



Analyzing factors affecting the gap between theory and practice in primary teachers: A narrative research

Najmeh soltaninejad¹ | parvin salari chineh²

1. Lecturer, Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar Campus, Farhangian University, Kerman, Iran. **E-mail:** najme.soltani203@gmail.com
2. **Corresponding Author**, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. **E-mail:** p.salari@cfu.ac.ir

Article Info	Abstract
<p>Article Type: Research Article</p> <p>Received Date: 26 June 2022</p> <p>Received in Revised From: 22 February 2023</p> <p>Accepted Date: 19 August 2023</p> <p>Published Online: 05 September 2023</p> <p>Keywords: Gap between Theory and Practice, the Teacher's Educational Verb, Teacher Training, Narrative Research</p>	<p>The aim of the current research was to analyze the factors influencing the gap between theory and practice in primary teachers. For this purpose, using the narrative-research method and based on the criterion-based purposeful sampling method, 16 sample teachers of public elementary schools in Tehran were interviewed in the academic year of 1400-1401 until reaching the theoretical saturation of the data. Narrative and semi-structured interviews as well as field notes were used to collect data. In order to analyze the data, the thematic analysis of narratives was used. The findings showed that there are 4 main themes (factors) (teacher experiences, education, teacher's personality traits and the nature of elementary school children) as factors influencing teachers' actions. The result of this research showed that in addition to education, three other important factors including the teacher's life experiences, the essential characteristics of elementary children (students) and the teacher's personality characteristics also affect the teacher's actions, which can be factors influencing the distance. Between theory and practice. It should not be expected that there is a perfect match between the educational theories that teachers learn in formal training courses and their practice. It is suggested that during the teaching of educational theories in teacher preparation courses, student teachers should be aware of their implicit educational assumptions and views and then adjust and correct them in the shadow of the theories.</p>

Cite this article: Soltaninejad, N., & Salari Chineh, P. (2023). Analyzing factors affecting the gap between theory and practice in primary teachers: A narrative research. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(50), 54-75.

DOI: 10.22111/JEPS.2023.42766.5098



واکاوی وجوه تأثیرگذار بر ایجاد فاصله میان نظریه و عمل در معلمان ابتدایی: یک پژوهش روایتی

نجمه سلطانی نژاد^۱ | پروین سالاری چینه^۲ 

۱. مدرس، گروه علوم تربیتی، پردیس شهید باهنر، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران. رایانامه: najme.soltani203@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: p.salari@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۵</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۱/۱۲/۰۳</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۲۸</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۱۴</p> <p>واژگان کلیدی: فاصله نظریه و عمل، فعل تربیتی معلم، تربیت معلم، روایت پژوهی</p>	<p>هدف از پژوهش حاضر واکاوی وجوه تأثیرگذار بر ایجاد فاصله میان نظریه و عمل در معلمان ابتدایی بوده است. بدین منظور از روش روایت پژوهی استفاده و بر مبنای روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور، با ۱۶ نفر از معلمان نمونه مدارس ابتدایی دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها مصاحبه شد. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های روایی و نیمه ساختاریافته و همچنین یادداشت‌های میدانی استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل مضمونی روایت‌ها بهره گرفته شد. یافته‌ها نشان داد که ۴ مضمون (عامل) اصلی (تجربیات معلم، آموزش، ویژگی‌های شخصیتی معلم و ماهیت کودک ابتدایی) به عنوان وجوه تأثیرگذار بر عمل معلمان وجود دارند. نتیجه این تحقیق نشان داد که علاوه بر آموزش، سه عامل مهم دیگر شامل تجربیات زندگی معلم، ویژگی‌های ماهوی کودکان ابتدایی (دانش‌آموزان) و ویژگی‌های شخصیتی معلم نیز بر عمل معلم تأثیرگذار است که می‌توانند وجوه تأثیرگذار بر فاصله میان نظریه و عمل باشند. نباید انتظار داشت که میان نظریه‌های تربیتی که معلمان در دوره‌های آموزشی رسمی یاد می‌گیرند و عمل ایشان تطابق کامل وجود داشته باشد. پیشنهاد می‌شود در هنگام آموزش نظریه‌های تربیتی در دوره‌های آماده‌سازی معلمان تلاش شود دانشجو معلمان نسبت به پیش‌فرض‌ها و دیدگاه‌های تربیتی ضمنی خودآگاه شوند و سپس در سایه نظریه‌ها آنان را تعدیل و اصلاح نمایند.</p>

استناد به این مقاله: سلطانی نژاد، نجمه و سالاری چینه، پروین. (۱۴۰۲). واکاوی وجوه تأثیرگذار بر ایجاد فاصله میان نظریه و عمل در معلمان ابتدایی: یک پژوهش روایتی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۵۰)، ۷۵-۵۴.

