

طراحی مدل مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرایند تربیت معلم

■ مهدی محمدآقایی* ■ محمود ابوالقاسمی** ■ عبدالرضا سبحانی***

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور و طراحی مدلی در این زمینه، به اجرا درآمد. این پژوهش با استفاده از رویکرد تفسیری و روش اکتشافی صورت پذیرفت. برای گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. به این منظور، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و فنون نمونه‌گیری موارد مطلوب و زنجیره‌ای، ۱۵ نفر از صاحب‌نظران، متخصصان و اعضای هیئت‌علمی جامعه علوم تربیتی و تربیت‌معلم ایران انتخاب شدند. داده‌های کیفی پس از گردآوری، با روش تحلیل مضمون، به صورت استقرایی یا مبتنی بر داده مورد تحلیل و تفسیر قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش بیانگر شناسایی و استخراج ۳۶ مؤلفه فرعی و ۹ مؤلفه اصلی، در قالب ۵ بُعد شامل ابعاد «چالشی»، «نظری»، «عملی»، «پیوند نظریه و عمل» و «توسعه‌ای» بودند. فرایند اعتباربخشی و روایی یافته‌ها، علاوه بر سه‌سوسازی در مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها، با استفاده از روش دلفی و اجرای آزمون دوجمله‌ای، و همچنین روش‌های بررسی اعضا و جلسات گفت‌وگو با هم‌پرازان صورت پذیرفت. بر این اساس «مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور» طراحی و ارائه شد.

کلید واژه‌ها: فرایند تربیت معلم، نظام دانشگاهی، مشارکت، ابعاد مشارکت، اعتباربخشی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۹/۳ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۱۰/۱۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۳/۱۸

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران..... m_aqaee@sbu.ac.ir

** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران (نویسنده مسئول)..... m-abolghasemi@sbu.ac.ir

*** استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، ایران.

مقدمه

تاریخچه تربیت معلم^۱ در نظام آموزشی کشور ما - از سال ۱۲۹۷ با تشکیل دارالمعلمین تاکنون - فراز و نشیب فراوانی به خود دیده و در دوره‌های مختلف، سیاست‌ها و رویکردهای متفاوتی برای تربیت معلمان از سوی سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران این حوزه اتخاذ شده است (صافی، ۱۳۹۱). با وجود گذشت نزدیک به یکصد سال از قدمت تربیت معلم کشور، این بخش از نظام آموزشی ما عمدتاً و با نام‌های متفاوت تحت هدایت و مدیریت وزارت آموزش و پرورش بوده است (زارع، پارسا و صفایی مقدم، ۱۳۹۵). طی این سال‌ها، نظام آموزش عالی^۲ ایران فرایندی همواره در حال تغییر، با آینده‌ای مبهم در تربیت معلم را تجربه کرده است؛ تا آنجا که حتی برخی از تحلیلگران معتقدند: در حال حاضر تربیت معلم کشور ما متولی اصلی خود را به درستی نمی‌شناسد (زارع و همکاران، ۱۳۹۵).

طرح‌های توسعه تربیت معلم همواره از دو وجه مورد انتقاد صاحب‌نظران این حوزه واقع شده است: وجه نخست، تغییرات پی‌درپی این حوزه است که به‌زعم برخی صاحب‌نظران، بیشتر نتیجه تصمیمات فاقد پشتوانه تحقیقاتی بوده است (آقازاده، ۱۳۹۳) و لذا با این سؤال مواجه است که: آیا با اجرای چنین طرح‌هایی که بدون توجه به نیازهای کمی و کیفی کشور در زمینه تربیت معلم صورت می‌گیرد، این برنامه‌ها بخش مهمی از جامعیت و کارایی خود را از دست نمی‌دهند؟ و نظام تربیت معلم را با تمام کمبودها و نواقصی که از گذشته وارث آن بوده است، با مشکلات و معضلات جدیدتری روبه‌رو نمی‌سازد (کیامنش، ۱۳۷۷). وجه دیگر مورد انتقاد صاحب‌نظران، دانشگاهی نبودن تربیت معلم در دهه ۱۳۸۰ و ماقبل آن، لزوم گذراندن دوره‌های تربیتی و تخصصی معلمان تحت پوشش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، و همچنین ضرورت همکاری دانشگاه‌ها در طراحی مدل‌های سازمانی تربیت معلم، تحصیلات تخصصی، و برنامه‌ریزی درازمدت برای تربیت معلم است (صفوی، ۱۳۸۳؛ آقازاده، ۱۳۹۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

در این راستا به‌زعم آقازاده (۱۳۹۳)، در مملکت ما اصل برخورداری معلمان مدارس از تحصیلات دانشگاهی در سرلوحه اشتغالات تصمیم‌گیران، سیاست‌گذاران و مدیران رده بالای دستگاه تربیتی کشور قرار نداشته و استفاده از آن برای ارتقای سطح دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان به‌طور جدی مطرح نشده است. این در حالی است که در سال‌های آغازین دهه حاضر، نظام آموزش عالی ایران شاهد ظهور پدیده‌ای جدید در عرصه تربیت معلم کشور به نام «دانشگاه فرهنگیان»^۳ بوده که در جهت احیا و ارتقای تربیت معلم، مبتنی بر رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، با همکاری وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی تأسیس شده است (اسدی گرمارودی و شریف‌زاده، ۱۳۹۲) و اکنون در پی شناسایی جایگاه خود در عرصه آموزش عالی کشور و تثبیت این جایگاه در مقام تربیت معلمان است. در این راستا، قابل توجه است که سیاست‌گذاران آموزشی کشور، با تأسیس دانشگاه فرهنگیان در عمل نوعی تمرکزگرایی^۴ را در جذب و تربیت معلم بنا نهادند، تا جایی که هرگونه جذب دانشجو - معلم^۵ طبق قانون به دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم^۶ محدود شد (برنامه پنج‌ساله ششم توسعه،

ماده ۶۳). در بُعد «آینده‌نگاری راهبردی»^۷ (ادگیل، سارپونگ و میسنر^۸، ۲۰۱۷)، نکته‌ای که در این خصوص مغفول واقع شده و کمتر به چشم محققان حوزه تعلیم و تربیت کشور آمده، نقش آموزش عالی و نظام دانشگاهی ایران^۹ در فرایند تربیت معلم^{۱۰} است که می‌توان آن فرایند را روند آماده‌سازی دانشجو-معلمان برای پذیرش نقش حرفه‌ای معلمی به‌عنوان یک متخصص آموزشی و مربی تعریف کرد؛ فرایندی که رسالت خطیر تربیت دانش‌آموزان را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر عهده دارد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

بحث در خصوص رویکردهای ارتباطی و تعاملی بین نظام آموزش عالی، به‌طور خاص دانشگاه، و نظام تربیت معلم رسمی کشور در این برهه از زمان، از این نظر مهم و حیاتی است که در دهه‌های اخیر در نظام آموزشی کشور، در مورد فرایند جذب، تأمین و رویکردهای تربیت دانشجو-معلمان، سیاست‌ها و تصمیماتی مقطعی و همواره در حال تغییر و تعدیل از سوی سیاست‌گذاران و متولیان این امر اتخاذ شده‌اند. در حال حاضر، وزارت آموزش و پرورش کشور از نظر تأمین معلمان مورد نیاز خود با بحرانی سخت مواجه است. مطابق با بررسی‌ها، دو سونامی کاهش شدید نیروی انسانی در آموزش و پرورش در هشت سال آینده خواهیم داشت. به این صورت که تا سال ۱۳۹۹، مجموعاً ۶۵۰ هزار نیرو از ۹۱۰ هزار نیروی موجود در آموزش و پرورش بازنشسته می‌شوند و این در حالی است که تعداد دانش‌آموزان کشور تا سال ۱۴۰۴ به ۱۷ میلیون و ۲۰۰ هزار نفر می‌رسد. طبیعتاً با بحران نیروی انسانی در آموزش و پرورش در آینده مواجهیم (احمدی لاشکی، ۱۳۹۶؛ چهاربند، ۱۳۹۷).

با وجود این، نظام آموزشی و آموزش عالی کشور نیز در زمینه تربیت معلم با موقعیتی جدید و چالش‌هایی، از جمله در بحث شیوه‌ها و رویکردهای متمرکز جذب و تربیت دانشجو-معلمان، مواجه‌اند. یکی از چالش‌های بسیار مهم در این مسیر، نیاز فوری نظام آموزشی کشور به تأمین نیروی معلم مورد نیاز، و در عین حال وجود محدودیت‌های قانونی در مسیر مشارکت سایر دانشگاه‌ها در فرایند تربیت معلم کشور و الزام^{۱۱} و تمرکز مسئولان امر بر جذب و تأمین معلم از سوی دانشگاه فرهنگیان است. چالش دیگر اینکه، با وجود این شرایط، حتی اگر دانشگاه فرهنگیان بتواند در بهترین حالت به جذب و تربیت ۲۵ هزار معلم در سال پردازد (خنیفر، ۱۳۹۷)، تا سال ۱۴۰۰، نهایتاً قادر به تأمین یک‌چهارم از نیروی مورد نیاز آموزش و پرورش خواهد بود و خلأ گسترده‌ای در این زمینه مقابل مسئولان آموزش و پرورش قرار دارد.

در این تحقیق، محققان به دنبال دامنه‌ای از ارتباطات بین نظام آموزش عالی، به‌خصوص نظام دانشگاهی، در فرایند تربیت معلم و دستیابی به مسیری از مشارکت بودند که قادر باشد، نظام دانشگاهی را به عاملی مؤثر در امر تربیت معلم بالنده، کارا و مؤثر در آینده نظام آموزشی ایران تبدیل کند و هر چه بیشتر از عمق گسست^{۱۲} ایجادشده در این حوزه، بین نظام آموزش عالی و فرایند تربیت معلم بکاهد (محمدآقایی، ابوالقاسمی و سبحانی، ۱۳۹۹).

از این رو، پیرو شناسایی فرصت‌های مهم مشارکت دانشگاه‌های کشور در فرایند تربیت معلم ایران،

و همچنین مشارکت نظام دانشگاهی و دانشگاه‌های تربیت معلم، سؤال مهمی که در جامعه علوم تربیتی ایران مطرح می‌شود از این قرار است که: «نظام دانشگاهی، به‌ویژه دانشگاه‌های جامع کشور^{۱۳}، با قابلیت‌های علمی و فرهنگی و ظرفیت‌های تخصصی مطالعه و تحقیق گسترده خود، در چه زمینه‌هایی قادر به مشارکت با نظام و فرایند تربیت معلم کشور هستند؟» و اینکه آیا می‌توان مدلی بهینه از مشارکت نظام دانشگاهی با نظام رسمی تربیت معلم کشور، به‌عنوان طرفین مشارکت^{۱۴}، با بالاترین سطح ممکن از بهره‌وری دانشگاهی^{۱۵} ترسیم کرد؛ آن‌گونه که دانشکده‌های علوم تربیتی و حتی دیگر دانشکده‌های تخصصی این دانشگاه‌ها در مشارکت حداکثری با فرایند رسمی تربیت معلم کشور، بیشینه راندمان، بازدهی و کارایی کمی و کیفی را ایجاد کنند؟ (شین، پوستیلیونی و هوانگ^{۱۶}، ۲۰۱۶).

