

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۱/۲۱
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۶/۰۲/۱۴
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۶/۲۵

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۶، دوره‌ی ششم، سال ۲۴
شماره‌ی ۲، صص: ۵-۲۴

روایتِ معلمی کردن یک معلم ابتدایی با تأکید بر نقش نظریه‌های تربیتی^۱

نجمه سلطانی نژاد*

محبوبه عارفی**

نعمت الله موسی پور***

کوروش فتحی واجارگاه****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف کاوش فرایند معلمی کردن یک معلم ابتدایی با محوریت نقش نظریه‌های تربیتی در آن انجام گرفت. روش انجام این پژوهش روایت پژوهی بوده است. با توجه به اینکه روایت پژوهی به منظور مطالعه عمیق یک یا تعداد معدودی از افراد انجام می‌گیرد، این تحقیق روی یک معلم ابتدایی متمرکز شد. برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های روایتی و نیمه ساختار یافته، روش‌های تحلیل روایت‌ها و تحلیل روایتی به کار گرفته شد. به منظور افزایش روایی یافته‌ها از روش چک کردن شرکت کنندگان و همچنین سه سوپیه‌سازی استفاده شد. در تحلیل روایت‌ها از الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین کمک گرفته شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که مقوله مرکزی در معلمی کردن این معلم ابتدایی، باورهای اوست که تحت تأثیر عوامل متعددی چون تجربه‌های پیشین و گذراندن دوره‌های تربیت معلم شکل می‌گیرد. در نهایت معلم با گزینش کردن نظریه‌های دانشگاهی، در کلاس درس بر مبنای خرد عملی عمل می‌کند. بر این مبنای، این نتیجه به دست می‌آید که گرچه عوامل متعددی فراتر از دوره‌های تربیت معلم و نظریه‌های تدریس شده در آن بر معلمی کردن این معلم اثر دارد، اما نقش نظریه‌های تربیتی نیز انکارناپذیر است. به همین دلیل با طراحی صحیح دوره‌های تربیت معلم می‌توان به آگاهانه‌تر شدن عمل معلم کمک کرد.

واژه‌های کلیدی: نظریه تربیتی، معلمی کردن، روایت پژوهی

۱- این مقاله مستخرج از رساله دکترای در دانشگاه شهید بهشتی تهران می‌باشد.

* دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول)

najme.soltaninezhad@gmail.com

** دانشیار، دانشگاه شهید بهشتی

*** دانشیار، دانشگاه فرهنگیان

**** استاد، دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

حیطه تربیت حرفه‌ای^۱ همواره بستر مباحث و کشمکش‌های نظری و عملی فراوانی در باب رابطه نظریه و عمل و چگونگی تأثیر آموزش نظریه‌ها بر عمل تربیت‌شدگان بوده است. رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت اغلب با عنوان شکاف یا فاصله نظریه و عمل^۲ مطرح می‌گردد و به «فاصله‌ای گفته می‌شود که دانشجویان میان یادگیری آکادمیکی که در دانشگاه یا کالج اتفاق می‌افتد و واقعیت‌های عمل که در طی کارورزی مثلاً در مدارس یا بیمارستان و یا واقعیت‌های حین کار با آن مواجه می‌شوند، تجربه می‌کنند» (نیلسن^۳، ۲۰۱۱، ص ۱). ایروانی (۱۳۸۸، صص: ۱۵۰-۱۵۸) در تحلیل نظر اندیشمندان تعلیم و تربیت، معتقد است خود نظریه نیز به دلایل متعدد در پیدایش این فاصله سهم دارد که عبارتند از: ۱. دلایل مربوط به ساختار و محتوای نظریه‌ها همچون غلط بودن و ناسازگاری نظریه با واقعیت؛ ناقص و محدود بودن نظریه‌های تربیتی؛ فقدان ژرف‌نگری در نظریه‌ها؛ جدایی نظریه‌های تربیتی از هم؛ بیگانگی محتوای نظریه‌ها با علایق و جنبه‌های عاطفی انسان؛ وجود طیف و پیچیدگی‌ها در نظریه‌ها (صص ۱۵۰-۱۵۵)؛ ۲. آنچه به نوع انتظار از نظریه مربوط می‌شود؛ ۳. آنچه مربوط به موقعیت به‌کارگیری نظریه‌های تربیتی است؛ ۴. آنچه مربوط به استفاده‌کنندگان از نظریه‌های تربیتی است؛ مخصوصاً تأثیر نگرش آنها (برودی، ۱۹۶۱): تفاوت نگرش افراد باعث تفاوت عملکرد آنها با توجه به نظریه واحد است. کار (۱۹۹۵)؛ به نقل از ایروانی، ۱۳۸۸، ص ۱۵۷) این نگرش را زمینه‌های پیش‌نظری می‌نامد. ۵. آنچه مربوط به بررسی و دسته‌بندی نظریه‌های تربیتی است. مثلاً بارو و وودز^۴ (۱۹۸۸)؛ به نقل از ایروانی، ۱۳۸۸، ص ۱۵۹) نظریه‌ها را در دو سطح می‌دانند: فراتر از کلاس درس و مربوط به مسائل کلی آموزش و پرورش؛ و در سطح کلاس درس و مواجهه معلم با دانش‌آموزان.

با وجود بحث‌های نظری متعددی که رویکرد «علم کاربردی» در تربیت معلم را که بر مبنای آموزش نظریه‌ها در دوره تربیت معلم به منظور کاربرد آن در حین خدمت است، ناکارآمد و ساده‌انگارانه معرفی می‌کنند، با این‌حال، اغلب دوره‌های تربیت معلم بر مبنای

1- professional education

2- theory-practice gap

3- Nielsen

4- Barrow & Woods

همین رویکرد طراحی می‌شوند. این دوره‌ها برای کاهش فاصله نظریه و عمل سعی می‌کنند رابطه نزدیکی میان مدرسه و دانشگاه برقرار ساخته، نظریه‌هایی را آموزش دهند که به عمل کلاس درس مرتبطند و حتی گاهی کلاس‌های دانشگاهی را در محیط مدرسه برگزار کنند (آلسوپ و دیگران، ۲۰۰۶).

به هر حال، نظریه‌های تربیتی جزء لاینفک دوره‌های تربیت معلم است. اما نظریه‌های تربیتی چیستند و چه کارکردی دارند؟ در این زمینه سؤالات متعددی مطرح است. مثلاً اوکانر (۱۹۵۷، ص ۸۱؛ به نقل از پاک سرشت، ۱۳۸۶) این سؤال را مطرح می‌سازد که آیا نظریه در علوم تربیتی همان کار نظریه در علوم تجربی را انجام می‌دهد؟ در پاسخ به این سؤال، متخصصان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند که نظریه تعلیم و تربیت نمی‌تواند به دقت علوم تجربی پدیده‌ها را توصیف، تبیین و پیش‌بینی نماید (پاک سرشت، ۱۳۸۶).