DOI: 10.22111/JEPS.2023.42766.5098

مقدمه

در الگوهای تربیت معلم رایج، نظریه‌های تربیتی در قالب نظریه‌های روانشناسی تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، اقتصاد آموزش و پرورش، فنون و روش‌های تدریس، اصول طراحی آموزشی و مانند آن به دانشجو معلمان آموزش داده می‌شوند و انتظار می‌رود که این نظریه‌ها در عمل توسط معلم به کار گرفته شوند. اسکایرو^۱ (۱۳۹۳) با تحلیل اقدامات و عقاید کنشگران تربیتی آمریکا بالاخص برنامه‌ریزان درسی در طول قرن بیستم نظریه‌های تربیتی را در قالب ۴ ایدئولوژی برنامه درسی معرفی می‌کند که عبارت‌اند از: علمی-دانشگاهی^۲، کارآیی اجتماعی^۳، فراگیرمحور^۴، و بازسازی اجتماعی^۵. از نظر او، ایدئولوژی‌های برنامه درسی به معنای «دیدگاه‌ها، فلسفه‌ها، اصول، عقاید، چهارچوب‌های مفهومی و سیستم اعتقادی مریبان» می‌باشد (اسکایرو، ۱۳۹۳). نیلهولم^۶ (۲۰۲۱) نظریه‌های تربیتی را مشتمل بر نظریات جامعه-محور، فرد-محور و دانش‌محور می‌داند.

در تحقیقات متعدد مشخص شده است که کار معلم کاری پیچیده و تحت تأثیر عوامل متعددی است. زییان^۷ و همکارانش (۲۰۲۱) در یک فراتحلیل، نشان دادند که آنچه بر دیدگاه معلمان نسبت به ارزشیابی تکوینی و نحوه کاربست آن اثر دارد به عوامل فردی همچون خودکارآمدی، عقاید تدریس، هنجارها و مهارت‌ها و عوامل زمینه‌ای چون میزان حمایت درون مدرسه‌ای از معلم، سیاست‌های بیرونی مدرسه و جو مدرسه وابسته است. همچنین، فیکل^۸ (۲۰۲۰) عوامل وابسته به زمینه‌ای که بر تفکر و تصمیم‌گیری معلمان اثر دارد را شامل: هنجارها و فرهنگ مدارس محلی، دپارتمان سازی و منابع، و مسائل مربوط به دانش‌آموزان همچون شخصیت آنان می‌داند. این بافت محلی، خودش در یک بافت بزرگ‌تر قرار دارد که مشتمل بر اقداماتی است که برای اصلاح مدارس و برنامه درسی و همچنین تغییر استانداردهای سنجش و آزمون سازی انجام می‌گیرد. فرناندز باتانرو^۹ و همکاران (۲۰۲۱) نیز نشان دادند که تغییرات متعدد همچون تغییرات تکنولوژی تأثیر زیادی بر عمل معلمان دارد؛ بطوریکه معلمان در اثر فشاری که برای بکارگیری فناوری در کلاس درس احساس می‌کنند دچار استرس و نگرانی هستند. رچ و اسکریتسر^{۱۰} (۲۰۲۳) اشاره می‌کنند که با توجه به پیچیدگی صحنه عمل معلم و نیاز به غنی شدن دیدگاه تربیتی معلم، ضروری است که معلمان خودشان تولیدکننده دانش

1. Schiro
2. Scholar academic
3. social efficiency
4. learner-centered
5. social reconstruction
6. Nilholm
7. Zi Yan
8. Fickel
9. Fernandez Batanero
10. Resch, & Schritteser

باشند. این دو محقق، بکارگیری یادگیری از طریق ارائه خدمات^۱ به گروه‌های مختلف دانش‌آموزی در دوره پیش از خدمت را راهی برای تولید دانش مورد نیاز معلم برای کار با دانش‌آموزان ضروری می‌دانند.