درواقع، اینکه در آینده‌نچندان دور نظام آموزشی ما واجد معلمی باشد که با دریافت دانش، فناوری و تولیدات علمی به‌روز نظام دانشگاهی فعال در حوزه علوم تربیتی، آموزش مهارت‌های پداگوژیک دانشگاهی (یمنی‌دوزی سرخابی، ۱۳۹۱)، و همچنین کسب دانش محتوایی تربیتی^{۱۷} (شولمن^{۱۸}، ۲۰۱۷؛ اندرسون و پاتمن^{۱۹}، ۲۰۲۰)، به‌عنوان یک متخصص یا کارگزار آموزشی^{۲۰} در امر تعلیم و تربیت (زایخنر^{۲۱}، ۲۰۱۰؛ کلارک و کرسول^{۲۲}، ۲۰۱۴) رشد و نمو یابد و به جامعه مدارس کشور بپیوندد. در این راستا کوشیده‌ایم، با شناسایی و طراحی مدلی از ابعاد و زمینه‌های مهم پیش رو در مسیر مشارکت نظام دانشگاهی کشور در فرایند تربیت معلم، زمینه توجه متولیان و سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی و نظام تربیت معلم کشور را به مدل پیشنهادی این پژوهش و کاربرد آن در مناسبات بین دانشگاهی در جهت تربیت معلم شایسته نظام آموزشی ایران را فراهم آوریم.

پژوهشگران در پژوهش حاضر، در خصوص اینکه نظام دانشگاهی کشور در کدام ابعاد و زمینه‌ها، و با چه سازوکاری توانایی مشارکت در فرایند تربیت معلم کشور را دارد، به مطالعه و پژوهش پرداخته‌اند. به عبارت دیگر، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که: مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم ایران کدام است؟

■ پیشینه پژوهش

از آنجا که پژوهش حاضر مبتنی بر مسئله‌ای خاص برآمده از موقعیت تربیت معلم در نظام آموزش عالی کشور ایران است، بنابراین پس از مطالعه و بررسی پیشینه پژوهش در زمینه مشارکت دانشگاهی در فرایند تربیت معلم که با روش جست‌وجوی نظام‌مند^{۲۳} (گارگ، حکم و تونلی^{۲۴}، ۲۰۰۸) انجام شد، در سطح بین‌المللی غیر از موارد انگشت‌شمار از پژوهش‌هایی که دارای هم‌پوشی اندک با موضوع پژوهش حاضر بودند، ولی در عین حال با هدف متفاوتی اجرا شده‌اند، اثر دیگری که به‌طور خاص به این موضوع بپردازد، یافت نشد. همچنین با توجه به تأسیس دانشگاه فرهنگیان و تغییرات ساختاری تربیت معلم ایران طی دهه اخیر، ملاحظه شد در میان پژوهش‌های داخلی انجام‌شده در حوزه تربیت معلم، تنها در

یکی دو مورد و به صورت محدود، موضوع‌هایی در این زمینه مطرح، و در مورد آن‌ها بحث شده است. مهرمحمدی (۱۳۹۲) در پژوهش خود به طرح مبحثی نظری در خصوص مشارکت در اجرای برنامه‌های درسی تربیت معلم با توجه به مؤلفه‌های اساسی آن پرداخته، و نوعی تقسیم کار بین دانشگاه و آموزش و پرورش در این زمینه را پیشنهاد می‌کند.

همچنین زارع و همکارانش (۱۳۹۵)، در بررسی مقایسه‌ای صلاحیت آموزش عالی و آموزش و پرورش در عهده‌دار شدن امر تربیت معلم، دیدگاه «ساختار جدید در تعامل بین آموزش عالی و آموزش و پرورش» را در امر جذب و تربیت معلم موفق‌تر ارزیابی می‌کنند. اما با برشمردن دلایلی از قبیل تنگناهای مالی و پیچ‌وخم‌های اداری و قانونی، عدم هم‌سویی با سیاست‌های کلان دولت در جهت کوچک‌سازی، و باقی ماندن ابهام در شیوه همکاری این ساختار یا سازمان جدید با سایر نهادها و مؤسسات مرتبط، اجرایی شدن این امر، یعنی برقراری ساختاری جدید برای تربیت معلم کشور را فاقد قابلیت اجرایی می‌دانند.

در عرصه پژوهش‌های بین‌المللی، شواهد بیشتری از پژوهش‌های مرتبط با موضوع پژوهش حاضر یافت می‌شود (زایخنر، ۲۰۱۰؛ فالنبرگ^{۲۵}، ۲۰۱۰؛ مک‌نامارا، موری و جونز^{۲۶}، ۲۰۱۴؛ کریدل^{۲۷}، ۲۰۱۶). زایخنر (۲۰۱۰)، ضمن تأکید بر پیوند بین مفاهیم کارگزار آموزشی، دانش آکادمیک و تئوری و عمل^{۲۸} معتقد است، اخیراً رویکردی مبتنی بر این مفهوم در آموزش یا تربیت^{۲۹} معلم به کار می‌رود که تشکیل دهنده فضایی تحول‌پذیر در تربیت معلم است و در آن، ظرفیت برای شکل گسترده‌ای از یادگیری و توسعه دانش جدید افزایش می‌یابد؛ جایی که کارگزاران آموزشی و مدرس-معلمان را با روش‌های جدید و با هدف افزایش یادگیری معلمان آینده مواجه می‌سازد.

مک‌نامارا و همکارانش (۲۰۱۴)، مدل مشارکتی تربیت معلم را مدلی موفق ارزیابی کردند و به ارائه مدلی برای مشارکت آموزش عالی در فرایند تربیت معلم پرداختند. مدل تربیت معلم پیشنهادی این محققان، به مثابه مدلی که در قالب آن دانشگاه‌ها می‌توانند نقش خود را به‌عنوان شریک فعال و اساسی در یادگیری حرفه‌ای معلم توصیف کنند، بر اهمیت مشارکت دانشگاه‌ها در نقش‌های تخصصی زیر تأکید می‌ورزد:

۱. توسعه فرهنگ علمی و ظرفیت تفکر انتقادی؛
۲. ارائه دانش تخصصی و موضوعی، صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای برای تدریس و همچنین برای یادگیری حرفه‌ای مداوم نیروی کار معلمی؛
۳. هدایت مناظره عمومی در مورد سیاست آموزش و پرورش، و نظریه‌پردازی در مورد ارزش‌ها، فرایندها و شیوه‌های آموزشی؛
۴. تأکید بر اهمیتی که آموزگاران باید در رشته‌های خود به‌عنوان روشنفکران برجسته داشته باشند؛
۵. اشتغال به پژوهش در مورد ارزش‌ها، روندها و شیوه‌های آموزشی و تشویق دیگران برای انجام این کار.

فالنبرگ (۲۰۱۰) آموزش معلمان در کانادا را در دو مرحله قبل از خدمت و حین خدمت توصیف می‌کند که در هر دو مرحله نقش مشارکتی دانشگاه مشهود است. مرحله اول به دو بخش تربیت معلمان در دانشگاه و تمرین در مدرسه تقسیم می‌شود، در حالی که مرحله دوم در دوره‌های آموزشی حین خدمت و در دوره‌های آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه انجام می‌شود.

کریدل (۲۰۱۶)، پس از آنکه چهار مؤلفه اهداف متقابل سودمند، اعتماد و احترام، برقراری ارتباط مؤثر و باز، و رهبری نقش‌ها و مسئولیت‌ها را به‌عنوان عوامل موفقیت در مشارکت دانشگاهی در تربیت معلم معرفی می‌کند، از ناهماهنگی مؤسسه‌های آموزش عالی و تضاد و اختلاف بین رقبا به‌عنوان چالش‌های مانع موفقیت در مسیر مشارکت آموزش عالی در فرایند تربیت معلم یاد می‌کند.

شاک^{۳۰} (۲۰۱۳) نیز از ضرورت تصدیق فرهنگ‌های متفاوت از سوی طرفین و حساسیت آن‌ها به نیازها و نقش‌های یکدیگر، جلوگیری از تفسیرهای مختلف از اهداف، شناسایی دیدگاه‌های مختلف در ابتدای پروژه، و کسب اطمینان از رضایت طرفین مشارکت از نتایج به‌دست‌آمده، به‌عنوان برخی از ویژگی‌های مشارکت موفق نام می‌برد.

■ روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، پژوهشی کاربردی است. هدف آشکار آن شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم، و پیرو آن طراحی مدل مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرایند تربیت معلم در نظر گرفته شد. از دیدگاه معرفت‌شناختی^{۳۱} پژوهش حاضر مبتنی بر پارادایم تفسیری^{۳۲}، و از منظر روش‌شناختی نیز بر روش پدیدارشناسی^{۳۳} استوار است (بازرگان، ۱۳۹۱؛ میرزایی، ۱۳۹۵؛ لینکولن، لینهام و گوبا^{۳۴}، ۲۰۱۱).

این تحقیق به‌عنوان فرایندی از پژوهشی کیفی در کاوش یک مشکل اجتماعی، با رویکردی اکتشافی^{۳۵} و متمرکز بر تجارب زیسته^{۳۶} صاحب‌نظران، خبرگان و متخصصان حوزه علوم تربیتی و تربیت معلم کشور، به مطالعه پدیده پیچیده مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرایند تربیت معلم پرداخته است (کرسول، ۲۰۱۳).

رویکرد تحلیل داده‌های کیفی در این پژوهش تحلیل مضامین^{۳۷} با روش استقرایی^{۳۸} مبتنی بر داده - از پایین به بالا^{۳۹} - (براون و کلارک^{۴۰}، ۲۰۰۶) بود. جامعه پژوهش، صاحب‌نظران، متخصصان و خبرگان علوم تربیتی، به‌ویژه حوزه تربیت معلم کشور بودند. روش نمونه‌گیری، با توجه به اهداف و روش پژوهش، به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند^{۴۱} انتخاب شد. طی نمونه‌گیری هدفمند، نمونه‌هایی انتخاب می‌شوند که برای رسیدن به اهداف پژوهش مناسب‌اند. در این روش، قصد پژوهشگر انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق، اطلاعات فراوانی داشته باشند (گال، بورک و گال، ۱۹۹۶/۱۳۸۷).

هر چند در روش کیفی مشخص کردن حجم نمونه رابطه مستقیم با تصمیم‌گیری و قضاوت محقق

دارد و قواعد از قبل تعیین شده‌ای وجود ندارد، انتخاب نمونه پژوهش از میان صاحب نظران و نخبگان علوم تربیتی کشور که در زمینه تربیت معلم نیز به عنوان افراد برجسته و صاحب نظر شناخته می‌شوند، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و فنون نمونه‌گیری موارد مطلوب و زنجیره‌ای^{۲۳} به اجرا درآمد. در این راستا، پس از انجام بررسی‌های لازم و با استفاده از تکنیک‌های فوق، به عنوان نمونه‌های مطلوب، ۱۵ نفر از صاحب نظران، نخبگان و متخصصان این حوزه شناسایی و انتخاب شدند. شیوه ایده‌آل نمونه‌گیری در این بخش آن است که تا رسیدن به مورد زائد، یعنی موردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست آمده نمی‌آید و حصول اشباع نظری، به انتخاب موارد ادامه داده شود (گال و همکاران، ۱۳۸۷/۱۹۹۶؛ کرسول، ۲۰۱۳). در جدول ۱، برخی از ویژگی‌های نمونه‌های انتخابی در پژوهش حاضر ارائه شده‌اند.