برخی صاحب‌نظران به توضیح تئوری‌های ضمنی^۱ توجه کرده‌اند که کرونباخ (۱۹۵۵؛ به نقل از لیندگرن^۲، ۱۹۵۹) مطرح کرده است. بر این اساس تئوری اغلب به صورت کلمات واضح و مشخص بیان نمی‌شود بلکه نظریه همان چیزی است که از رفتار ما استنباط می‌شود. از نظر لیندگرن (۱۹۵۹) که درباره تعلیم و تربیت آمریکا سخن می‌گوید، سه منبع اصلی وجود دارد که ما از آنها نظریه‌های زیربنای دیدگاه یا رفتارمان در مورد تعلیم و تربیت را اقتباس می‌کنیم: سنت، تجربه فردی و تحقیق. به همین دلیل است که بسیار مشاهده می‌کنیم که معلم یا استادی در صحبت‌های خود از اصول نظریه‌های سازنده گرایانه و دموکراتیک دفاع می‌کند اما در عمل تدریس خود که متأثر از سنت و فرهنگ جامعه اوست، استبدادی برخورد می‌کند (لیندگرن، ۱۹۵۹). علاوه بر این، برخی صاحب‌نظران معتقدند که گرچه ایده‌های اندیشمندان بسترها را فراهم می‌کنند اما موقعیتهای روبروی افراد منحصربفردند و راه‌حل‌های فردی را بیش از (یا همراه با) راه‌حل‌های اجتماعی طلب می‌کنند (عباباف و دیگران، ۱۳۹۳).

کشمکش‌های موجود در مورد رابطه نظریه و عمل این عقیده را در صاحب‌نظران کنونی به وجود آورده است که آنچه در این میان نادیده گرفته شده است، واقعیت عمل معلمان است. تدریس فرایند و فعالیتی است که در داخل یک الگو صورت می‌گیرد که شناخت آن لازمه

1- implicit theory
2- Lindgren

بررسی عمیق است (رجایی و دیگران، ۱۳۹۳). برای بررسی عمیق تجربه مغفول مانده‌ی معلمان، استفاده از روش‌شناسی روایی مورد توجه قرار گرفته است. تحقیق روایی ابزاری برای بازبینی داستان‌های ما یا بازنگری آن‌ها با دیدی جدید است (استرانگ-ویلسون، ۲۰۰۶). بر این مبنای، در پژوهش حاضر سعی شده است که با بررسی دقیق و عمیق تجربه معلمی یک معلم ابتدایی و روایت‌های او از معلمی خود، به این سؤال پردازیم که نظریه‌های تربیتی چه نقشی در معلمی کردن این معلم ابتدایی داشته است.

روش پژوهش

روش پژوهش مقاله حاضر روایت پژوهی^۱ است. این پژوهش روی یک معلم ابتدایی انجام شد؛ چراکه اغلب متخصصان روایت‌پژوهی همچون کرسول روایت پژوهی را برای به تصویر کشیدن داستان‌ها یا تجارب زندگی یک نفر یا تعداد معدودی از افراد (کرسول، ۲۰۰۷، ترجمه دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۹۱) مناسب می‌دانند.

معلم شرکت‌کننده در این تحقیق، خانمی ۵۸ ساله و از معلمان نمونه آموزش و پرورش منطقه شش تهران است که در مدرسه ابتدایی دخترانه تدریس می‌کند. نمونه بودن در شغل معلمی^۲ و داشتن تحصیلات دانشگاهی در یکی از رشته‌های مراکز تربیت معلم، ملاک‌های محقق برای انتخاب این شرکت‌کننده بوده است.

ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق، مصاحبه نیمه ساختاریافته، مصاحبه روایی، یادداشت‌های میدانی و تهیه عکس بوده است. این سه‌سویه‌سازی در گردآوری داده‌ها به اعتبار یافته‌های پژوهش کمک کرده است. سؤالات مصاحبه روایی به گونه‌ای تنظیم شدند که معلم را به گفتن داستان‌های معلمی خود تشویق کند.

پس از انجام مصاحبه روایی، محقق داستان‌های شرکت‌کننده را در یک توالی زمانی و بر اساس اصول روایت‌پژوهی کلاندینین و کانلی (۲۰۰۰) مبنی بر تمرکز روایت بر سه عنصر زمان، مکان و تعاملات بازداستان‌سرای^۳ کرد. سپس، این روایت کامل را به شرکت‌کننده بازگرداند تا در مورد آن نظر بدهد و چنانچه در مواردی سوءتفاهم ایجاد شده است، آن را

1- narrative inquiry

۲- بر مبنای داشتن چندین دوره تقدیرنامه معلم نمونه از اداره آموزش و پرورش

3- restorying

اصلاح کند. به این ترتیب، روایی تحقیق از طریق چک کردن مشارکت‌کننده^۱ تأمین شد. پس از آن، شرکت‌کننده ترغیب شد که بیش از پیش در فرایند تحقیق درگیر شود. در مصاحبه‌های بعدی که به صورت نیمه ساختاریافته بودند، محقق به طرح سؤالاتی در ارتباط با مسئله تحقیق پرداخت که از آن جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد:

«شما فرمودید که در سال ... در دوره‌های کاردانی شرکت کردید. نحوه تدریس شما قبل از آن و بعد از این دوره چه تفاوتی پیدا کرد؟ آیا در وجود شما به عنوان معلم تفاوتی ایجاد شده بود؟ در جریان مصاحبه محقق با نشان دادن جدول سرفصل دروس رشته آموزش ابتدایی سالهای گذشته، به شرکت‌کننده در به یاد آوردن واحدهای دوره دانشگاهی کمک نمود. در حین ملاقات‌های مکرر با این معلم، محقق برخی مواردی را که در رفتار معلم و نحوه استنباط او می‌دید، در دفترچه خود یادداشت می‌کرد که بعدها از این موارد به عنوان یادداشتهای میدانی برای غنای تحلیل خود استفاده کرد. همچنین، محقق عکس‌هایی از مهم‌ترین کتابها و مجلاتی که معلم به عنوان منابع مفید به آنها مراجعه می‌کرد، تهیه نمود که در فرایند تحلیل به کمک محقق آمد. ۶ ساعت مصاحبه حضوری و همچنین ارتباط، گفتگو و تبادل نظر دوستانه از طریق تلگرام باعث شد که محقق و شرکت‌کننده در فرایند تحقیق احساس نزدیکی و همکاری داشته باشند که از اصول روایت پژوهی است.

محقق برای تحلیل داده‌ها از دو روش استفاده کرد: اول، تحلیل روایتی انجام داد و توانست داستان‌های پراکنده معلم را در قالب یک روایت کامل درآورد که بافت و شرایط معلم را به طور کامل قابل درک می‌سازد. دوم، تحلیل روایت‌ها به وسیله کدگذاری باز، انتخابی و محوری انجام داده و یافته‌های حاصل را در قالب مدل پارادایمی اشتراک و کوربین بازنمایی کرد.

یافته‌ها

«مریم در شهر ری و در خانواده‌ای مذهبی متولد و بزرگ شد. پدر او، بر خلاف مادرش، اعتقادی به مدرسه رفتن دخترها نداشت و دانستن قرآن و نهج البلاغه را کافی می‌دانست. به این ترتیب، وقتی مریم ۵ ساله بود در خانه و زیر نظر یک استاد، قرآن و نهج البلاغه را یاد گرفت. استاد قرآنش از او خواست که به او در تدریس قرآن کمک کند. مریم می‌دید که

کوچکترها قرآن را بهتر و همان‌طور که او به آن‌ها آموزش می‌داد یاد می‌گیرند اما آموزش به بزرگترها سخت‌تر است چون تغییر دادن لحن آن‌ها دشوار است.