ایروانی معتقد است شکاف نظریه و عمل^۲ به این مفهوم اطلاق می‌شود که آنچه در حوزه نظریه ارائه یا پذیرفته شده است با آنچه در نهایت عمل می‌شود یا اینکه محصول عمل به محتوای نظریه است، فرق دارد (ایروانی، ۱۳۸۸). آیزنر^۳ (۱۹۸۸) در خصوص شکاف نظریه و عمل می‌نویسد: «اگر ما در کار مدرسه در یک سطح عملی درگیر شویم آن وقت می‌فهمیم که چگونه بسیاری از مباحث نظری در صحنه عمل بی‌تأثیر می‌باشند. در آموزش و پرورش، نظریه و عمل اغلب در تقابل با یکدیگر هستند» (به نقل از خسروی، ۱۳۹۱). کار^۴ در تقابل با کسانی قرار دارد که تربیت معلم موفق را مساوی با آموزش نظریه‌ها؛ و عمل حرفه‌ای معلم را مساوی با فهم نظری می‌دانند. دیدگاه او این است که حتی با آشنایی کامل معلمان با نظریه‌ها، عمل مطلوب حرفه‌ای ایشان تضمین نخواهد شد. با این حال، دانشجو معلمان باید با نظریه‌ها آشنا شوند تا شناخت کسب شده، موجب شکل‌دهی دیدگاه‌های اخلاقی ایشان و نیز درک کارکرد اخلاق در تعلیم و تربیت شود (خسروی، ۱۳۹۱). لوین و دیگران^۵ (۲۰۲۰) نیز معتقدند که معلمان براساس نظریه غیررسمی خود عمل می‌کنند نه آنچه رسماً به آنان ارائه شده و حتی ظاهراً پذیرفته‌اند. نظریه‌های رسمی، کم سابقه، بدون ریشه و نامانوس هستند اما نظریه‌های غیررسمی، در درون انسان نهادینه شده‌اند.

برنان و کینگ^۶ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی محتوا و منابع نظریه‌های عملی شخصی دانشجو معلمان» به بررسی نظریه‌های تربیتی شخصی ۹۴ دانشجو معلم و عوامل شکل‌دهنده این نظریه‌ها پرداختند. آن‌ها منابع شکل‌دهنده نظریه شخصی این دانشجو معلمان را در ۳ دسته کلی، پیشینه خانوادگی و دوره دانش‌آموزی، مشاهدات و تجربیات تدریس در دوره کارورزی و کلاس‌هایی که طی دوره تربیت معلم گذرانده‌اند قرار دادند. کاکانیکو^۷ (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «من می‌خواهم معلم شوم چون... تغییر عقاید دانشجو معلمان در مورد چرایی معلم شدن در استرالیا و کوزوو» سه یافته مهم بدست آورده است: اولاً، مشارکت‌کنندگان در این مطالعه عمدتاً هم به مؤلفه نظری و هم عملی دوره ارج می‌نهادند که با نگرش عمومی که این تصور را دارد که دانشجو معلمان عمل را بر نظریه ترجیح می‌دهند فرق دارد. ثانیاً، بسیاری از دانشجو معلمان از این مسئله شکایت دارند که به دلیل مشخص نبودن نقش و مسئولیت دست‌اندرکاران (بخش دانشگاه و بخش مدرسه) فرصت تلفیق نظریه و عمل سازمان‌دهی مناسبی ندارد. ثالثاً، شرکت‌کنندگان در این مطالعه معتقد بودند که یکی از راه‌های مهم در از بین بردن فاصله دانشگاه و مدرسه و نظریه و عمل، ارتباط دادن سنجش دروس دانشگاهی با تجربه عملی دانشجو معلمان است.