جدول ۱. ویژگی‌های نمونه‌های انتخابی برای انجام فرایند مصاحبه

شماره	رشته	محل خدمت	سابقه در علوم تربیتی (سال)	سابقه در تربیت معلم (سال)
۱	علوم تربیتی	دانشگاه فرهنگیان	۳۰	۳۰
۲	برنامه‌درسی	دانشگاه فرهنگیان	۳۰	۳۰
۳	برنامه‌درسی	تربیت دبیر شهید رجایی	۲۵	۲۵
۴	علوم تربیتی	تربیت دبیر شهید رجایی	۲۶	۳۰
۵	مدیریت آموزش عالی	دانشگاه فرهنگیان	۳۰	۲۰
۶	مدیریت آموزشی	تربیت دبیر شهید رجایی	۳۰	۲۵
۷	علوم تربیتی	دانشگاه شهید بهشتی	۳۰	۲۰
۸	علوم تربیتی	آموزش و پرورش	۴۰	۴۰
۹	علوم تربیتی	آموزش و پرورش	۳۰	۳۰
۱۰	مدیریت آموزشی	دانشگاه خوارزمی	۲۸	۲۰
۱۱	مدیریت آموزشی	تربیت دبیر شهید رجایی	۳۰	۲۵
۱۲	علوم تربیتی	دانشگاه علامه طباطبایی	۳۰	۳۰
۱۳	برنامه‌درسی	دانشگاه کرمان	۳۰	۳۰
۱۴	برنامه‌درسی	تربیت مدرس	۳۰	۳۰
۱۵	مدیریت آموزشی	دانشگاه تهران	۳۰	۲۰

در وهله دوم، متون مصاحبه‌ها برای شناسایی و استخراج مضامین اصلی و زیرمضمون‌های درون هر مضمون اصلی، در قالب مضامین گسترده‌تر (آترید-استرلینگ^{۴۳}، ۲۰۰۱؛ کلارک و کرسول، ۲۰۱۴) یعنی «ابعاد» مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم ایران مورد تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش، فرایند سه‌سوسازی^{۴۴}، مطابق با رویکردی که بریمن^{۴۵} (۲۰۰۴) آن را ترکیب چندین مشاهده‌کننده، دیدگاه‌های نظری، و داده‌ها، برای تقویت ادعای محقق در مورد نتایج به‌دست‌آمده معرفی می‌کند، مدنظر محققان بوده است. راهبردهای مقوله‌بندی^{۴۶} شامل فرایند کدگذاری متون و شناسایی مضامین و اعتباربخشی آن‌ها در همه مراحل تحلیل مضمون، طی نشست‌های کانونی با برخی از خبرگان مشارکت‌کننده در فرایند مصاحبه در قالب جلسات متعدد صورت پذیرفت.

در این راستا، با استفاده از روش «بررسی اعضا^{۴۷}» و همچنین روش «جلسات گفت‌وگو با هم‌طرازان^{۴۸}»، نتایج کدگذاری با گروهی از متخصصان و خبرگان مشارکت‌کننده در فرایند اجرای پژوهش به اشتراک گذاشته، و از آن‌ها خواسته شد بازخورد خود را در مورد حذف یا اصلاح گزاره‌ها ارائه کنند. طی این فرایند معیارهای اولیه اعتباربخشی پژوهش کیفی نظیر اعتبار^{۴۹}، به این معنی که آیا نتایج، تفسیر دقیق معنای مورد نظر مشارکت‌کنندگان^{۵۰} در تحقیق است؟ اصالت^{۵۱} (آیا صداهای مختلف شنیده شده‌اند؟)، انتقادگری^{۵۲} (آیا ارزیابی انتقادی^{۵۳} تحقیق مهم بوده است؟) صداقت^{۵۴} (آیا محققان همواره منتقد خود بوده‌اند؟)، و همچنین معیارهای ثانوی شامل شفافیت^{۵۵}، تمامیت^{۵۶}، خلاقیت^{۵۷} و مناسبت^{۵۸} یافته‌ها مورد توجه و استفاده قرار گرفتند (تدلی و تشکری^{۵۹}، ۲۰۰۹؛ کرسول، ۲۰۱۳؛ ریچ، نیکولز و آرمستون^{۶۰}، ۲۰۱۳).

پس از شناسایی مؤلفه‌های اصلی و فرعی مشارکت، در وهله دیگر پرسش‌نامه محقق ساخته در قالب مقیاس لیکرت، شامل مؤلفه‌ها و ابعاد شناسایی‌شده تدوین، و در دو مرحله برای ۱۵ نفر از خبرگان و متخصصان ارسال شد. از این طریق به برآورد نظرات آنان در مورد میزان اعتبار این مؤلفه‌ها، با استفاده از روش دلفی^{۶۱} (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۸) مبادرت شد. در این مرحله به‌منظور روایی^{۶۲} این مؤلفه‌ها، از پاسخ‌دهندگان خواسته شد، میزان موافقت خود را با هر یک از شاخص‌های مطرح‌شده، روی طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از بسیار کم تا بسیار زیاد) ثبت کنند. پس از گردآوری داده‌ها، از آزمون دو جمله‌ای برای تحلیل داده‌ها استفاده شد (هومن، ۱۳۹۴).

■ یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: ابعاد و مؤلفه‌های مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور کدام‌اند؟

گردآوری داده‌های حاصل از مصاحبه با شرکت‌کنندگان در پژوهش، در زمینه مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور، به پدیدار شدن تعداد زیادی از گزاره‌ها و مضامین منجر شد. بخشی از این گزاره‌ها تکراری یا دارای معانی نزدیک بودند که طی فرایند تحقیق به‌عنوان گزاره‌های

مفهومی در هم ادغام شدند. پس از رفت و برگشت‌های مداوم از پیام‌های گزاره‌های مفهومی کشف شده، کم‌کم جمع‌بندی یا اصلاح انجام می‌شد و در کدگذاری سطوح انتزاعی تری از مضامین، کسب شدند. شناسایی، استخراج و مقوله‌بندی این مضامین توسط محققان پژوهش حاضر، طی فرایندی که مرحله به مرحله انتزاعی‌تر و نظام‌مندتر می‌شد، در سه سطح مضامین پایه‌ای^{۶۳}، مضامین سازمان‌یافته^{۶۴}، و مضامین فراگیر^{۶۵} صورت پذیرفت؛ تا جایی که در بالاترین سطح، استعاره‌های اصلی^{۶۶} درون متن، به‌عنوان یک کل^{۶۷} و در قالب مضامین فراگیر، سازمان یافتند (آترید-استرلینگ، ۲۰۰۱).

پس از طی مراحل فوق در فرایند تقلیل، جرح و تعدیل و اعتباربخشی یافته‌ها از طریق تشکیل جلسات کانونی با برخی از صاحب‌نظران و مشارکت‌کنندگان در فرایند تحقیق، و با استفاده از روش‌های بررسی اعضا و پرسش و پاسخ و مذاکره با هم‌طرازان، در ادامه فرایند روایی یافته‌ها از طریق فن دلفی نیز انجام شد. نتایج آزمون دوجمله‌ای که در قالب جدول ۲ قابل مشاهده است، بیانگر اعتبار مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های هریک از ابعاد مدل مشارکت است.

جدول ۲. نتایج آزمون دوجمله‌ای در روایی مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های هریک از ابعاد مدل مشارکت

ابعاد	مؤلفه‌ها	مؤلفه‌های فرعی (گزاره‌ها)	مجموع فراوانی زیاد و بسیار زیاد	مجموع فراوانی کم، متوسط و بسیار کم	روایی (پیامد آزمون دوجمله‌ای)	تأیید
تربیت معلم	۱	♦ اتخاذ رویکرد سازنده به فرایند تربیت معلم کشور	۱۲	۳	۰.۳۵	تأیید
	۲	♦ خودداری از انحصارطلبی در فرایند تربیت معلم	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
	۳	♦ ترجیح ارتقا و تعالی تربیت معلم کشور به منافع شخصی و سازمانی	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
	۴	♦ گرایش نظام دانشگاهی کشور به مأموریت ذاتی خود در امر تربیت معلم	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
	۵	♦ نهادن اصل بر اعتماد متقابل در مواجهه با یکدیگر	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
	۶	♦ اهتمام در جهت پذیرش یکدیگر و ایجاد شرایط گفتمانی	۱۵	۰	۰.۰۰	تأیید
	۷	♦ انتقادپذیری و تاب‌آوری در مواجهه با دیدگاه‌های صاحب‌نظران منتقد	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید

جدول ۲. (ادامه)

روایی (پیماد آزموندوجمله‌ای)	مجموع فراوانی کم، متوسط و بسیار کم	مجموع فراوانی زیاد و بسیار زیاد	مؤلفه‌های فرعی (گزاره‌ها)	رتبه	مؤلفه‌ها	ابعاد
تأیید	۰	۱۵	فرصت حضور در امر تربیت معلم	۸	رابطه پذیرایی	بعد چالشی
تأیید	۰	۱۵	به رسمیت شناختن ظرفیت‌های طرف مقابل برای مشارکت در تربیت معلم	۹		
تأیید	۰	۱۵	تعریف خدمات و ایده‌ها	۱۰		
تأیید	۳	۱۲	تقویت بنیان‌های معرفت‌شناختی و پارادایمی تربیت معلم	۱۱	پیشخوانه‌های تئوریک	
تأیید	۲	۱۳	نظریه‌پردازی در مورد تربیت معلم	۱۲		
تأیید	۰	۱۵	مبانی نظری بومی و اصیل در حوزه تربیت معلم	۱۳		
تأیید	۱	۱۴	ارتباط نظام دانشگاهی با تربیت معلم	۱۴	اعتبار دانشگاهی	بعد نظری
تأیید	۱	۱۴	نقد برنامه‌های تربیت معلم	۱۵		
تأیید	۲	۱۳	پشتیبانی علمی نظام تربیت معلم	۱۶		
تأیید	۱	۱۴	گفتمان دانشگاهی در مورد تربیت معلم	۱۷		
تأیید	۱	۱۴	مشارکت نظام دانشگاهی در آموزش پژوهی	۱۸		
تأیید	۰	۱۵	تولید دانش نظری	۱۹	تولید دانش	
تأیید	۱	۱۴	تولید دانش بومی علوم تربیتی در حوزه تربیت معلم در دانشگاه‌ها	۲۰		
تأیید	۲	۱۳	تولید دانش محتوایی تربیتی	۲۱		
تأیید	۳	۱۲	مشارکت‌های علمی پژوهشی متقابل	۲۲	مشارکت در عمل	بعد عملی
تأیید	۱	۱۴	تبادل تجهیزات و فضاهای دانشگاهی	۲۳		
تأیید	۳	۱۲	تربیت مشارکتی معلم	۲۴		
تأیید	۳	۱۲	مشارکت در زمان بحران	۲۵		
تأیید	۲	۱۳	برون‌سپاری	۲۶		

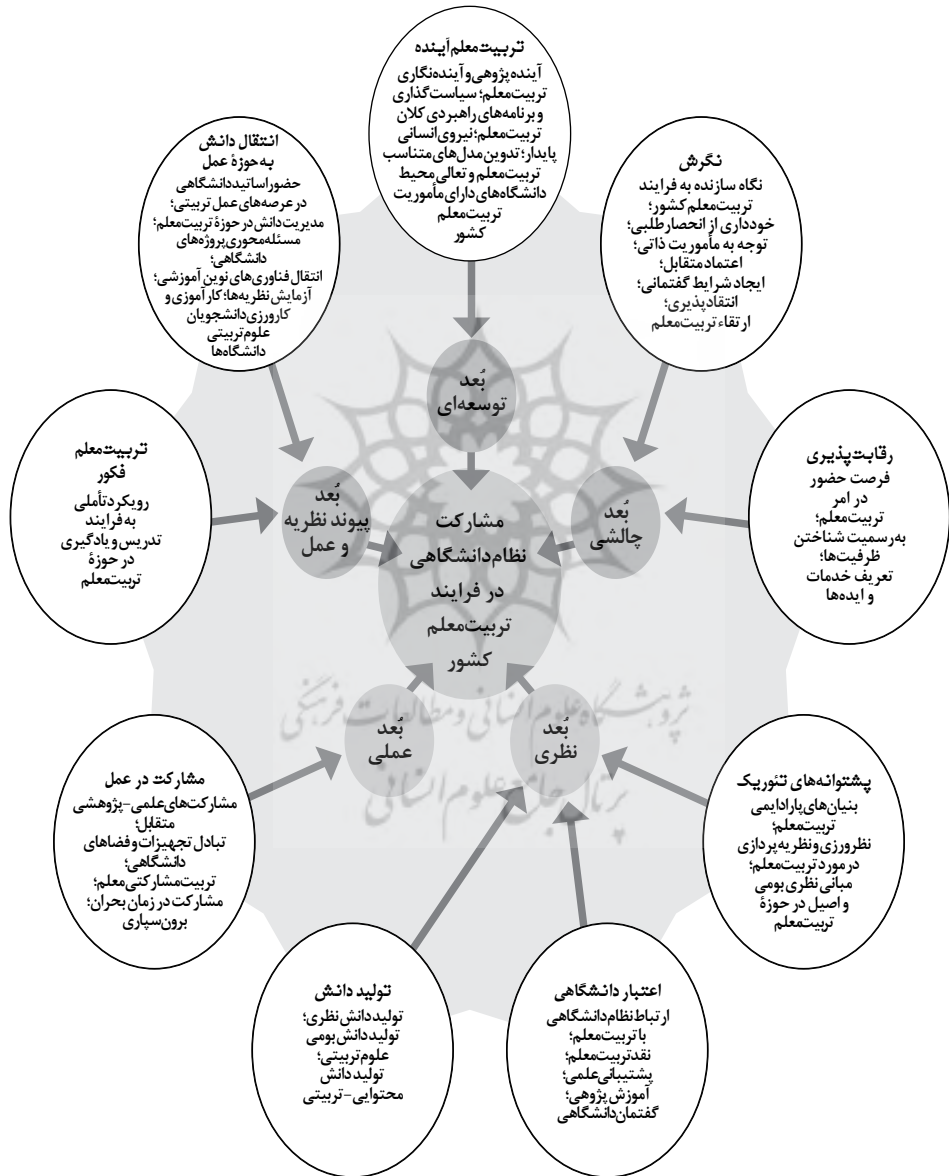
جدول ۲. (ادامه)