وقتی مریم در ۷ سالگی پا به مدرسه گذاشت، به یمن یادگرفتن قرآن، تا حد سوم دبستان توانایی خواندن و نوشتن داشت و در کلاس به عنوان یک معلم یار به معلمش در آموزش به بچه‌هایی که به هر دلیلی از درس عقب می‌ماندند کمک می‌کرد. او سعی می‌کرد وقتی معلمش مطلبی را درس می‌دهد به دقت گوش کند تا آن را کاملاً یاد بگیرد تا بتواند به سایر بچه‌ها تدریس کند. به‌علاوه، دقت می‌کرد که معلم به چه شیوه‌ای آن مطلب را درس می‌دهد تا با الگوگیری از شیوه تدریس معلم، به سایر بچه‌ها تدریس کند.

وقتی در سال ۱۳۵۶ با معدل خوب دیپلم تجربی گرفت، با توجه به مخالفت پدرش با شرکت او در دانشگاه، به مدرسه‌ای رفت که آقای غیوری، روحانی محل، برای ایتام و کودکان بی‌سرپرست تاسیس کرده بود. او در آنجا با معلمان باسابقه‌ای همکاری شد که به او علاقه داشته و مشوقش بودند.

سال بعد، مریم برای تدریس به کودکانی که بر اثر تعطیل شدن مدرسه‌ها در پی فرمان جهاد امام خمینی برای تحصیل از شهر به روستا می‌رفتند، به روستای فشافویه^۱ رفت. مریم که نتوانسته بود به دانشگاه برود وارد دوره سپاهی دانش شد و ۶ ماه تحت آموزش قرار گرفت. در این دوره آموزش‌های نظامی و آموزش‌های معلمی داده می‌شد. دروسی چون مدیریت در آموزش و پرورش، پیکار با بیسوادی (اصول آموزش بزرگسالان)، کلاس‌داری و مدیریت کلاس، نحوه تدریس دروس دوره ابتدایی، موسیقی، بازی‌های دبستانی، و آموزش‌های مربوط به گروه‌های پیشاهنگی از مطالبی بود که تدریس می‌شد. در دوره سپاهی دانش کتاب به عنوان منبع آموزشی معرفی نمی‌شد و استادان جزوه می‌گفتند. در کلاس آموزش ریاضی ابتدایی، استاد هنگام آموزش مبحث تقسیم به دانشجویان سپاهی رو کرد و پرسید: کدام یک از شما می‌داند چرا وقتی یک عدد را پایین می‌آوریم، در خارج قسمت عدد صفر می‌گذاریم؟ برای مریم بسیار جالب بود که هیچکدام از آن‌ها، با وجودیکه بارها این مبحث را تدریس کرده بودند، نتوانستند به این سؤال پاسخ دهند. در آنجا فهمید برای یک معلم تقلید کردن کافی

۱- یکی از بخش‌های شهرستان ری (شهر ری)

نیست بلکه باید علت کاری را که انجام می‌دهد بداند و موضوعی را که درس می‌دهد درک کرده باشد.

در پایان شهریور ۱۳۵۸ مریم دوره سپاهی دانش^۱ را تمام کرد. در همان زمان آموزش و پرورش برای روستاها اعلام نیاز کرد و به این ترتیب، مریم در تاریخ ۵۸/۸/۸ رسماً به استخدام آموزش و پرورش درآمد و در فشافویه شهر ری شروع به خدمت نمود. آن روستا مدرسه نداشت و مریم با کمک اهالی روستا مدرسه‌ای یک کلاسه ساخت که خودش معلم، مدیر و مستخدم آن بود.

در سال ۱۳۵۹ با انقلاب فرهنگی دانشگاه‌ها به مدت دو سال تعطیل شد. درگیر شدن با مشکلات جنگ نیز مزید بر علت شد که مریم سال‌ها از دانشگاه دور بماند. اما نیاز به یادگیری همیشه با او بود و سعی می‌کرد از طریق مراجعه به مجلات و با سؤال پرسیدن از استادان دوره‌های ضمن خدمت مشکلاتی را که در طی تدریس داشت برطرف سازد. گرچه این منابع اصلاً کافی نبود و نمی‌توانست نیازهای این معلم را مرتفع سازد.

مریم بعد از چندین سال تدریس در مناطق روستایی، در سال ۱۳۶۷ به منطقه شش (تهران) منتقل شد. این جابجایی از مناطق محروم به منطقه‌ای با خانواده‌های مرفه و تحصیلکرده، باعث شد بیش از پیش احساس نیاز به تحصیلات دانشگاهی کند. مثلاً یکی از دانش‌آموزان به شیوه تدریس مبحث کسرها ایراد گرفت و راه حل ساده‌تری را پیشنهاد کرد.

مریم در سال ۱۳۷۳ وارد دوره کاردانی آموزش ابتدایی شد. در این دوره نظریه‌هایی چون فلسفه تعلیم و تربیت، روش‌ها و فنون تدریس، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی، روش تدریس دروس دوره ابتدایی و واحدهای عمومی چون تربیت بدنی و ادبیات فارسی را گذراند. او با توجه به اینکه ۱۵ سال سابقه تدریس داشت، به خوبی متوجه می‌شد که کدام یک از مطالبی که یاد می‌گیرد به بهبود تدریس او در کلاس درس کمک می‌کند. برخی از اساتید آنچنان به محتوایی که تدریس می‌کردند تسلط و علاقه داشتند و با دنیای معلمان آشنا بودند که دانشجویانی چون مریم را به وجد می‌آوردند.

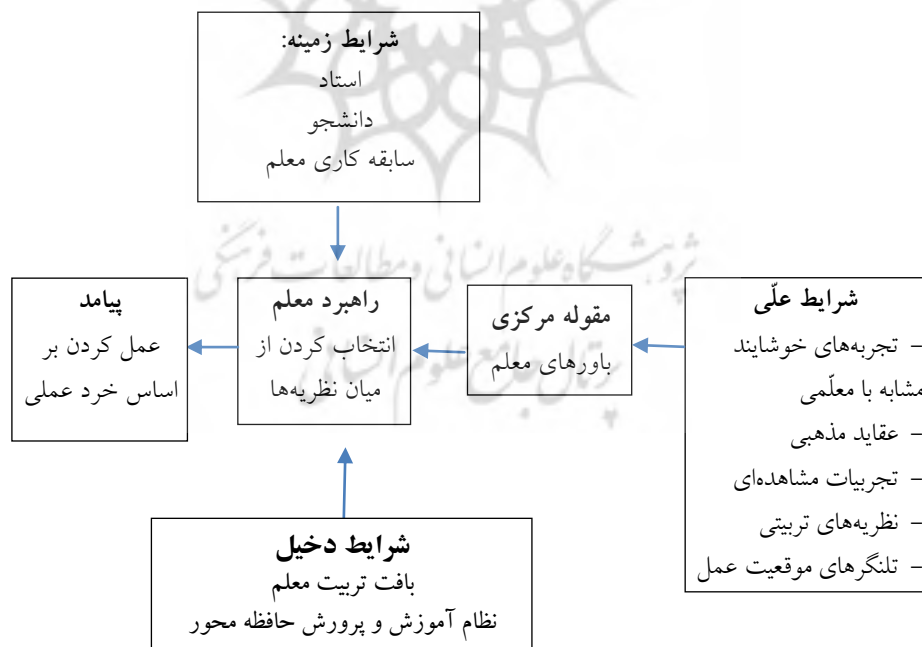
بلافاصله بعد از اتمام دوره کاردانی، مریم وارد دوره کارشناسی شد. مریم در سال ۱۳۸۲

۱- مریم در آخرین دوره سپاهی دانش شرکت کرد. در دیماه ۱۳۵۸ نهضت سوادآموزی تشکیل شد.