1. service learning
2. theory-practice gap
3. Eisner
4. Carr
5. Levin., He, & Allen
6. Brennan, & King
7. Kacaniku

مون و لی^۱ (۲۰۲۲) در پژوهش "پل زدن میان نظریه‌ی تأمل و عمل در آموزش تربیت‌بدنی، مرور تربیت‌معلم" به چندین عامل اثرگذار بر فرایند استفاده از نظریه تربیتی در تجربه تدریس عملی اشاره می‌کند که عبارت‌اند از: ۱- تعریف ماهیت تدریس (انتقال اطلاعات یا سازمان دادن به تجربیات یادگیری): که دانشجو معلمان طی سال‌ها تجربه دانش‌آموزی‌شان بدست آورده‌اند. ۲- نگرش حاکم بر نظام آموزشی نسبت به نقش معلم (به عنوان مجری برنامه درسی یا سازنده آن و پرورنده دانش^۲). ۳- فرهنگ مدرسه. ریبوس^۳ و دیگران (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان: عمل زودهنگام و شبکه‌های افقی به‌عنوان راهی برای پل زدن میان نظریه و عمل» با بررسی ادراکات دانشجو معلمان از چستی تدریس، فاصله میان نظریه دانشگاهی و عمل کلاس درس را بررسی نموده و دریافته‌اند که سه بعد متفاوت بر انتخاب راهبردهای تدریس در هنگام عمل توسط دانشجو معلمان اثر می‌گذارد و ممکن است باعث شود که دانشجو معلمان از نظریه‌های دانشگاهی استفاده نکنند که این سه بعد عبارت‌اند از: تجربیات پیش از دوره تربیت‌معلم، بافت تدریس و نیازهای دانش آموزان.

با توجه به آنچه گفته شد، تدریس عملی پیچیده و چندوجهی است که تنها نمی‌توان آن را به "اجرای نظریه‌ها در عمل" محدود کرد. متأسفانه در اغلب مواقع، تنها به ماهیت علمی تدریس توجه می‌شود. بدین معنا که تدریس بر آموزش مباحث و نظریه‌های علمی مانند فلسفه آموزش و پرورش، اصول و مبانی آموزش و پرورش، روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی تربیتی، نظریه‌های یادگیری و حتی دوره‌های کارورزی به معلم مبتنی است. اما رویکرد دومی هم وجود دارد که به سبب قابلیت‌هایی که در فرایند تدریس و کار معلم مورد نیاز است، آن را نه واجد خصیصه‌های علمی بلکه واجد خصیصه‌های هنری فرض می‌کند. آیزنر، از صاحب‌نظران شاخصی است که چنین اعتقادی دارد. او می‌گوید: "هرچند بسیاری از افراد تلاش می‌کنند تا علم تدریس ایجاد کنند اما در واقع تدریس هنر است، هنری که در آن معلمان به وسیله ارزش‌ها و مجموعه متنوعی از عقاید و تصمیم‌هایی که دارند، نیازهای دانش آموزان را برطرف می‌کنند" (۱۹۷۹)؛ به نقل از خسروی، (۱۳۹۱).

در نظام آموزشی کشور ما اغلب با رویکرد نخست به فرایند تربیت‌معلم نگریسته شده و دوره‌های تربیت‌معلم مشتمل بر آموزش نظریه‌ها به معلمان و سعی بر از بین بردن فاصله این نظریه‌ها با عمل با استفاده از دوره‌های تمرین معلمی یا کارورزی بوده است (صافی، ۱۳۹۸). البته در سال‌های اخیر، تلاش‌هایی برای از بین بردن فاصله میان نظریه و عمل از طریق بکارگیری رویکرد تربیت‌معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان صورت گرفته است. مهدوی هزاوه و دیگران (۱۳۹۵) در کتاب "راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت‌معلم فکور" اشاره می‌کنند که برنامه درسی

1. Moon, & Lee
2. Knowledge worker
3. Ribaeus, Enochsson, & Hultman

بازنگری شده دانشگاه فرهنگیان^۱ تلاش دارد با تمرکز بر رویکرد تربیت‌معلم فکور فاصله میان نظریه و عمل را در کارورزی از بین ببرد و به دانشجو معلمان در به سطح آوردن پیش‌فرض‌های خود و اصلاح آنان کمک کند. اما تحقیقات نشان می‌دهد که این برنامه آن‌چنان که باید، موفق نبوده است. با توجه به اهمیت بالای نظام تربیت‌معلم، و کمبود انجام تحقیقی برای روشن ساختن وجوه تأثیرگذار بر فاصله نظریه و عمل در بافت نظام آموزشی ایران، انجام تحقیق حاضر ضروری به نظر می‌رسد؛ تا با کمک این دست پژوهش‌ها، برنامه ریزان دوره‌های تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان، در مورد ادامه‌ی روند کنونی یا بازنگری در روش‌ها و سرفصل‌ها تصمیم‌گیری کنند.