ابعاد	مؤلفه‌ها	رتبه	مؤلفه‌های فرعی (گزاره‌ها)	مجموع فراوانی زیاد و بسیار زیاد	مجموع فراوانی کم، متوسط و بسیار کم	روایی (پیماد آزمون‌دو جمله‌ای)	تأیید
بعد پیوند بین نظریه و عمل	تربیت معلم فکور	۲۷	♦ رویکرد تأملی به فرایند تدریس و یادگیری در حوزه تربیت معلم	۱۲	۳	۰.۳۵	تأیید
		۲۸	♦ حضور اساتید دانشگاهی در عرصه‌های عمل تربیتی	۱۳	۲	۰.۰۷	تأیید
		۲۹	♦ مسئله‌محوری پروژه‌های دانشگاهی	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
		۳۰	♦ مدیریت دانش در حوزه تربیت معلم	۱۲	۳	۰.۳۵	تأیید
		۳۱	♦ انتقال فناوری‌های نوین آموزشی	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
بعد توسعه‌ای	تربیت معلم آینده	۳۲	♦ آینده‌پژوهی و آینده‌نگاری تربیت معلم	۱۳	۲	۰.۰۷	تأیید
		۳۳	♦ سیاست‌گذاری و برنامه‌های راهبردی کلان تربیت معلم	۱۳	۲	۰.۰۷	تأیید
		۳۴	♦ ابعاد کمی تربیت معلم (تربیت نیروی انسانی پایدار)	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
		۳۵	♦ تدوین مدل‌های متناسب تربیت معلم	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید
		۳۶	♦ تعالی محیط دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم کشور	۱۵	۰	۰.۰۰	تأیید

$P < 0/05$

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در نتیجه اجرای آزمون دو جمله‌ای، معناداری تمامی مؤلفه‌ها و تعداد ۳۶ گزاره پرسش‌نامه در سطح ۰/۰۵ تأیید شد. در نهایت تعداد مضامین سازمان‌دهنده، یا مؤلفه‌های اصلی به ۹ مؤلفه، و تعداد مضامین پایه یا مؤلفه‌های فرعی به ۳۶ مؤلفه^{۶۸} در قالب ۵ بُعد، شامل بعد چالشی^{۶۹}، بعد نظری^{۷۰}، بعد عملی^{۷۱}، بعد پیوند نظریه و عمل^{۷۲} و بعد توسعه‌ای^{۷۳} کاهش یافت. بعد چالشی با ۲ مؤلفه اصلی و ۱۰ مؤلفه فرعی (زیرمؤلفه یا گزاره)، بعد نظری با ۳ مؤلفه اصلی و ۱۱ مؤلفه فرعی، بعد عملی با ۱ مؤلفه اصلی و ۵ مؤلفه فرعی، بعد پیوند نظریه و عمل با ۲ مؤلفه اصلی و ۵ مؤلفه فرعی، و بعد توسعه‌ای با ۱ مؤلفه اصلی و ۵ مؤلفه فرعی، مطابق با نظر خبرگان و صاحب‌نظران، روایی شد. نتایج حاصل از این فرایند پیچیده، در قالب شبکه مضامین^{۷۴} پژوهش حاضر در نمودار ۱ ترسیم شده است. تکنیک شبکه مضامین، ابزاری بسیار قوی و حساس برای طبقه‌بندی و ارائه تحلیل کیفی ارائه می‌دهد و مضامین برجسته و چشمگیر متن و روابط بین آن‌ها را به صورت نقشه‌های وب‌مانند^{۷۵} به نمایش

درمی‌آورد (آترید-استرلینگ، ۲۰۰۱). در واقع از یک شبکه مضمونی می‌توان به‌مثابه ابزاری تصویری برای تفسیر متن استفاده کرد، تا نتایج حاصل از متن برای محقق و خوانندگان تحقیق روشن و قابل فهم شود (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخزاده، ۱۳۹۰).



در این مقطع، به‌طور خلاصه تعریف و شواهدی مرتبط با ابعاد و مؤلفه‌های اصلی مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم، برآمده از یافته‌های مرتبط با تحقیق حاضر، ارائه می‌شود.

● بُعد چالشی

بعد چالشی، به‌عنوان یکی از ابعاد مدل مشارکت نظام دانشگاهی کشور در فرایند تربیت معلم، شامل مؤلفه‌هایی است که توجه هر یک از طرفین به آن مؤلفه‌ها در مسیر مشارکت تعیین‌کننده است؛ چراکه پرداختن به این مؤلفه‌ها، به‌نوعی فرصت‌های مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور را فراهم می‌سازد. بعد چالشی در تحقیق حاضر، با دو مؤلفه «نگرش»^{۷۶} و «رقابت‌پذیری»^{۷۷} شناسایی و معرفی شد. مؤلفه نگرش به موضوع تربیت معلم از سوی طرفین، به‌عنوان یک مضمون سازمان‌دهنده یا مؤلفه اصلی شامل مضامینی از قبیل خودداری طرفین از انحصارطلبی در امر تربیت معلم، انتقادپذیری و تاب‌آوری در مقابل دیدگاه‌های طرف منتقد، اتخاذ دیدگاه سازنده به تربیت معلم، اعتماد متقابل، ایجاد شرایط گفتگومانی، توجه نظام دانشگاهی به مأموریت ذاتی خود در قبال تربیت معلم، و ترجیح ارتقا و تعالی نظام تربیت معلم بر منافع شخصی و یا سازمانی، از سوی طرفین مشارکت است که در صورت توجه هر یک از طرفین به آن‌ها و انجام اقدامات مقتضی، می‌توانند به‌عنوان تسهیلگر امر مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم عمل نمایند، و بالعکس در صورت عدم توجه طرفین، این مضامین به‌مثابه سدی محکم برای مسدودکردن مسیر مشارکت قد علم خواهند کرد.

یکی از مصاحبه‌شوندگان - که از خبرگان و صاحب‌نظران بنام حوزه علوم تربیتی و همچنین حوزه تربیت معلم کشور به‌شمار می‌رود، در اظهارنظری انتقادی، اهمیت این مؤلفه را این‌گونه بیان می‌کند: «اولین چالش این است که هیچ‌کس حرف‌های ما را قبول ندارد و همه فکر می‌کنند که باید مدلی مانند تربیت معلم شهید رجایی و دانشگاه فرهنگیان - که آن را به شخص خیلی ارزشمند و مورداحترام هم منتسب می‌کنند که کسی جرئت نکند حرفی بزند - درست پذیرفته شود. بنابراین مهم‌ترین نکته‌ای که باب مشارکت را می‌بندد، همین تفکر بسته است که «تربیت معلم چگونه (باید) اتفاق بیفتد» و خوب، نتیجه‌اش شده درواقع اساسنامه‌ای به نام دانشگاه فرهنگیان که می‌گوید هیچ کس ورود پیدا نکند، خود یک‌تنه همه کاری را انجام می‌دهم.»

در این زمینه همچنین نظرات یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان، ذیل مؤلفه فرعی با عنوان «اهتمام در جهت پذیرش یکدیگر» قابل تأمل است: «مهم‌ترین چالش این کار (مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم) عدم پذیرش یکدیگر است، یعنی عدم تفاهم، عدم درک مشترک، و اصلاً بی‌ارتباطی ... این عدم پذیرش را به یک پذیرش تبدیل کنیم.»

مؤلفه رقابت‌پذیری مؤلفه اصلی دیگری ذیل بعد چالشی مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم است که دارای مضامینی شامل به رسمیت شناختن ظرفیت‌ها و فراهم کردن فرصت حضور طرف

مقابل برای مشارکت در امر تربیت معلم و همچنین تعریف خدمات و ایده‌ها از سوی طرفین مشارکت‌کننده برای رقابت در عرصه‌های متفاوت تربیت معلم کشور است. مؤلفه رقابت‌پذیری، به نوعی بیانگر عوامل تسهیل‌کننده رقابت طرفین برای مشارکت در فرایند تربیت معلم ایران می‌باشد. مصاحبه‌شونده، ۴ با اشاره به مؤلفه رقابت‌پذیری به عنوان مضمونی که می‌تواند زمینه را برای بروز هر چه بهتر مشارکت در تربیت معلم کشور از سوی نظام دانشگاهی فراهم کند، می‌گوید: «فرصت‌های زیادی هم با دیدگاه مشارکتی ایجاد خواهد شد... من معتقد به رقابت هستم؛ انحصار تربیت معلم در یک نهاد (آموزش و پرورش یا آموزش عالی) چیز خوبی نیست... تا زمانی که یک نهاد در واقع همه کار تربیت معلم را انجام بدهد و هیچ رقابتی هم در کار نباشد، هیچ‌وقت معلوم نمی‌شود که مثلاً چه جوری می‌شد کار را بهتر انجام داد و هیچ‌وقت نشانه‌هایی از اینکه کجای کارمان ایراد دارد و کجا می‌توانیم بهتر عمل بکنیم، در اختیارمان نخواهد بود.»

● بُعد نظری

بعد نظری در این تحقیق به مؤلفه‌های مرتبط با مبانی نظری اطلاق می‌شود. به‌طور مشخص مبانی نظری به آن نظریه‌ها، چارچوب‌ها، مدل‌ها یا مفاهیمی گفته می‌شود که در پایه‌ریزی یک طرح یا برنامه یا تحقیق مدنظر پژوهشگران یا کنشگران عرصه تربیت معلم قرار می‌گیرد و به آن‌ها استناد می‌شود. مؤلفه‌های اصلی مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم در بعد نظری، شامل ۳ مؤلفه «پشتوانه‌های تئوریک»^{۷۸}، «اعتبار دانشگاهی»^{۷۹} و «تولید دانش»^{۸۰} است. طبق تعریف صاحب‌نظران طرف مصاحبه در این پژوهش، مؤلفه پشتوانه‌های تئوریک بیشتر دارای مضامینی است که به مباحث نظری پشتیبان عمل اشاره دارند، و بر ارتقا عمل در حوزه‌های تربیتی به یک سطح مبتنی بر دانش دلالت می‌کنند؛ البته دانشی که ما را به سمت الگوها و پارادایم‌های عمل‌گرا^{۸۱} به‌عنوان الگوهای سنجیده‌تر و مؤثرتر در حوزه تربیت معلم رهنمون سازد.