همراه با همسرش سفری به آلمان داشت و از دو مدرسه ابتدایی بازدید کرد. مشاهده کودکانی که مرتباً در حال آزمایش و مشاهده بودند و توجهی که به عنصر شادی در این مدارس می‌شد، تأثیر قابل توجهی بر دیدگاه مریم نسبت به مدرسه داشت. اینکه هر مطلبی را باید با به عمل درآوردن یاد گرفت، یک عقیده اساسی در این مدارس بود.

مریم در سال ۱۳۸۸ بازنشسته شد اما علاقه شدید او به کودکان و محیط مدرسه ابتدایی باعث شد که مجدداً وارد مدرسه شود و به تدریس بپردازد. با توجه به علاقه زیادش به صحبت کردن با بچه‌ها به مشاوره در مدرسه پرداخت و تصمیم گرفت که به ادامه تحصیل در رشته مشاوره بپردازد. در دوره کارشناسی ارشد فراگیر پیام نور شرکت کرد و وارد دانشگاه شد. اما نبودن امکان تعامل رو در رو با اساتید و بالانقص محروم بودن از حضور در جمع دانشجویانی که احتمالاً برخی از آن‌ها مشاور بودند یا تجربه عملی در کار مشاوره داشتند باعث شد که از این دوره انصراف دهد و در همین رشته در مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه آزاد ادامه تحصیل دهد.»

با تحلیل روایت‌های این معلم الگوی زیر به دست می‌آید:



شکل ۱. بازنمایی تحلیل روایت‌های معلم ابتدایی بر مبنای مدل پارادایمی اشتراوس و کوربین

شرایط علی

از نظر اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰، ترجمه افشار، ۱۳۹۰) شرایط علی آن دسته از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده‌ها اثر می‌گذارند. در تحلیل داده‌های پژوهش حاضر، شرایط علی مشتمل بر مواردی می‌شود که موجب شکل‌گیری باورهای معلم می‌گردد.

۱. تجربه‌های خوشایند مشابه با معلمی: تجربه معلم‌یاری و معلمی کردن پیش از ورود رسمی به کسوت معلمی تأثیر زیادی بر شکل‌گیری باورهای این معلم در مورد معلمی کردن در دوره ابتدایی داشته است.

معلم قرآنم به من گفتن که شما بیان قرآنی خوبی داری؛ آموزش بده کمک من... می‌دیدم اونا که کوچکترون خوب یاد می‌گیرن و اونطور که بهش یاد میدم یاد میگیره ولی اون که بزرگتره چون لحنشو نمی‌تونستم خوب تغییر بدم، این بود که نمیتونستم با اونا خوب کار بکنم. بیشتر کوچیکا رو انتخاب می‌کردم برای یاددهی کمک معلم.

وقتی رفتم مدرسه معلم منو به عنوان یک کمک معلم می‌دونست... وقتی میدیدم یه چیزی به کسی یاد میدم خوشش میاد، تشویق می‌شدم که هم بیشتر یادونم که بهتر یاد بدم، هم ببینم معلم چجوری درس میده.

رفتم توی مدرسه‌ای سال ۵۶؛ با معلمایی که اکثرشون مادر و پدر من بودن... خیلی منو دوست داشتن یا تشویق می‌کردن.

۲. عقاید مذهبی: پرورش یافتن در خانواده و محله مذهبی، باورهای محکمی در معلم به وجود آورده است:

قربون قانون اسلام برم ۱۵ سالگی اون موقع تازه حواس پسرا اینور اونور میره...

دینمون هم می‌گه اگه تا اون سن تونستی بهش یاد بدی که دادی...

۳. تجربیات مشاهده‌ای: آنچه معلم در طول دوره دانش‌آموزی خود در ابتدایی مشاهده و لمس کرده، مشاهده رشد فرزندش در دوره ابتدایی و مشاهده مدارس ابتدایی آلمان باورهایی در معلم در مورد دوره ابتدایی و معلمی کردن در این دوره پدید آورده است که اثر ماندگاری دارند.

این رو تجربه به من گفت. من ابتدایی بودم در پنجم ششم. میدیدم پسرا اصلا احتیاج ندارن برایشون تکرار بکنی. اما من که دختر بودم تو فکر این بودم که نکنه مامانم نداره خواهرم درس بخونه...

من پسرم الان دیگه مرد شده.. یه وقتایی میگه مامان اینو معلمم بهمم گفتم. معلم نقش خیلی مهمی تو آینده بچه میتونه داشته باشه
آلمان ما رفته بودیم... من دو تا مدرسه رفتم ببینم اونا عملی کار می‌کردن ما تئوری می‌خوندیم

یکی از اندیشمندان به نام مطالعات تربیت معلم به نام لورتی^۱ (۱۹۷۵) در پی تحقیقات خود مفهوم «کارآموزی حاصل از مشاهده»^۲ را مطرح کرد. این مفهوم بر این واقعیت تاکید دارد که سال‌های مدرسه شاگردان را با وظایف معلمان آشنا می‌کند و هویت معلمی را برای آنان تعریف می‌کند (لورتی، ۱۹۷۵؛ به نقل از فیمن-نمسر و رمیلارد^۳، ۱۹۹۶). سایر مطالعات (همچون کالدرهد، ۱۹۹۱؛ لوین و هی، ۲۰۰۸) نیز نشان می‌دهد که الگوهای معلمی قبلی دانشجویان و تجربیات مدرسه‌ای آنها بر عقایدشان درباره فرایند تدریس و یادگرفتن تدریس اثر می‌گذارد (چنگ، چنگ و تانگ، ۲۰۱۰).

۴. نظریه‌های تربیتی: نظریه‌های تربیتی بالاخص فلسفه تعلیم و تربیت و روانشناسی تربیتی تأثیر به‌سزایی در شکل‌گیری باورهای معلم در مورد معلمی کردن داشته است
اونی که دوره معلمی دیده با اونی که ندیده خیلی فرق داره در طرز فکر، برخورد و شناخت دانش آموزان، روش مطالعه و تحقیق، بیان مسئله؛ ...

در ادبیات پژوهشی مطالعات تربیت معلم نیز تاکید زیادی بر اثرگذاری نظریه بر عمل معلمان شده است. مثلاً سولتیس^۴ (۱۹۹۰) معتقد است نظریه بر عمل تأثیر می‌گذارد اما نه از نظر چگونه انجام دادن بلکه از نظر ایجاد سؤالات فلسفی پایه‌ای عمل با فراهم کردن سواد نظری و مفهومی پایه و با ایجاد میل به بهبود عمل و با حساس کردن معلمان به ابعاد اخلاقی و هنجاری عملشان (ص ۳۱۹؛ به نقل از دنگ^۵، ۲۰۰۴).