تحقیقات متعددی در زمینه فاصله نظریه و عمل در آماده‌سازی معلمان صورت گرفته بود که عمدتاً بر این مبنا بوده‌اند که چه نظریه‌هایی به معلمان آموزش داده می‌شود و آن‌ها چگونه و تا چه حد آن‌ها را به مرحله اجرا درمی‌آورند؛ بنابراین پژوهش حاضر برای اینکه بتواند به این سؤال پاسخ بگوید که «کدام عوامل بر ایجاد فاصله میان نظریه‌های تربیتی و عمل معلمان مؤثرند»، عمل معلمان ابتدایی (قبلاً دوره‌های تربیت‌معلم را گذرانده‌اند) را در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در شهر تهران تحلیل و بررسی کرد تا مشخص کند آیا عواملی غیر از آموزش نظریه‌های تربیتی بر عمل آنان اثرگذار است یا خیر. به این ترتیب، با واکاوی روایت‌های معلمان ابتدایی از عملشان به عنوان معلم، وجوه تأثیرگذار بر عمل آنان مشخص شده و دیدگاه روشن‌تری درباره فاصله نظریه و عمل در معلمان ابتدایی پدید خواهد آمد. دلیل انتخاب معلمان ابتدایی به عنوان جامعه پژوهش، این بود که با توجه به برنامه درسی موضوع‌محور کشور ما در دوره متوسطه، معلمان متوسطه عمدتاً تحت تأثیر رشته تخصصی خود هستند و معلمان ابتدایی بیش از آنان تحت تأثیر ماهیت تربیت و علوم تربیتی هستند. همچنین دلیل اینکه بر دوره‌های آماده‌سازی معلمان (دانشجو معلمان) تأکید شده، این است که اصولاً مبحث شکاف نظریه-عمل متمرکز بر این دغدغه است که چرا نظریه‌های تربیتی که آموزش داده می‌شود در عمل توسط معلم بکار گرفته نمی‌شود (بر آموزش نظریه‌ها در دوره تربیت‌معلم خیلی تکیه شده است). در تحقیق حاضر برای درک مسئله شکاف نظریه-عمل از این زاویه به مسئله نزدیک شده‌ایم که باید عمل معلمان را واکاوی کنیم تا ببینیم چه عواملی غیر از آموزش نظریه‌ها (در صورت وجود) بر عملشان مؤثر است؛ در صورت کشف این عوامل احتمالی، بحث شکاف نظریه-عمل یک امر طبیعی و مورد انتظار خواهد بود که باید در طراحی دوره‌های آموزشی معلمان به آن توجه شود و نباید انتظار داشت که هر آنچه در دوره دانشگاه در قالب تئوری آموزش داده می‌شود در عمل توسط معلم بکار گرفته شود.

۱. از سال ۱۳۹۹ برنامه‌های درسی رشته‌های گوناگون دانشگاه فرهنگیان توسط معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی این دانشگاه با رویکرد معلم فکور مورد بازنگری قرار گرفت.

روش

این مطالعه از نوع پژوهش‌های کیفی بود. پژوهش‌های کیفی انواع گوناگونی دارد که آنچه در این تحقیق بکار گرفته شد، روایت‌پژوهی^۱ بود. این نوع تحقیق کیفی بر مبنای این اعتقاد برونر (۱۹۸۶) بود که دانش روایی (یعنی دانش حاصل از داستان‌ها) به اندازه دانش پارادایمی (یعنی دانش بدست آمده از علم) در قادر ساختن انسان‌ها به شناخت جهان مهم و ضروری است (پریست و دیگران^۲، ۲۰۱۵). تحقیق روایی، که همان مطالعه تجربه به عنوان داستان است، راهی برای تفکر در مورد تجربه تلقی می‌شود. بر مبنای این اعتقاد کانلی و کلاندینین و با توجه به اینکه محققان بدنبال بررسی عمیق تجربیات عملی معلمان ابتدایی بودند، بهترین راه درک تجربه‌های آن‌ها را گوش دادن به داستان‌های آن‌ها از تدریسشان دانسته و از روش تحقیق روایت پژوهی استفاده کردند.