مؤلفه «اعتبار دانشگاهی» یا به عبارت دیگر، حیثیت یا وجهه دانشگاهی به‌عنوان دیگر مؤلفه سازمان‌دهنده بعد نظری مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور، بیانگر مضامین پایه متعددی است که وجود آن‌ها می‌تواند موجب یک شخصیت دانشگاهی - نه به معنی وجهه صرفاً علمی - برای نظام تربیت معلم کشور ایفای نقش کند. سومین مضمون اصلی ذیل بعد نظری، مضمون سازمان‌دهنده «تولید دانش» است. تعدادی از صاحب‌نظران طرف مصاحبه در پژوهش حاضر، با اشاره به فعالیت‌های علمی و پژوهشی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌ها، هم‌رأیی و هم‌افزایی نظام دانشگاهی در جهت تولید دانش نظری در حوزه تربیت معلم را امری ضروری قلمداد کرده و معتقد بودند، انتظاری که از دانشکده‌های علوم تربیتی فعلاً در این ایام می‌رود، این است که دانش نظری و بومی لازم را در حوزه‌های آموزشی و در تمام رشته‌هایی که بحث‌های علوم تربیتی در آن‌ها مطرح است، از قبیل روان‌شناسی تربیتی، مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، مشاوره و ... تولید کنند.

● بُعد عملی

در این پژوهش بعد عملی شامل مؤلفه‌هایی است که به جنبه‌های عملی و کاربردی مشارکت طرفین در فرایند تربیت‌معلم اشاره دارد. این بعد با تنها یک مؤلفه سازمان‌دهنده با عنوان «مشارکت در عمل» دربرگیرنده پنج زیرمضمون با عناوین «مشارکت‌های علمی-پژوهشی متقابل؛ تبادل امکانات، تجهیزات و فضاها؛ دانشگاهی؛ تربیت مشارکتی معلم؛ مشارکت در زمان بحران؛ برون‌سپاری» است که مسیرهای مشارکت عملی نظام دانشگاهی در فرایند تربیت‌معلم کشور را از دیدگاه صاحب‌نظران این حوزه ترسیم کرده است. برخی از صاحب‌نظران اعتقاد داشتند تربیت مشارکتی دانشجو معلمان بین نظام دانشگاهی و دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت‌معلم می‌باید جایگزین شکل انحصاری آن شود: «در دانشگاه‌های مادر، آن‌هایی که در رشته‌های مورد نیاز آموزش و پرورش به‌خوبی درس خوانده‌اند، ضمناً ممتازند و متقاضی آمدن در آموزش و پرورش؛ این‌ها را بیایم با کمک سایر دانشگاه‌ها جذب کنیم. شکل انحصاری پذیرش دانشجو را که در اساسنامه (دانشگاه فرهنگیان) دیده شده است، از انحصار خارج کنیم.»

تعدادی از مصاحبه‌شوندگان در خصوص تربیت مشارکتی معلم راهکارهایی ارائه کردند. راهکار پیشنهادی به این شرح است: نخست اینکه دانشگاه‌های جامع و سطح یک کشور با فراخوان و شناسایی دانشجویان لیسانس و فوق‌لیسانس علاقه‌مند به معلمی، با ایجاد دوره‌های مورد نیاز در بحث آموزش و تربیت‌معلمان، با مشارکت نهاد آموزش و پرورش و دانشگاه‌های فرهنگیان و تربیت دبیر شهید رجایی، خود به تربیت‌معلم بپردازند و در نهایت این متقاضیان معلمی برای گزینش در اختیار آموزش و پرورش قرار گیرند. دوم اینکه دانشگاه‌های جامع کشور با هدف تربیت نیروی معلمی به پذیرش دانشجویان علاقه‌مند و متقاضی معلمی و تربیت تخصصی آن‌ها مبادرت ورزند و این دانشجویان، پس از طی دوره‌های ۲ تا ۴ سال در علوم تخصصی رشته‌های مختلف و درون دانشکده‌های مرتبط، در قالب متقاضیان فوق‌دیپلم و لیسانس به دانشگاه فرهنگیان سپرده شوند و در دانشگاه فرهنگیان نیز به مدت ۱ تا ۲ سال تحصیلات تکمیلی، شامل دروس تربیتی و پداگوژی و همچنین دوره‌های کارورزی را سپری کنند و با اخذ مدارک لیسانس و فوق‌لیسانس به‌عنوان معلم طراز جمهوری اسلامی ایران راهی مدارس شوند.

● بُعد پیوند نظریه و عمل^{۸۲}

منظور از بعد پیوند نظریه و عمل در این پژوهش، بعدی است که از پیوند بین نظریه، به معنی آنچه به مبانی نظری در این حوزه مرتبط است، و عمل، به معنی کاربردی این مبانی نظری در موقعیت‌های مرتبط آموزشی، حاصل می‌شود. به بیان دیگر، کاربرد مبانی نظری در میدان عمل آموزشی به این صورت که در این ابعاد به‌نوعی پیوند نظریه و عمل در یک موقعیت تربیتی مرتبط اتفاق می‌افتد. برخی از

مصاحبه‌شوندگان، از بی‌اطلاعی و عدم ارتباط استادان دانشگاهی با محیط‌های تربیتی^{۸۳} انتقاد داشتند. نقل قولی که در ادامه می‌آید، از جمله شواهد گفتاری مصاحبه‌شوندگان در متن‌های مصاحبه است که از ضرورت این بعد از ابعاد مدل مشارکت حمایت می‌کند: «من سؤال این است: دانش فنی که استادان دانشگاه می‌توانند در حوزه‌های مختلف بیاورند، چیست؟ وقتی می‌گویم دانش فنی، یعنی ترجمه دانش نظری در عرصه عمل واقعی. آن دانش فنی چیست؟ کسی دارد آن دانش فنی را؟! ترجمه دانش نظری در عرصه عمل، یعنی دانشی که بتواند مسئله حل کند.»

«تربیت معلم فکور^{۸۴}» و «انتقال دانش^{۸۵}»، مضامین سازمان‌دهنده‌ای هستند که در بعد پیوند نظریه و عمل در مسیر مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم واقع شده‌اند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان با تأکید بر اهمیت کار معلم به‌عنوان یک کارگزار فکور^{۸۶}، اعتقاد داشتند، نظام دانشگاهی می‌باید دانش گسترش‌یافته خود، به‌خصوص در تحقیقاتی که در یک موضوع آموزشی مانند فیزیک، شیمی، و یا یک موضوع تربیتی انجام می‌دهد، به جامعه منتقل کند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان بر مدیریت دانش تولیدی در نظام دانشگاهی و هدایت آن به حوزه‌های عمل، همچون تربیت معلم، تأکید داشتند: «در دانشگاه سرمایه عظیمی نهفته است، گاهی اوقات تجربه‌های بسیار ارزشمندی در دانشگاه‌ها وجود دارد... یافته‌های پژوهشی که در علوم وجود دارد و در تعلیم و تربیت وجود دارد... گسترش دادن مرزهای دانش... این دستاوردهای پژوهشی دانشگاه‌ها، این سرمایه‌های بزرگ می‌تواند همه‌اش منتقل شود به دانشگاه تربیت معلم... این سرمایه عظیم با مدیریت می‌تواند در خدمت تربیت معلم قرار گیرد.»

● بُعد توسعه‌ای

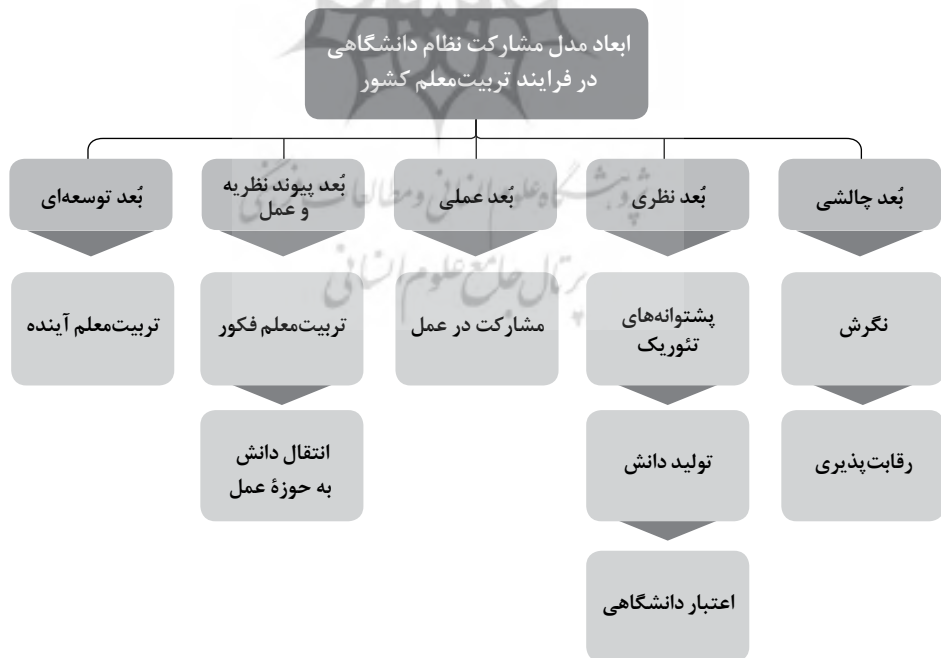
بعد توسعه‌ای که با حوزه تحقیق و توسعه^{۸۷} در زمینه تربیت معلم کشور مرتبط است، آینده‌پژوهی و آینده‌نگاری تربیت معلم^{۸۸} با اهداف راهبردی و با توجه به ابعاد آمایش سرزمینی در خصوص تولید نظام تربیت معلم بسنده و بالنده بومی ایران در بازه زمانی بین ۲۰ تا ۵۰ سال آینده را در برمی‌گیرد. این بعد با مؤلفه‌های فرعی شامل آینده‌پژوهی و آینده‌نگاری تربیت معلم، سیاست‌گذاری و تدارک برنامه‌های راهبردی کلان تربیت معلم، تعالی محیط دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم کشور، تربیت نیروی انسانی پایدار، و تدوین مدل‌های متناسب تربیت معلم ذیل مؤلفه اصلی «تربیت معلم آینده»، از مهم‌ترین نتایج مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور است. در این زمینه، از سویی مصاحبه‌شونده ۳ به توجه و استفاده از ساز و کار مدل‌های موفق در سایر عرصه‌های آموزشی، مانند مدل آموزشی در رشته پزشکی در میدان تربیت معلم اعتقاد داشت: «در عرصه تربیت معلم، مدلی شبیه مدل بالینی در رشته پزشکی را باید سازوکارش را تدارک دید.» از سوی دیگر، مصاحبه‌شونده ۶ بر تدارک مدل‌های اقتضایی در حوزه تربیت معلم تأکید می‌ورزید: «مدل‌های تربیت معلم را باید اقتضایی تعریف کنند؛ مثلاً به فرض اگر برای مناطق محروم سیستان و بلوچستان معلم می‌خواهیم، برویم از بطن همان بوم، درون

همان فرهنگ، آدمش را بگیریم ... یعنی من می‌خواهم بگویم بر اساس جغرافیایی که ما داریم، می‌شود کارهای متفاوتی را انجام داد که البته با کیفیت هم باشد.»