۵. تلنگرهای موقعیت عمل: لحظات شوکه‌کننده‌ای که معلم را به تأمل و بازنگری در باورهایش وا می‌دارد، لحظاتی گرانبها در زندگی شغلی این معلم بوده است:

-
- 1- Lortie
 - 2- apprenticeship of observation
 - 3- Feiman-Nemser & Remillard
 - 4- Soltis
 - 5- Deng

اشک تو چشم جمع شد که چرا هیچکدام از ما نتوانستیم جواب سؤال استاد [دوره سپاهی دانش در مورد مبحث تقسیم] رو بدیم در حالی که خیلی از ما این مبحثو بارها تدریس کرده بودیم. اونجا بود که فهمیدم باید علت‌ها رو بدونیم...
دانش‌آموزم محمد محرمی بهم گفت خانوم چرا اینو از این راه ساده تر حل نکردید؟ ... این برام یک درس بود؛ معلم باید روش‌های مختلفو بدونه و درک کنه تا در مقابل دانش‌آموز در نمونه.

مقوله مرکزی

پدیده اصلی یا مقوله مرکزی مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما باز یک مفهوم انتزاعی است (اشتراوس و کوربین، ترجمه افشار، ۱۳۹۰). در تحقیق حاضر، نقطه ثقل معلمی کردن این معلم، باورهای اوست که مشتمل بر باورهای او درباره دانش‌آموز ابتدایی، دوره ابتدایی، یادگیری دانش‌آموزان و معلمان و صلاحیت‌های لازم برای معلمی می‌شود.
دانش‌آموز ابتدایی خمیره‌اش نرم تره.
پسرا تو این سن کمتر فکرای عاطفی دارن و برای همین حواسشون بیشتر به درس جمع میشه...

در ادبیات پژوهشی مطالعات تربیت معلم به نقش مهم عقاید و باورهای معلمان در عمل آنان اشاره شده است. ریچاردسون^۱ (۱۹۹۶؛ به نقل از دنگ، ۲۰۰۴) از این باورها با عنوان نظریه ضمنی معلم یاد می‌کند و معتقد است معلمان باتجربه چارچوبی از عقاید و مفروضه‌ها درباره نظام آموزشی، برنامه درسی، یاددهی و یادگیری دارند که از تاریخچه حرفه‌ای و تجربه کلاس درسشان ساخته شده است.

راهبردها

راهبرد به طرز عمل‌های عادی یا روتین و چگونگی مدیریت موقعیت‌ها توسط افراد اطلاق می‌شود که در مواجهه با مسائل و امور به‌کار می‌برند (اشتراوس و کوربین، ترجمه افشار،

1- Richardson

۱۳۹۰). معلم ابتدایی مورد مطالعه بر مبنای یک سری عوامل دست به انتخاب نظریه‌ها می‌زند. یکی از مهم‌ترین این عوامل، میزان تطابق نظریه‌های دانشگاهی با باورهای اوست. مثلاً وقتی می‌گوید: «من که قراره به بچه‌ها ریاضی و علوم درس بدم باید اینا رو باهام کار کنن. باید مفاهیم علومو خوب بدونم تا بتونم به دانش‌آموزم یاد بدم»، رد پای باورهای او در مورد دانش مورد نیاز معلم به چشم می‌خورد. عامل مهم دیگر، نیازهای کلاس درس است: «کلا هر چی در زمینه روان‌شناسی تربیتی و روان‌شناسی عمومی در دوره‌های ضمن خدمت و قبل خدمت داشتیم برای ما به درد کلاس خیلی می‌خوره. جا داره هرچی اینو برای ما نهادینه تر بکنن چون به کاربرد می‌رسه و واقعا هم ازش استفاده می‌کنیم»؛

یک عامل دیگر، نیازهای کودکان امروز است: «بچه‌های ما الان اغلب تو خونه تنها هستن... الان باید من معلم بدونم چطور با این بچه‌ها رفتار کنم» و «اون سازنده‌گرایی به چه درد من می‌خوره. منی که تو کلاس بچه‌هام اینقدر بیش فعالن... به من یاد بدید چطور این بچه مو جذب کنم...». عامل بعدی روحیات و علایق خود معلم است: «من خیلی به حرف زدن با بچه‌ها علاقه دارم. برای همین درس‌های مشاوره و روان‌شناسی رو خیلی دوست دارم و تو این رشته ادامه تحصیل دادم».

به این ترتیب، معلم از میان نظریه‌ها به برخی نظریه‌ها بالاخص نظریه‌هایی که به او در افزایش قدرت تشخیص کمک می‌کند «روان‌شناسی کودکان استثنایی لازمه چون بچه‌هامون آگه بیان اینجا تشخیص بدم که بیش فعاله زودتر ارجاعش میدم به عنوان مورد خاص این قسمتی از درس شناخت کودکان استثنایی جزء درس روان‌شناسی عمومی بود. خیلی خوب بود.» و نظریه‌هایی که روش کار را ارائه می‌کنند «من دانش‌آموزی داشتم که ده روز از کلاس غیبت کرده بود. من باز هم با مراجعه به اون کتاب که دو تا مثال داشت که مثلاً این دانش‌آموز این طوری شده و معلمش رفته دنبالش» توجه می‌کند. در واقع، این معلم به انتخاب‌گری دست می‌زند.

شرایط زمینه‌ای

شرایط زمینه‌ای مجموعه خاصی از شرایط هستند که در یک زمان و مکان خاص جمع می‌آیند تا مجموعه اوضاع و احوال یا مسائلی را به وجود آورند که اشخاص با عمل و تعامل‌های خود به آن‌ها پاسخ می‌دهند (اشتراوس و کوربین، ترجمه افشار، ۱۳۹۰، ص ۱۵۵).

۱. استاد: از مهم‌ترین عواملی که بر نحوه برخورد معلم با نظریه‌های دانشگاهی اثر دارد، استاد دوره تربیت معلم است. به‌طور نمونه این معلم می‌گوید: «روان‌شناسی تربیتی که اصلاً همیشه لازمه البته آگه از استاد خوب بخوان». در ادبیات پژوهشی تربیت معلم هم بر نقش استاد تأکید زیادی شده است. بالاخص در حیطه کارورزی که در واقع مهم‌ترین فرصت تلفیق تئوری و عمل در دوره پیش از خدمت معلمان شناخته می‌شود بر این نکته تأکید شده که از جمله موانع دیگری که بر سر راه تلفیق تئوری و عمل وجود دارد، نقش نظارتی استادان راهنمای کارورزی است (راجرز و مک دونالد، ۱۹۹۵؛ رابین، ساوایا و فرانک، ۱۹۹۴؛ گلدشتاین، ۱۹۹۳؛ به نقل از گیدینز و وود^۱، ۲۰۰۳).

