه‌ها و گزارش‌ها، کارآموزان را به یادگیری و آموختن یک سری مهارت‌ها و متون تشویق می‌کنند. خود کارآموزان نیز در یک رویکرد سنتی بدلیل پیش فرض‌های ذهنی درباره‌ی وظایف، شایستگی‌ها و مهارت‌های کارشناسان و متخصصان آموزشی در سازمان‌ها، بجای ساخت دانش، ایجاد تفاوت و خلاقیت، بدنمال‌شناسایی این وظایف، تقلید و بازتولید آنها هستند. تفکر باینری و دوگانگی نظریه و عمل و تشدید رابطه‌ی سلسله‌مراتبی میان اعضای سازمان و کارآموزان، از دیگر چالش‌هایی است که فضای کارآموزی را در بن بست قرار می‌دهد. مجموعه‌ی این نیروها با یکدیگر نه تنها فرصت یادگیری را از کارآموزان می‌گیرد، بلکه آنها بر طبق تفکر نتیجه‌گرایی، بدنمال‌کسب‌نمره، متوسل به شیوه‌ها و ابزارهایی می‌شوند 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 معمولاً با یکدیگر عمل کرده و به تقویت همدیگر کمک می‌کنند؛ به همین دلیل ما بایستی بدنمال برهم زدن آنها و ایجاد تصویری جدید باشیم. از سوی دیگر، از نظر دلوز و گاتاری، وجود این گفتمان‌ها، بدلیل خصلت خطی، سلسله‌مراتبی و ایستایی که دارند، نتیجه‌ای جز مدل‌سازی، الگوبرداری، تقلید و هم‌نوایی در پی نخواهد داشت. چیرگی این الگوها کارآموزی را از فضایی ریزوماتیک به تفکر درختی هدایت خواهد کرد. آنها استعاره‌ی تفکر درختی را برای اندیشه‌های جزمی و دگماتیک که مانع از رشدی تکثرگرایانه می‌شود، بکار می‌برند. دلوز و گاتاری، در هزار فلات (۱۹۸۷) توضیح می‌دهند که درخت‌ها توالی مشخص دارند، حدود و ثغور

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

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 (Jackson and Mazzei, 2011).

با توجه به هستی شناسی دلوز، نتایج نشان می دهد کارآموزی بیش از آنکه موقعیتی برای "شدن"، "ساختن" و تفاوت باشد (Deleuze, 1994)، بعنوان ابزاری جهت انتقال دانش، اشتغال پذیری، تکرار وظایف شغلی معین، و اهدافی در خدمت نظام سرمایه داری تبدیل شده است. بنابراین اگر بدنال 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 (Deleuze and Guattari, 1987)، 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 (Deleuze and Guattari, 1983, Deleuze, 2006/1975).

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 (Foucault, 1966). بعنوان مثال در مطالعه حاضر کارآموزی رشته آموزش و بهسازی، تحت تاثیر گفتمان های دیگر از جمله "گفتمان اداری آموزش" (Doosti Hajiabadi et al. 2017) 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 (Deleuze, 1988). 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

عاطفه نصیری همراه ، کوروش فتحی واجارگاه ، روح‌اله ...

در پژوهش‌های Wolfgram and Ahrens (2022) Mamica, (2021) O'Connor and Bodicoat, (2017) در امریکا مورد توجه بوده است، این گفتمان‌ها نیز با توجه به وضعیت اقتصادی، اجتماعی و سیاست‌های حاکم بر بازار اشتغال و جذب در ایران، تسلط کمتری داشت.

Abolhasan, H., Alizadeh Sani, M., Fazlollahi, Y., & Maleki Savadkoochi, A. (2013). A Study on Interns' Attitudes Towards Internship Courses: The Case of Mazandaran University Students. National Conference on Internships, A Gateway to Effective Industry-Academia Collaboration. University of Mazandaran. <https://civilica.com/doc/280589>. (in persian)

Aghasaleh, R. (2016). *Does my body lower your science grade?: a feminist deconstruction of "distraction" in coeducational schooling* (Doctoral dissertation, University of Georgia).

Ahanchian, M., Sharafi, S., Vafae, M., & Hajiabadi, F. (2017). Evaluate the Effectiveness of internship program in nursing student using Kirkpatrick's model. *Research in Medical Education*, 9(1), 17-9. (in persian)

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 Spritful 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.

Doosti Hajiabadi, H., Fathi Vajargah, K., & Khorasani, A. (2017). Conceptualizing of workplace curriculum discourses; Neglected or emerging discourse. *Research in Curriculum Planning*, 14(52), 28-34. (in persian)

Faraji Armaki, A. (2009). Survey and Comparison of the Students' Learning Styles in Engineering and Human Development of a framwork for Investigating the Relationship Betwin Input and Prpcess Factors and Invvovation on Engineering Universities. *Iranian Journal of Engineering Education*, 11(42), 39-58. (in persian)

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.

Mahdi, R. (2013). Formation & development of interdisciplinary in higher education: The key factors and requirements. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 5(2), 91-117. (in persian)

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. (2022). (Re)conceptualizing Internship in Deleuzian Ontology. 5th European Congress of Qualitative Inquiry.

Khoshnoodi Far, M., & Fathi Vajargah, K. (2014). Distance Education and the Internationalization of Curriculum in Higher Education. Tehran: Ayez. (in persian)

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).

Rezaei P, Damanabi S, Ghaderi Nansa L G N. Designing and Assessment of Apprenticeship Comprehensive Program for Health Information Technology Students. *Iranian Journal of Medical Education* 2017; 17 :323-334. (in persian)

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.

Sajjadi, S. M., & Imanzade, A. (2008). Challenges of Rhizomatic Space for Religious Education. *Journal of Educational Sciences*, 14(4), 1-20. (in persian)

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.

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

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.