حسن ختام بحث در مورد مؤلفه‌های مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت‌معلم، ارائه توضیحات یکی از مصاحبه‌شوندگان در خصوص پرداختن به مباحث کمی ضروری در بعد نیروی انسانی تربیت‌معلم آینده و تشکیل نیروی انسانی پایدار برای اشتغال در آموزش و پرورش است: «خصوصاً برای دوره حاضر که سونامی بازنشستگی و خروج نیرو از آموزش و پرورش مطرح است، سالی شصت هفتاد هزار نفر نیرو خصوصاً برای این مقطع خیلی لازم است. (از آنجایی که) این قدر خروجی نیاز پایدار آموزش و پرورش نیست، نیاز مقطعی است، گذراست و حاصل جذبی است که در دهه ۶۰ اتفاق افتاده است؛ الان هم بایستی خیلی با دقت این (حجم از نیرو) جایگزین بشود...»

سؤال دوم پژوهش: مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت‌معلم کشور چگونه است؟

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه با خبرگان و صاحب‌نظران، و تحلیل داده‌های کیفی طی فرایندی که در گزارش حاضر تشریح شد، درنهایت «مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت‌معلم کشور»، در قالب ۵ بعد و ۹ مؤلفه اصلی به شکل نمودار ۲ طراحی و ارائه شد.



نمودار ۲. مدل مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرایند تربیت‌معلم

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مطابق با هدف پژوهش حاضر، مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم ایران مشتمل بر ۵ بُعد چالشی، نظری، عملی، پیوند نظریه و عمل، و توسعه‌ای، و همچنین ۹ مؤلفه اصلی شامل مؤلفه‌های نگرش، رقابت‌پذیری، پشتوانه‌های تئوریک، اعتبار دانشگاهی، تولید دانش، مشارکت در عمل، تربیت معلم فکور، انتقال دانش به حوزه عمل، و تربیت معلم آینده معرفی و ارائه شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد، بعد چالشی به‌عنوان یکی از ابعاد مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور، با دو مؤلفه نگرش و رقابت‌پذیری نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد مشارکت و بهره‌وری دانشگاهی ایفا می‌کند. در این زمینه، زاینر (۲۰۱۰) با استفاده از مفهوم پیوند دانشگاه و تربیت معلم استدلال می‌کند که گرایش کالج‌ها و دانشگاه‌ها به شیوه‌های دموکراتیک و فراگیر در مسیر مشارکت، در انجام مأموریت آن‌ها در قبال تربیت معلم ضروری است. شاک (۲۰۱۳) نیز، با اشاره به چالش‌های مشارکت‌ها در آموزش عالی و چگونگی مدیریت بهتر آن، معتقد است نیاز هر یک از دو طرف به بهره‌وری به‌عنوان مهم‌ترین چالش‌ها در ایجاد مشارکت بین دانشگاه‌ها و سیستم‌های تعلیم و تربیت مطرح است.

حمایت رهبران و تقریب دیدگاه‌های موافقان و مخالفان هر یک از دو طرف در توافق با امر مشارکت، به‌عنوان کانون تمرکز این مضمون سازمان‌دهنده و موجد مشارکت معنادار (استیر^{۸۹}، ۲۰۱۴)، بسیار مؤثر و تعیین‌کننده است. در این خصوص اهتمام طرفین به همکاری با یکدیگر، به‌جای تلاش برای از بین بردن تضاد، در عمل به معناداری مشارکت می‌انجامد و موجب می‌شود ذی‌نفعان مختلف، مشارکت را از دیدگاه‌های متفاوت تجربه کنند (همان). بنابراین، جهت ایجاد مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور، تغییر دیدگاه از هرگونه تضاد به سمت مشارکت معنادار، امری ضروری است، که این خود مستلزم اهتمام هر یک از طرفین در جهت پذیرش یکدیگر است.

علاوه بر نگرش نظام دانشگاهی و تربیت معلم به مشارکت، ایجاد تمرکز سیاست‌های آموزش عالی کشور به سمت رقابت‌پذیری دانشگاه‌ها، در تولید دانش و فناوری پیشرفته در عرصه تربیت معلم، با هدف نهایی بهره‌وری دانشگاهی امری اجتناب‌ناپذیر است؛ چراکه در جوامع امروزی موضوع رقابت‌پذیری

در آموزش عالی، فشار قابل توجهی در راستای ایجاد تقاضا بر مؤسسات و دانشگاه‌ها وارد می‌آورد. از این رو در برخی از کشورها، تمرکز سیاست آموزش عالی به سمت تولید دانش و رقابت ملی^{۹۰} در عرصه‌های دارای فناوری پیشرفته در قالب اصلاحات جامع آموزشی^{۹۱}، و همچنین تغییرات کمی و کیفی با هدف نهایی بهره‌وری دانشگاهی تغییر یافته است. بر این اساس، یکی از ابتکارات برای ارتقای کیفیت آموزش عالی و تأثیر نظام دانشگاهی، تقویت نوآوری و همکاری بین دانشگاه‌ها یا مؤسسات آموزش عالی و یا حتی دیگر سازمان‌های بین‌المللی است (شین و همکاران، ۲۰۱۶).

در این زمینه، ماسن^{۹۲} (۲۰۱۷) اقدامات متمرکز بر رقابتی ساختن دانشگاه‌ها از سوی رهبری آن‌ها را بر زندگی آکادمیک^{۹۳} این دانشگاه‌ها مؤثر دانسته، معتقد است، برقراری مشارکت آزادانه بین دانشگاه‌ها در خصوص آموزش و پژوهش، و همچنین روابط و مشارکت‌های بیرونی، به استحکام سازمانی هر چه بیشتر آن‌ها منجر خواهد شد. در این راستا، توجه به این نکته نیز ضروری است که در دنیای آموزش، امروزه صحبت از رویکردهای رقابتی جایگزین برای ایجاد دیدگاهی جامع‌تر از گذشته به یادگیری و خلاقیت مطرح است؛ به‌گونه‌ای که در پرداختن به رقابت‌های سخت دانشگاهی، آموزش دانشگاهی دچار آسیب و نوعی کاستن به مراحل تولید نشود (چمی^{۹۴}، ۲۰۱۸). به‌زعم صاحب‌نظران مشارکت‌کننده در فرایند پژوهش حاضر، به‌منظور رقابت در امر مشارکت، تعریف خدمات و ایده‌ها، به رسمیت شناختن ظرفیت‌ها و ایجاد فرصت حضور برای طرف مقابل، و تلقی آن به‌عنوان یک فرصت برای توسعه نظام آموزشی ملی از سوی طرفین، ضروری است.

بُعد نظری، دیگر بعد مطرح در زمینه مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرایند تربیت معلم است که با مؤلفه‌های پشتوانه‌های تئوریک، اعتبار دانشگاهی، و تولید دانش، در مسیر مشارکت تأثیرگذار است. پشتوانه‌های تئوریک زمینه‌ساز مجادلات پارادایمی^{۹۵} (تدلی و تشکری، ۲۰۰۹) در نظام دانشگاهی بر سر موضوعات، مباحث و مبانی فلسفی و روش‌شناختی موضوعه در فرایند تربیت معلم است که از منظر برخی از مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر پشتیبان عمل در حوزه‌های تربیتی و ارتقای آن به یک سطح مبتنی بر دانش به شمار می‌رود و درنهایت مبین پارادایم‌های عمل‌گرا به مثابه پارادایم‌های برتر و مؤثر

در تربیت معلم واقع می‌شود. نگاه به سیستم‌های موفق آموزشی دنیا نشان می‌دهد که پارادایم تربیت معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در رویکرد و جهت‌گیری آموزش معلمان دارد.

پوستنن و همکارانش^{۹۶} (۲۰۱۸)، تمرکز بر دو مفهوم کلیدی «معلم محقق»^{۹۷} و «نظریه عملی شخصی»^{۹۸} را، به‌عنوان دو ویژگی مهم در برنامه و دستور کار آموزش معلمان در فنلاند قلمداد می‌کنند. آن‌ها از پارادایم‌های تحقیق‌محور^{۹۹} به‌عنوان پارادایم‌های جایگزین تربیت معلم^{۱۰۰} که هنوز هم به نظر می‌رسد از قدرت تفسیر برخوردار است، یاد می‌کنند. اهمیت این پارادایم را نیز در نقش آن در انعکاس انبوهی از ایده‌ها درباره اهداف آماده‌سازی معلمان و ابزار دستیابی به آن اهداف، در نظر می‌گیرند. اعتبار یا وجهه دانشگاهی به‌عنوان یک مؤلفه اصلی در پیمان بین دانشگاه و محیط اطراف آن است که مبین یک تعهد فرهنگی نسبتاً طولانی میان طرفین محسوب می‌شود. مشارکت فعالانه‌تر دانشگاه در انواع رقابت، از جمله رقابت ملی و جهانی برای منابع، دانشجویان و کارکنان، و همچنین رقابت در ارتقای موقعیت خود نسبت به سایر دانشگاه‌ها، از جمله مسیرهایی است که در راستای تأمین اعتبار دانشگاهی و پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه مورد توجه دانشگاه‌ها قرار می‌گیرد (گورنیزکا، ماسن، اولسن و اشتنساگر^{۱۰۱}، ۲۰۰۷). این‌گونه پاسخ‌گویی دانشگاه، از سویی نیز قضاوت دیگران و داوری‌های تحسین‌برانگیز آنان در خصوص وجهه دانشگاهی را موجب می‌شود که این موضوع خود بر میزان اعتبار دانشگاه در جامعه تأثیرگذار است (آلیس و کیدی^{۱۰۲}، ۱۹۶۰).

از نظر برخی مصاحبه‌شوندگان این تحقیق، یکی از رسالت‌های نهاد دانشگاه این است که مسائل اجتماعی را بشناسد و درباره آن‌ها فکر، تحقیق و نظوروری کند و در نهایت راهکار ارائه دهد. از این‌رو مشارکت دانشگاهیان در ابعاد آموزشی و پژوهشی و در بخشیدن حیثیت آکادمیک به تربیت معلم، نکته‌ای است که همواره در آموزش عالی کشور ما مغفول مانده است. مشارکت دانشکده‌های علوم تربیتی و شاخه‌های متفاوت علمی در دانشگاه‌ها، در راستای تولید دانش تربیتی، مأمنی برای رفع نقایص آموزشی در حوزه فعالیت هر یک از طرفین مشارکت، نظام دانشگاهی و تربیت معلم، خواهد بود. در این زمینه، به خصوص در موضوع دانش محتوایی-تربیتی^{۱۰۳}، به‌عنوان دانش اساسی و پایه معلمان

(شولمن، ۲۰۱۷)، بحث در دانشگاه‌های تربیت معلم کشور و استادان آن جدی است؛ چراکه این نوع از دانش، مأخذ آموزش صحیح، اثربخش و حرفه‌ای است (مهرمحمدی و فاضلی، ۱۳۹۴).

درواقع دانش محتوایی-تربیتی، به‌عنوان مهمترین مقوله در دانش پایه و دانش تدریس معلمان، از ضروری‌ترین انواع دانش است که معلمان مؤثر قادر هستند از طریق آن، روش‌های تدریس را با توانمندی‌ها و سوابق دانش‌آموزان تطبیق دهند (اندرسون و پاتمن، ۲۰۲۰). هم‌افزایی‌های نوین^{۱۴} نظام دانشگاهی در جهت ایجاد فرصت‌های یادگیری و تعامل در منابع دانش^{۱۵} (گولن و زاینختر^{۱۶}، ۲۰۱۸)، از وجوه اهمیت بعد نظری از مدل مشارکت در بسط تجارب و ترکیب منابع گوناگون دانش تربیتی در حوزه تربیت معلم به شمار می‌رود.