در تحقیقات مختلف بیشتر بر نقش الگویی استاد دوره تربیت معلم تأکید شده است. این معلم ابتدایی نیز از استاد ادبیات و استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه به عنوان اثرگذارترین استادان خود یاد می‌کند: «این همه رو من از معلم ادبیات دانشگاهم دارم... میگم با اینکه من تخصص ادبیات ندارم، عشق به اون استاد منو وادار می‌کرد»؛ فرلانگ و دیگران (۲۰۰۰) به نقل از چنگ، چنگ و تانگ^۲، ۲۰۱۰) معتقدند که اغلب دانشجو معلمان استادانی که به آنها تدریس می‌کنند را مشاهده می‌کنند و آموزش عالی را به عنوان منبع مهمی از ایده‌ها و الگوهای تدریس می‌دانند. این می‌تواند همان ایده «کارآموزی حاصل از مشاهده» باشد که لورتی در سال ۱۹۷۵ تعریف کرد (لورنبرگ و کورتاگن، ۲۰۰۹). اما، بسیاری از اساتید در تدریس نظریه‌ها کوتاهی می‌کنند: «متأسفانه وقتی میریم دانشگاه کسی که اونجاست فقط رفع اوقات می‌کنه برای بدست آوردن یک کرسی و اونچه رو که تو پالش داره عمیق یاد نمیده».

علاوه بر این، استاد همان کسی است که مشخص می‌کند دانشجو در معرض کدام نظریه‌ها قرار بگیرد. معلم تحقیق حاضر می‌گوید: «استاد معمولاً یک بخش‌هایی رو حذف می‌کردند و کتاب رو کامل تدریس نمی‌کردن». آل حسینی (۱۳۹۲) در این زمینه می‌گوید: در تربیت معلم ایجاد تخصص تدریس به تدریس نظریه‌های تدریس محدود شده است، نظریه‌ها به روش‌ها و فنون تدریس کاسته شده‌اند و آنچه واقعاً به دانشجو معلمان تدریس می‌شود تعدادی نظریه و فنون گزینشی یا آخرین مد نظریه‌ها، الگوها، روش‌ها و فنون تدریس از دیدگاه استاد است.

1- Giddins & Vodde
2- Cheng

بیشترین محدودیت از دیدگاه محدود استاد بر این درس تحمیل می‌شود.

۲. دانشجو: عامل مهم دیگر که بر میزان تاثیرگذاری نظریه‌های تربیتی بر عمل معلم اثر دارد، خود دانشجو است. چراکه، یادگیری فعالیتی است که با همت خود دانشجو انجام می‌گیرد. معلم مورد مطالعه می‌گوید: «ما خودمون هم ارتباطمون با استاد کم بود. فقط می‌خواستیم درسا رو پاس کنیم»

۳. سابقه کاری معلم: به نظر می‌رسد یکی از مواردی که بر درک معلم از دوره تربیت معلم و نظریه‌های تربیتی تأثیر دارد، این است که معلم هنگام ورود به دوره تربیت معلم سابقه تدریس دارد یا خیر. به عبارتی، میان دانشجو-معلم و معلم-دانشجو تفاوت‌هایی وجود دارد چراکه، معلمی که چندین سال سابقه تدریس دارد با مشکلات موقعیت عمل دست و پنجه نرم کرده است و برداشت او از کارکرد دوره تربیت معلم با برداشت دانشجویی که قصد دارد پس از اتمام تحصیلات دانشگاهی به عنوان معلم پا به مدرسه بگذارد فرق دارد. به عنوان مثال، معلم می‌گوید: «من تدریس که می‌کردم رفتم دانشگاه. خیلی برام جالب بود. چون خودم درگیر شده بودم می‌دونستم اون روان‌شناسی به دردم می‌خوره».

شرایط دخیل

شرایط دخیلی یا میانجی را می‌توان به منزله زمینه ساختاری وسیع‌تر مربوط به پدیده در نظر گرفت که در جهت تسهیل یا محدودیت راهبردها عمل می‌کنند (اشتراوس و کوربین، ترجمه افشار، ۱۳۹۰، ص ۱۵۵).

۱. بافت تربیت معلم: نظام تربیت معلم و بالاخص برنامه درسی آن تأثیر قابل توجهی بر راهبرد معلم در ارتباط با نظریه‌های دانشگاهی دارد. مطالعات فرسنگی

این معلم دوره‌های کاردانی و کارشناسی خود را در مراکز تربیت معلم گذرانده است و طبق گفته او، در این مراکز معمولاً از جزوه استفاده می‌شده است. با مشاهده جزوه‌های معلم می‌توان دریافت که در دوره تربیت معلم، استاد همان‌طور که خودش نظریه‌ها را فهم کرده است به دانشجو معلم انتقال داده است. در واقع، نظریه‌ها از منابع اصیل و دست اول در اختیار معلم قرار نگرفته‌اند.

مشکل دیگر مراکز تربیت معلم، متناسب نبودن فعالیت‌های یادگیری با اصول آموزش بزرگسالان است. «این تئوری بودن کلاسها و کارگاهی نبودن و عملی نبودن. اونها برامون مشکل ساز بود... ببینید اینا تئوریهاییه که همش ما خوندم حفظ کردیم بخاطر نمره آوردن ولی نفهمیدیم تا وقتی که باهاش درگیر بشیم».

علاوه بر این، معلم در موارد مختلف تأکید می‌کند که معلمان برای یادگیری نیاز به کار گروهی دارند: «باید به معلم اجازه بدن توی یک گروه ارائه بده. این گروه کار اون گروه رو نقد بکنه». در بررسی کتاب‌هایی که معلم به عنوان منبع راهنما از آن‌ها استفاده می‌کند نیز متوجه می‌شویم که معلم بیشتر از کتاب‌هایی کمک می‌گیرد که موقعیت‌های مختلف را در قالب سناریوهای ملموس به تصویر کشیده‌اند و مراحل اجرایی حل مسائل را به صورت سناریو توضیح داده‌اند: «من از این کتاب استفاده میکنم «روابط معلم و دانش آموز... مشکلاتی که بوده معلم چطور باهاش درگیر شده تا بتونه حل کنه. لذت میبرم یک درسه برام». به این ترتیب، به نظر می‌رسد یکی از مشکلات نظام تربیت معلم بی‌توجهی به نحوه یادگیری معلمان با سابقه‌ای است که برای ارتقاء عمل تدریس خود وارد دوره‌های تربیت معلم می‌شوند.

۲. بافت آموزش و پرورش: حافظه‌محور بودن نظام آموزشی تأثیر زیادی بر دیدگاه معلم نسبت به یادگیری داشته است. چنان‌که معلم مرتباً می‌گوید: «با خودم می‌گفتم اونایی که نمی‌فهمم حفظ می‌کنم». علاوه بر این، نظامی که معلم در آن فعالیت می‌کند، یعنی نظام آموزش و پرورش، در سال‌های اولیه کار معلم حمایت‌های لازم را برای توسعه حرفه‌ای او انجام نمی‌داده است: «اون سال دانشگاه شرکت کردم و قبول شدم. فوق دیپلم قبول شدم. یه مدتی رفتم. کارم تو روستا بود. نمیتونستم برم و پیام. باز مشکل پیدا کردم... گفتم این واجب‌تره تا برم دانشگاه».

پیامد

اشتراوس و کوربین (ترجمه افشار، ۱۳۹۰، ص ۱۵۶) توضیح می‌دهند که "هر جا انجام یا عدم انجام عمل/تعامل معینی در پاسخ به امر یا مسئله‌ای یا به منظور اداره یا حفظ موقعیتی از سوی فرد یا افرادی انتخاب شود، پیامدهایی پدید می‌آید". در تحقیق حاضر، پیامد راهبردهایی که این معلم ابتدایی در مورد نظریه‌های تربیتی به کار می‌برد، عمل کردن بر اساس خرد عملی است. به این معنا که این معلم نظریه‌ها را نسخه‌های تجویز شده معتبری نمی‌داند که باید بر اساس آن‌ها عمل کند. چنان‌که از این استعاره استفاده می‌کند که «نظریه‌ها متعلق به دنیای ایده-آل‌گرایانه است مثلاً تصور کنید که با فردی که تا به حال تخته سیاه را ندیده در مورد تخته سیاه حرف بزنم. تنها وقتی که این فرد از نزدیک تخته سیاه را لمس کند می‌فهمد که چقدر زبری و ضخمتی دارد و اینجاست که باید بتواند بخوبی بنویسد». بلکه، معلم در موقعیت عمل

باید بتواند تصمیم بگیرد و عمل کند: «هر کدوم از بچه‌ها خودشون دنیایی هستند. من باید بفهمم با هر کدومشون چطور رفتار کنم و بهشون تدریس کنم».

اولویک و اسمیت^۱ (۲۰۱۱) در این زمینه با اشاره به نظرات اندیشمندان مختلف تربیت معلم می‌گویند: تئوری دانش عمومی و کلی یا دانستن چیستی و چرایی است و گاهی این‌طور برداشت می‌شود که تئوری در کلاس ارزش زیادی ندارد اما این دانش می‌تواند به افراد کمک کند از رفتارهای عادت‌شده فراتر رود و دیدگاهی انتقادی به عمل پیدا کند. تخته^۲ دانش چگونگی انجام کارها یا دانش زایا و سازنده است و به مهارت‌هایی اشاره دارد که در موقعیت‌های عملی، تدریس می‌شود. اپیستمه دانش «چیستی» و با هدف آگاهی‌بخشی است. اما برای عمل مناسب، به خرد عملی یا فرونیسیس^۳ نیاز است که از طریق تعامل دو دانش قبلی حاصل می‌شود و در جاهایی مورد تاکید قرار می‌گیرد که نه سنت و نه عادت‌ها نمی‌توانند عمل را هدایت کنند. این دانش هنرمندی لحظه است. در نتیجه، معلمان باید در پرتو موقعیت کنونی و بدون هیچ نظریه مهم و معروفی که آن را حمایت کند تصمیم بگیرند.

نتیجه‌گیری

با تحلیل روایت‌های معلم ابتدایی مورد مطالعه دریافتیم که اصلی‌ترین مقوله در روایت‌های او از معلمی کردن، باورهای اوست که تحت تأثیر شرایط و عوامل مختلفی شکل می‌گیرند و باعث می‌شوند که این معلم در مواجهه با نظریه‌های دانشگاهی به انتخاب و گزینش دست بزند. در نتیجه، بر اساس خرد عملی خود به تدریس می‌پردازد. بافت تربیت معلم و همچنین بافت آموزش و پرورش تأثیر گسترده‌ای بر این فرایند دارند. نقش استاد، دانشجو و سابقه کاری معلم در رابطه نظریه دانشگاهی و عمل معلمی این معلم نیز نقش پررنگی است.

در واقع، نتایج این تحقیق تایید کننده مفاد پارادایم «دانستن در عمل^۴» است و اصول پارادایم «عقلانیت فنی^۵» یا «اثبات گرایانه» را ساده‌انگارانه می‌داند. در پارادایم عقلانیت فنی موقعیت عملی موقعیت پیچیده‌ای در نظر گرفته نمی‌شد و مسائل عملی مسائل ساده‌ای در

-
- 1- Ulvik & Smith
 - 2- techne
 - 3- phronesis
 - 4- knowing in action
 - 5- technological reason

نظر گرفته می‌شدند که با عمل به دستورات نسخه تجویز شده متخصصان و کارشناسان دانشگاهی قابل حل بودند. اما در پارادایم مقابل، موقعیت عملی موقعیت پیچیده‌ای در نظر گرفته می‌شود که به استفاده از تفکر و تأمل عاملان درگیر در عمل برای حل مسائل آن نیاز دارد (امین خندقی، زرقانی، شعبانی ورکی و موسی پور، ۱۳۹۵). با توجه به این واقعیت، طراحان دوره‌های تربیت معلم باید فرصت تأمل به دانشجویان مراکز تربیت معلم بدهند. به علاوه، بر اساس نتایج این تحقیق و با توجه به نقش اصلی باورهای معلم در معلمی کردن این معلم، باید در دوره‌های تربیت معلم فعالیت‌ها و فرصت‌هایی طراحی شود که امکان به سطح آوردن عقاید پیشین معلمان را ایجاد کند و فرصت بازاندیشی در مورد این عقاید را به معلمان بدهد. شولمن^۱ (۱۹۸۷، ص ۱۱۹؛ به نقل از روزنیاک، ۲۰۰۹) معتقد است که اساتید تربیت معلم اگر بتوانند پیش برداشت‌هایی که دانشجویان دارند را به سطح بیاورند می‌توانند منشأ اثر ماندگاری شوند. مدرسان می‌توانند از پیش برداشت‌های دانشجویان معلمان به عنوان سکوی پرتاب استفاده کنند که تغییر مفهومی از آن شروع شود، نه اینکه وجود آن را منکر شوند (برنسفورد^۲ و دیگران، ۲۰۰۵).

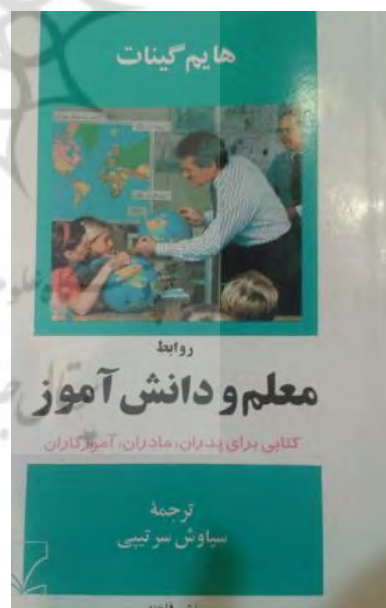
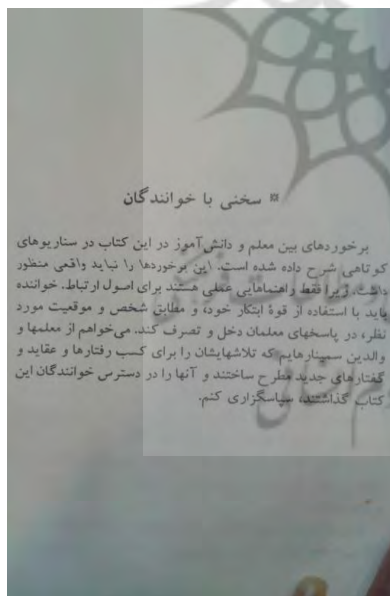
آنچه در مورد نظریه‌های تربیتی و نقش آن‌ها در معلمی این معلم گفته شد، به سه جنبه تأکید دارد. اولاً، بر اساس گفته‌های این معلم درمی‌یابیم که قرار گرفتن در معرض این نظریه‌ها در دانشگاه به شکل گیری بینش معلمی و باورهای او کمک کرده است. چنانکه او فقط در مورد آن دسته از همکاران خود که دوره‌های تربیت معلم را گذرانده بودند و دروس تربیتی بالاخص فلسفه تعلیم و تربیت را خوانده بودند از واژه «معلم» استفاده می‌کرد و در مورد آن‌ها می‌گفت: «این معلمه؛ درسشو خونده؛ فلسفه تعلیم و تربیت خونده و میدونه تربیت و معلمی یعنی چی». ثانیاً، این معلم آن دسته نظریه‌های دانشگاهی را مفید می‌داند که به او دستورالعمل و روش کار ارائه می‌دهد. مثلاً نظریه‌های روانشناسی و مشاوره برای او بسیار جذاب و برای کار او بسیار مفید هستند. بر همین اساس، نظریه‌های تربیتی مشتق شده از این رشته‌ها همچون نظریه‌های روانشناسی تربیتی یا راهنمایی تعلیماتی هم از نظر او مفید و قابل اتکا هستند. ثالثاً، نظریه‌هایی که به معلم امکان تشخیص می‌دهد به نظر او مهم هستند چون به ارتقای فرایند