سومین بعد مدل مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم ایران، بعد عملی مشارکت است که با پرداختن به جنبه‌های عملی و کاربردی، نظیر مشارکت دانشگاه در برنامه‌های آموزش معلمان پیش از خدمت، مشارکت در شیوه‌های آموزشی و پژوهشی، مشارکت در فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان و ... (مک‌نامارا و همکاران، ۲۰۱۴؛ فالکنبرگ، ۲۰۱۰؛ کریدل، ۲۰۱۶) تأثیرات قابل توجهی در فرایند تربیت معلم کشور با دیدگاه مشارکتی به‌جای خواهد گذاشت. همان‌گونه که جانسون، گوره و سولا^{۱۷}، (۲۰۱۷)، به نقش مشارکتی مدرس-معلمان^{۱۸} در ارائه تجارب عملیاتی‌شده خود - که طی سالیان متمادی در مدارس ابتدایی و متوسطه کسب کرده‌اند - در موقعیت‌های بالینی آموزش و تربیت معلمان، در دانشکده‌های تربیت معلم اشاره کرده‌اند، در خصوص تربیت مشارکتی دانشجویان - معلمان توسط نظام دانشگاهی و دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم ایران نیز برخی راهکارهای پیشنهادی از سوی مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر مطرح شدند.

اما آنچه بیش از هر چیز مورد تأکید این صاحب‌نظران قرار داشت، خودداری طرفین از طراحی و اجرای برنامه‌های شتابزده و بدون مطالعه و بررسی پژوهشی لازم، در راستای مشارکت در تربیت معلم است. برای مثال، برخی از مصاحبه‌شوندگان - که در زمره مسئولان و مدیران ارشد تربیت معلم در دهه اخیر بوده و هستند - در خصوص فرایند جذب نیروی معلم از طریق ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان^{۱۹}، با انتساب عناوینی مانند «قانون خلاف ماده

۲۸»، «روش وصله-پینه‌ای» و «تفسیر به رأی اساسنامه» به این ماده اساسنامه، انتقاد و اعتراض خود را نسبت به طراحی و یا نوع اجرای این شیوه جذب متقاضیان معلمی در سال‌های اخیر، ابراز داشتند.

علاوه بر این می‌توان از طرح‌های بدون هیچ‌گونه پشتوانه تحقیقاتی که عمدتاً بر اساس دیدگاه مدیران رده بالا اتخاذ شده‌اند و سریعاً رسانه‌ای می‌شوند نیز نام برد. شاهد این مدعا طرح و آگذاری خدمات دانشگاه فرهنگیان به دانشگاه پیام نور است که اخیراً در فضای رسانه‌ای کشور مطرح شده و اعتراضات فراوانی به خصوص از سوی جامعه دانشجو معلمان را در پی داشته است (رجانیوز، ۱۳۹۹). آن‌گونه که از دیدگاه صاحب‌نظران و عناوینی که به این دست طرح‌های شتابزده منتسب می‌کنند، برمی‌آید، هیچ‌یک از این روش‌ها، مسیر مطلوب در مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم نخواهند بود؛ چراکه فاقد پشتوانه‌های پژوهشی و مطالعاتی لازم هستند، و نوعی ابهام در کارآمدی این‌گونه رویکردها در مسیر جذب و تربیت معلم به چشم می‌خورد.

چهارمین بعد مدل مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرایند تربیت معلم، بعد پیوند نظریه و عمل است که شامل مضامینی است که از پیوند بین نظریه و عمل در موقعیت‌های مرتبط آموزشی و تربیتی پدید آمده است. به‌زعم هوبرمن و لیوینسون^{۱۱۰} (۱۹۸۴)، نقش نظام دانشگاهی و دانشکده‌های معتبر^{۱۱۱} علوم تربیتی در جهت تولید دانش تربیتی و انتقال آن به جوامع مرتبط، در جهت رسیدگی به بسیاری از چالش‌های آموزشی و همچنین بهبود عمل آموزشی^{۱۱۲} تأثیرگذار و در عین حال انکارناشدنی است. مضمون «تربیت معلم فکور» که ناظر بر پرورش ایده‌هایی همچون تأمل حرفه‌ای^{۱۱۳} در عمل و بازنمایی مسائل موجود، نظریه‌پردازی و عمل فکورانه معلم در قالب یک متخصص و کارگزار فکور (شون^{۱۱۴}، ۱۹۹۱؛ مهرمحمدی، ۲۰۰۴؛ زایخنر، ۲۰۱۰)، و همچنین مضمون «انتقال دانش به حوزه عمل آموزشی» که مستلزم کاربرد نظریه و نتایج تحقیقات در موقعیت مرتبط آموزشی و تربیتی است (مک ایتاش، ۲۰۱۰)، مضامین سازمان‌دهنده‌ای هستند که محمل مضامین پایه‌ای در مشارکت نظام دانشگاهی کشور در فرایند تربیت معلم در بعد پیوند نظریه و عمل واقع شده‌اند (محمدآقایی و همکاران، ۱۳۹۹).

اما آخرین بعد از ابعاد مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم

کشور، بعد توسعه‌ای است، که بیش از هر چیز با حوزه تحقیق و توسعه در زمینه تربیت معلم مرتبط است. پیش‌بینی و آینده‌نگاری تربیت معلم^{۱۱۵} و طراحی سناریوهای واگرا و قابل قبول^{۱۱۶} برای تربیت معلم آینده (شاک، آوبوسون، بودن و بریندلی^{۱۱۷}، ۲۰۱۸)، مضمونی است که می‌توان از آن به‌عنوان ستون و تکیه‌گاه تربیت معلم آینده نام برد؛ چراکه ناگفته پیداست در دنیای امروزی با وجود عدم اطمینان و پیچیدگی‌های موجود، آینده هر نظام آموزشی به پژوهش و مطالعه در قالب طرح‌های راهبردی آینده‌پژوهی و آینده‌نگاری نیاز دارد (ادگیل و همکاران، ۲۰۱۷) و نظام تربیت معلم ایران نیز از این قاعده مستثنا نیست. از آنجایی که ما نمی‌توانیم آینده تربیت معلم را بدون درک دانش، فناوری و مهارت‌هایی که معلمان برای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای دهه‌های آینده نیاز دارند، دریابیم (نیوبی^{۱۱۸}، ۲۰۰۵)، طراحی و تدارک سناریوهای متناسب با مدل‌های آموزشی در نظام تربیت معلم، از جمله موارد تعیین‌کننده و ضروری در تربیت معلم آینده به شمار می‌رود (شاک و همکاران، ۲۰۱۸).

در این زمینه بحث در مورد برخی اصول، مانند چگونگی توسعه دانش در تربیت معلم، مهارت‌های مقابله با مشکلات اصیل^{۱۱۹}، حل مشکلات تعریف‌نشده^{۱۲۰}، کار روی درک مشترک و مشارکت در فرایند ایجاد دانش، و تعامل آن با فناوری، به‌خصوص فناوری‌های نوظهور در تربیت معلمان، به‌عنوان نیازهای آینده‌ای که این فناوری‌ها در همه جا فراگیر هستند^{۱۲۱}، در تربیت معلم مطرح است (آوبوسون و شاک^{۱۲۲}، ۲۰۱۳). در این راستا، همان‌گونه که جانسون و همکارانش (۲۰۱۷)، به تغییر دوره‌های سنتی (نظام ترمی) تربیت معلم به یک برنامه یادگیرنده‌محور مبتنی بر زمینه، و شامل تجربیات بالینی قوی اشاره کرده، و از این امر، به‌عنوان تحول و توسعه یک «مدل موفق تربیت معلم^{۱۲۳}» یاد کرده‌اند، آموزش عالی ایران نیز، می‌باید با بهره‌گیری از مشارکت نظام دانشگاهی در طراحی و تدارک مدل‌های اقتضایی، بالینی و یادگیرنده‌محور برای آینده تربیت معلم کشور، نقش خود را به‌طور شایسته و بایسته ایفا کند.

نتایج پژوهش حاضر، ضمن آنکه با نتایج معدود پژوهش‌های داخلی مرتبط با این موضوع، از جمله پژوهش مهرمحمدی (۱۳۹۲)، زارع و همکاران (۱۳۹۵)، و همچنین پژوهش زایخنر (۲۰۱۰)، مک‌نامارا و همکاران (۲۰۱۴)، فالكنبرگ (۲۰۱۰)، کریدل (۲۰۱۶) و پوستنن و همکاران (۲۰۱۸) در عرصه بین‌المللی

همسوست، مبین آن است که مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم کشور، مبتنی بر نظرات مؤثر و پر از سازندگی صاحب‌نظران، نخبگان و حتی منتقدان حوزه علوم تربیتی و تربیت معلم ایران، و همچنین مبانی نظری و تجارب بین‌المللی، به دور از هرگونه انزواطلبی، جبهه‌گرایی و خودمحوری، و با دیدگاهی همه‌جانبه‌نگر (یمنی‌دوزی سرخابی، ۱۳۹۱) و در ابعادی چندگانه قابل دسترسی و شایسته توجه است.

طی پژوهش حاضر پژوهشگران کوشیدند، چارچوبی مشخص برای مشارکت آموزش عالی ایران در فرایند تربیت معلم شناسایی و در قالب مدلی معتبر و معرف^{۱۲۴} به جامعه علوم تربیتی کشور پیشنهاد کنند. در نهایت می‌توان گفت، همان‌گونه که از نتایج پژوهش فوق برمی‌آید، مشارکت نظام دانشگاهی در فرایند تربیت معلم دارای آثار مفید و مؤثر برای هر دو طرف، یعنی نظام دانشگاهی از یک سو و نظام تربیت معلم از سوی دیگر خواهد بود. بی‌تردید نگاه مثبت رهبران، متولیان و سیاست‌گذاران عرصه آموزش عالی و تربیت معلم کشور به این مهم، طرفین را از آثار مبارک، سودمند و کارآمد مترتب بر این مشارکت برخوردار خواهد ساخت. امید می‌رود با استفاده عملی از نتایج چنین پژوهش‌هایی، افق‌های روشنی پیش روی نظام تربیت معلم آینده ایران گشوده شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۹۳). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت.
- احمدی لاشکی، قاسم. (۸ مرداد ۱۳۹۶). استخدام جداگانه آموزش و پرورش به صلاح نیست/وضعیت نیروهای بلا تکلیف وزارتخانه مشخص شود. قابل بازیابی از سایت خبرگزاری مجلس شورای اسلامی: <http://www.icana.ir/Fa/News/۳۴۲۵۲۲>
- اسدی گرمارودی، اسدالله و شریف‌زاده، علی (۱۳۹۲). دانشگاه فرهنگیان، قله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، مؤسسه فرهنگی برهان (انتشارات مدرسه).
- بازرگان، عباس (۱۳۹۱). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: دیدار.
- چهاربند، اسفندیار (۲۶ فروردین ۱۳۹۷). ۳۵۰ هزار بازنشسته تا ۴ سال آینده چالش جدی آموزش و پرورش است. بازیابی ۱۰ اردیبهشت ۱۳۹۷، از سایت خبرگزاری مهر: <https://www.mehrnews.com/news/۴۲۷۱۳۶۹/>
- خنیفر، حسین (۵ فروردین ۱۳۹۷). آمادگی برای جذب ۲۵ هزار دانشجو معلم در سال ۹۷. قابل بازیابی از سایت شعار سال: <http://shoaresal.ir/fa/news/۱۱۷۸۵۷/>
- رجانویز (۵ فروردین ۱۳۹۹). واکنش ۹۶ دفتر بسیج دانشجویی به واگذاری دانشگاه فرهنگیان. قابل بازیابی از سایت رجانویز: <http://۳۳۵۷۱۳/rajanews.com/node>
- زارع، مریم، پارسا، عبدالله و صفایی مقدم، مسعود (۱۳۹۵). متولی تربیت معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸ (۴)، ۸۵-۱۱۸.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۸). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صافی، احمد (۱۳۹۱). تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی، آلمان، انگلستان، هند و پاکستان. تهران: نشر ویرایش.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران (از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی). تهران: انتشارات رشد.
- عابدی جعفری، حسن، تسلیمی، محمد سعید، فقیهی، ابوالحسن و شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. مجله اندیشه مدیریت راهبردی، ۵ (۱۰)، ۱۹۸-۱۵۱.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۷). وضعیت تحقیق در آموزش و پرورش: یافته‌های تحقیقاتی انجام‌شده در حوزه علوم تربیتی. مجموعه مقالات پژوهش در آموزش. تک‌نگاشت ۱۷. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس (۱۹۹۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. مترجمان: احمدرضا نصر و همکاران (۱۳۸۷). تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۵). قانون برنامه پنج‌ساله ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران ۱۴۰۰-۱۳۹۶، (ماده ۶۳).
- محمدآقایی، مهدی، ابوالقاسمی، محمود، و سبحانی، عبدالرضا (۱۳۹۹). گسست نظام دانشگاهی از فرایند تربیت معلم: ضرورت پیوند نظریه و عمل. فصل‌نامه علمی-پژوهشی اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵ (۳)، ۳۳-۷.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن: راهبردی تحولی برای تربیت معلم در ایران. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱ (۱)، ۲۶-۵.
- مهرمحمدی، محمود و فاضلی، احمدرضا (۱۳۹۴). ماهیت دانش تدریس و دانش معلمان: مقایسه دیدگاه لی شولمن و گری فنسترماخر. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۵ (۱)، ۴۶-۳۰.
- میرزایی، خلیل (۱۳۹۵). کیفی پژوهی، پژوهش، پژوهشگری و پژوهش‌نامه نویسی. تهران: نشر فوژان.
- هومن، حیدر علی (۱۳۹۴). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت.
- یمنی‌دوزی سرخابی (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی. تهران: سمت.
- Aubusson, P. & Schuck, S. (2013). Teacher education futures: Today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development*, 17(3), 322-333.
- Adegbile, A. Sarpong, D. & Meissner, D. (2017). Strategic foresight for innovation management: A review and research agenda. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 14(04), 1750019.
- Anderson, S. E. & Putman, R. S. (2020). Special Education Teachers' Experience, Confidence, Beliefs, and Knowledge about Integrating Technology. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 37-50.