1- Shulman

2- Bransford

معلمی او کمک می‌کند. از جمله این نظریه‌ها می‌توان به شناخت کودکان استثنایی و نظریه‌های رشدی پیازره اشاره کرد.

بنابر آنچه گفته شد، گرچه معلمی کردن این معلم تحت تأثیر عوامل متعددی و رای دوره‌های تربیت معلم قرار دارد اما نظریه‌های تربیتی جایگاه قابل توجهی در معلمی کردن این معلم ابتدایی داشته است. از همین رو پیشنهاد می‌شود که طراحان برنامه درسی تربیت معلم نظریه‌های تربیتی را به گونه‌ای ارائه کنند که معلم ضمن درک آن‌ها، بتواند از آن‌ها در کلاس درس بهره بگیرد. با توجه به داده‌های حاصل از روایت‌های این معلم می‌توان گفت که یکی از بهترین راه‌ها، سناریو-محور کردن و داستان‌وار کردن اصول نظریه‌هاست به گونه‌ای که معلم تجلی هر نظریه یا رویکرد نظری تربیتی را در کلاس درس احساس کند. این نکته در تلاش محقق برای بررسی منابع یادگیری معلم به خوبی نمایان است؛ چنانکه معلم بهترین منابع یادگیری خود را کتابهایی می‌داند که به خوبی موقعیت تربیتی را ترسیم کرده و راهکار ارائه داده است. عکس زیر، نمونه‌ای از کتابهای مورد مراجعه معلم را نشان می‌دهد:



پیشنهاد بعدی این است که برای معلمان فرصت تأمل بر نظریه‌ها داده شود. بالاخص در شرایطی که فرد شرکت کننده در تربیت معلم سابقه تدریس دارد، می‌توان با تکیه بر تجربه او، وی

را به تأمل در عملش بر مبنای نظریه‌ها و ادار ساخت. توجه به اصول آموزش بزرگسالان، توجه به نیازهای معلمان باسابقه، توجه به پیش‌فرض‌ها و باورهای از پیش موجود آنان و استفاده از اساتیدی که خودشان نظریه‌ها را به خوبی فهم کرده و در فرایند تدریس به آن‌ها پایبند باشند می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر ادراک معلمان از نظریه‌های تربیتی و جایگاه آن‌ها داشته باشد.

منابع

- اشتراوس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۹۰). *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای*. (ابراهیم افشار، مترجم). تهران: نشر نی.
- ایروانی، شهین (۱۳۸۸). *رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت*. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- آل حسینی، فرشته (۱۳۹۲). تدریس به عنوان رشته عملی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۸(۳۲)، ۴۱-۶۶.
- امین خندقی، مقصود؛ زرقانی، اعظم؛ شعبانی ورکی، بختیار و موسی پور، نعمت اله (۱۳۹۵). ارتباط دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم‌های اجرای برنامه درسی. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۶(۱)، ۴۶-۶۹.
- پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۸۶). نظریه‌های تربیتی و چالش‌های نظریه پردازی در آموزش و پرورش ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰(۶)، ۱۲۵-۱۴۸.
- کرسول، جان (۱۳۹۱). *پویش کیفی و طرح پژوهش. انتخاب از میان پنج رویکرد*. (حسن دانایی فرد و حسین کاظمی، مترجمان). تهران: انتشارات صفار.
- رجایی، ملیحه؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و بهروز مهram (۱۳۹۳). بررسی سعه صدر معلمان و رابطه آن با ترجیح سبک تدریس آن‌ها. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره ۶، ش ۲، صص ۱۱۳-۱۳۸.
- عباباف، زهره؛ فراستخواه، مقصود؛ مهرعلیزاده، یدالله و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). تأمل بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در مطالعات برنامه درسی. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره ۶، ش ۲، صص ۱۵۷-۱۸۲.

- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone, E. (2006). Bridging the Gap Between Theory and Practice: Connecting Courses with Field Experiences. *Teacher Education Quarterly*, 33 (1), 19-36.
- Bransford, J., Stevens, R., Schwartz, D., Meltzoff, A. N., Pea, R., Roschelle, J., Vye, N., Kuhl, P. K., Bell, P., Barron, B., Reeves, B., & Sabelli, N. (2005). Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. In Alexander, P. & Winne, P. (eds). *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed. 209-244). Mahwa: Erlbaum.
- Carr, D. (1995). Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory-Practice Problem?, *Journal of Philosophy of Education*, 29 (3), 311-313.
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N., & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the Gap between the Theory and Practice of Teaching: Implications for Teacher Education Programs in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36 (1), 91-104.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Fransisco: Jossey-Bass. CA.
- Deng, D. (2004). The role of theory in teacher preparation: an analysis of the concept of theory application. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 32 (2), 143-157.
- Feiman-Nemser, Sh., & Remillard, J. (1996). Perspectives on Learning to Teach. In Myrray, F. (ed) A Knowledge Base for Teacher Educators. New York: Jossey-Bass.
- Giddings, M. M., & Vodde, R. (2003). A Conceptual Framework for Foundation Practicum and Seminar. *Journal of Teaching in Social Work*, 23 (1-2), 123-148.
- Lindgren, H. C. (1959). Learning Theory and Teaching Practice. *Educational Leadership*, 333-339.
- Lurenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, Theory and Practical Wisdom in Teaching and Teacher Education, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 225-240.
- Nielsen, T. K. (2011). *Theory and Practice in Professional Education Programs – asymmetric review-* Aarhus University.
- Rusznayak, L. (2009). Confronting the Pedagogical Immunity of Student Teachers. *Education as Change*, 13 (2), 263-276.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What Characterizes a Good Practicum in Teacher Education? *Education Inquiry*, 2 (3), 517-536.
- Strong-Wilson, T. (2006). Re-Viiiinnigg O'' s Narrtt ivss: ooolrigg the Relationship between Research Self-Study and Teacher Research. *Studying Teacher Education*, 2 (1), 59-76.