- Attrid – Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2004). *Quantity and quality in social research*. New York, NY: Routledge.
- Chemi, T. (2018). Critical Places beyond the Psychology of Well-Being and Competitiveness. *Integr Psych Behav*, 52, 449-458.
- Clark, V. L. P. & Creswell, J. W. (2014). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson Higher Ed.
- Creswell, J. W. (3Ed) (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Ellis, R. A. & Keedy Jr, T. C. (1960). Three dimensions of status: a study of academic prestige. *Pacific Sociological Review*, 3(1), 23-28.
- Falkenberg, T. (2010). Framing an Integrative Approach to the Education and Development of Teachers in Canada. *McGill Journal of Education*, 45(3), 555- 577.
- Garg , Amit X., Hackam, Dan., & Tonelli, Marcello. (2008). Systematic Review and Meta-analysis: When One Study Is Just Not Enough. *Clinical Journal of the American Society of Nephrology*, 3, 253-260
- Gornitzka, A. Maassen, P. Olsen, J. P. & Stensaker, B. (2007). 'Europe of knowledge': Search for a new pact. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University dynamics and European integration* (pp. 181-214). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Guillen , L., and Zeichner, K. (2018). A University-Community Partnership in Teacher Education from the Perspectives of Community-Based Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 140-153.
- Huberman, M. & Levinson, N. (1984). Knowledge Transfer and the University: Facilitators and Barriers. *The Review of Higher Education*, 8(1), 55-77.
- Jonsen, Susan K. Goree, Krystal K. & Sulak, Trasey N. (2017). Transforming Teacher Education in the United State. A Clinically-Based Developmental Approach, In Kimonen, E. & Nevalainen, R. (Eds.), *Reforming Teaching and Teacher Education: Bright Prospects for Active Schools*, 3-33.
- Kreidle, A. (2016). *Descriptive case study of the university of Pennsylvania partnership with the Penn Alexander School: understanding success and its factors*. Higher Education Management, Faculties of the University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Lincoln, Y. S. Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, (4th ed. pp. 97-128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maassen, P. (2017). The university's governance paradox. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 290-298.
- McIntosh, P. (2010). *Action Research and Reflective Practice: Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. London and New York: Routledge.
- McNamara, O. Murray, J. & Jones, M. (eds.) (2014). *Workplace Learning in Pre-service Teacher Education: An English Case Study*. *Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*. Springer Science.
- Mehrmohammadi, M. (2004). Teacher Classroom Research: Reflections on a Nation-Wide Experience in Iran. *Humanities*, 11(3), 133-144.
- Newby, M. (2005). Technology 2020. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 31(4), 265-267.

- Puustinen, M. Santti, J. Koski, A. & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179.
- Ritchie, J. L. J. Nicholls, C. M. & Ormston, R. (eds.) (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Schon, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Arena. Farnham: Ashgate Publishing.
- Shin, J. C. Postiglione, G. A. & Huang, F. (2016). *Mass higher education development in East Asia*. Springer International Pu.
- Schuck, S. (2013). The opportunities and challenges of research partnerships in teacher education. *Aust. Educ. Res*, 40, 47-60.
- Schuck, S. Aubusson, P. Burden, K. & Brindley, S. (2018). *Uncertainty in teacher education futures: Scenarios, politics and STEM*. Springer.
- Shulman, L.S. (2017). Those who understand: Knowledge growth in teaching. American Educational Research Association: Sage. (Reprinted from Educational Research, 15(2) 4-14). Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1175860>.
- Strier, R. (2014). Fields of paradox: University-community partnerships. *Higher Education*, 68(2), 155-165.
- Tedley, Ch. and Tashakkori, A. (2009). The foundations of mixed method research (Translated by Akbar Zare Shahabadi and colleagues) (1396). Yazd: Yazd University Press.
- Zeichner, Ken. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) 89-99.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher education 2. Higher Education System 3. Farhangian 4. Centralization 5. Teacher Candidate 6. دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم در کشور شامل دانشگاه فرهنگیان و تربیت دبیر شهید رجایی است. در این تحقیق هرچا صحبت از دانشگاه‌های تربیت معلم کشور به‌میان آید، منظور این دو دانشگاه هستند. 7. Strategic Foresight 8. Adegbile, Sarpong, & Meissner 9. Iranian Academic System 10. Teacher Education Process 11. مطابق با ماده ۶۳ برنامه پنج‌ساله ششم توسعه 12. Dissociation 13. مطابق با تعریف و دستهبندی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از دانشگاه‌های جامع و سطح یک ایران. 14. در سراسر تحقیق «مشارکت طرفین» به‌معنی مشارکت نظام دانشگاهی کشور تحت هدایت و نظارت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از یک‌سو، و دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم کشور از سوی دیگر مطلوب و مد نظر است. 15. Academic productivity 16. Shin, Postiglione & Huang 17. Pedagogical Content Knowledge 18. Shulman | <ol style="list-style-type: none"> 19. Anderson & Putman 20. در این پژوهش مطابق با تعریف کلارک و کرسول (۲۰۱۴)، به تمامی افرادی که در نقش یک متخصص تربیتی در مدرسه انجام وظیفه می‌کنند، کارگزار آموزشی (educational practitioner) اطلاق می‌شود که در این بین نقش «معلم» اهم و مدنظر است. 21. Zeichner 22. Clark & Creswell 23. Systematic review 24. Garg, Hackam & Tonelli 25. Falkenberg 26. McNamara, Murray & Jones 27. Kreidle 28. Theory & Practice 29. Education 30. Schuck 31. Epistemology 32. Interpretive paradigm 33. Phenomenology 34. Lincoln, Lynham & Guba 35. Exploratory 36. Lived experience 37. Thematic Analysis 38. Inductive Method 39. Button up |
|--|--|

40. Braun & Clark
 41. Purposeful sampling
 42. Intensity and chain sampling
 43. Attrid - Stirling
 44. Triangulation
 45. Bryman
 46. Categorical strategies
 47. Member checking
 48. Peer debriefing meeting
 49. Credibility
 50. Participants meaning
 51. Authenticity
 52. Criticality
 53. Critical appraisal
 54. Integrity
 55. Explicitness
 56. Thoroughness
 57. Creativity
 58. Congruence
 59. Tedley and Tashakkori
 60. Ritchie, Nicholls & Ormston
 61. Delphi
 62. Validation
 63. Basic Themes
 64. Organizing Themes
 65. Global Themes
 66. Principal metaphors
 67. Whole
 68. لازم به ذکر است مؤلفه‌های اصلی و فرعی مرتبط با هر یک از ابعاد، در قالب جدول ۲ قابل مشاهده است.
69. Challenging Dimension
 70. Theoretical Dimension
 71. Practical Dimension
 72. Linking Theory and Practice Dimension
 73. Developmental Dimension
 74. Thematic networks
 75. Web-like maps
 76. Attitude
 77. Competitiveness
 78. Theoretical support
 79. Academic prestige
 80. Knowledge production
 81. Practical
 82. مباحث و شواهد مرتبط با بعد پیوند نظریه و عمل، در مقاله‌ای مستقل با عنوان «گسست نظام دانشگاهی از فرایند تربیت معلم: ضرورت پیوند نظریه و عمل» توسط محققان پژوهش حاضر به تفصیل مورد بررسی و بحث واقع شده است. خوانندگان علاقه‌مند می‌توانند برای مطالعه بیشتر، به مقاله مذکور مراجعه کنند.
83. Educational environment
 84. Reflective teacher education
 85. knowledge transfer
 86. Reflective Practitioner
 87. Research & Development
 88. Teacher Education Foresight
 89. Strier
 90. National competitiveness
 91. Comprehensive education reform
 92. Maassen
 93. Academic life
 94. Chemi
 95. Paradigmatic debates
 96. Puustinen, Santti, Koski & Tammi
 97. Teacher as a Researcher
 98. Personal Practical Theory
 99. Inquiry-oriented
 100. Alternative paradigms
 101. Gornitzka, Maassen, Olsen & Stensaker
 102. Ellis & Keedy
 103. Pedagogical Content Knowledge (PCK)
 104. New synergies
 105. Interplay of knowledge
 106. Guillen & Zeichner
 107. Jonsen, Goree & Sulak
 108. Teacher Educators
 109. این ماده از اساسنامه، پذیرش داوطلبان معلمی را مطابق با ضوابط و مقررات وزارت آموزش و پرورش و از میان دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی سراسر کشور، با شرط گذراندن حداقل دوره یک‌ساله مهارت‌آموزی در دانشگاه فرهنگیان بلامانع اعلام می‌کند. بر این اساس، هر ساله بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه آن‌ها از طریق «واحد دانشگاهی فرهنگیان» وجود ندارد، از میان فارغ‌التحصیلان نظام دانشگاهی کشور پس از طی مراحل آزمون و مصاحبه‌های تخصصی تأمین می‌شود.
110. Huberman & Levinson
 111. Prestigious colleges
 112. Improvement of educational practice
 113. Professional Reflection
 114. Schon
 115. Teacher Education Foresight
 116. Divergent and plausible
 117. Schuck, Aubusson, Burden & Brindley
 118. Newby
 119. Authentic problems
 120. ill-defined problems
 121. بی‌تردید یکی از مسائل تعریف‌نشده در گذشته، موضوع ظهور ویروس کووید ۱۹ در جهان، و اثرات و تبعات این ویروس بر نظام تعلیم و تربیت جهانی و منطقه‌ای است، که بیش از هر چیز فناوری‌های پیشرفته به خصوص در حوزه آموزش، در تعدیل تبعات این ضایعه به نظام تعلیماتی در تمامی مقاطع و حوزه‌ها کمک نمود. با توجه به مبحث ذکر شده در فوق، توجه و پیش‌بینی مسائلی از این دست و ایجاد نوعی آمادگی برای مقابله با آن، می‌توانست از دهه‌های قبل صورت پذیرد!
122. Aubusson and Schuck
 123. Successful teacher education model
 124. Credible & Representative model