در مورد تعداد مشارکت‌کنندگان در پژوهش روایی بسیاری از روایت‌پژوهان و متخصصان روش‌های تحقیق کیفی (از جمله کرسول^۳، ۲۰۰۷؛ عطاران، ۱۳۹۵، ص ۵۰؛ کلاندینین و کانلی^۴، ۲۰۰۰) روایت‌پژوهی را برای مطالعه تجربیات زندگی یک نفر یا تعداد معدودی افراد مناسب می‌دانستند. از نظر کرسول (۲۰۰۷)، محقق با پژوهش روی تعداد محدود شرکت‌کننده، می‌تواند عمیقاً در داستان‌های شرکت‌کنندگان غوطه‌ور شود تا تجربیات آن‌ها را بازسازی و تحلیل کند. در پژوهش حاضر روایت‌های معلمان ابتدایی تا جایی گردآوری شد که به اشباع نظری رسید. بر همین مبنای ۱۶ معلم ابتدایی در تحقیق شرکت کردند. یکی از مهم‌ترین ملاک‌های انتخاب مشارکت‌کنندگان، نمونه بودن در شغل معلمی بوده است؛ زیرا همان‌طور که بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند، تربیت کردن، یک فعل با شرایط ویژه است و چه بسا معلمانی که فعل تربیتی انجام نمی‌دهند، بلکه صرفاً معلمی را به عنوان یک شغل به منظور داشتن درآمد می‌دانند. بنابراین نمونه بودن معلم را نشان دهنده این دانستیم که علاوه بر آموزش به پرورش و تربیت کردن هم بها می‌دهد. دومین ملاک محقق سابقه خدمت معلمان بود؛ چراکه انتظار می‌رود سال‌های خدمت تأثیر زیادی بر تکامل تجربه معلمی معلمان داشته باشد. بر همین مبنای محقق تصمیم گرفت که معلمانی بی‌تجربه، کم‌تجربه، در میانه‌های سنوات خدمت و با سابقه زیاد را انتخاب کند. به این ترتیب، محقق از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک‌محور^۵ استفاده کرد. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های روایتی و نیمه ساختاریافته استفاده شد. به این شکل که ابتدا با طرح سؤال کلی «چه شد که معلم ابتدایی شدید؟» مصاحبه‌شوندگان تشویق به بیان روایت خود از معلم‌شدنشان می‌شدند و در ادامه، با سؤالاتی چون «خاطره‌ای از بهترین و بدترین دانش‌آموزانتان بگویید» و «هدف مدرسه و معلم چه باید باشد و برای رسیدن به آن چه روش‌ها و مواد آموزشی باید بکار گرفته شود؟» مصاحبه‌ها به سمت پاسخ‌دهی به سؤال پژوهش هدایت می‌شد.

جدول ۱. اطلاعات دموگرافیک شرکت‌کنندگان در پژوهش

1. narrative inquiry
2. Priest, Roberts, & Woods
3. Creswell
4. Connelly, & Clandinin
5. criterion sampling

تجربه خدمت	میانگین سنوات خدمت	تعداد	رشته و مقطع تحصیلی
تازه کار (کمتر از یکسال)	۶ ماه	۴ نفر	کارشناسی آموزش ابتدایی (فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان)
کم سابقه (۱ تا ۵ سال)	۲ سال	۴ نفر	دکترای برنامه ریزی آموزش عالی دکترای مشاوره کارشناسی ارشد روانشناسی کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی
میانه سنوات خدمت (۱۰ تا ۲۰ سال)	۱۸ سال	۴ نفر	کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی کارشناسی ارشد مشاوره (۲ نفر) کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی
با سابقه (۲۰ تا ۳۵ سال)	۲۹ سال	۴ نفر	کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی کارشناسی ارشد مطالعات فرهنگی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی

در تجزیه و تحلیل داده‌ها روش تحلیل مضمونی روایت‌ها^۱ بکار گرفته شد. چیس ۲ (۲۰۰۵) ۴ روش تحلیل را برای تحلیل پارادایمی روایت‌ها معرفی کرد که عبارت‌اند از: تحلیل مضمونی، تحلیل ساختاری، تحلیل تعاملی یا گفتگویی و تحلیل عملکردی (چیس، ۲۰۰۵، ص ۶۵۴). با توجه به اینکه پژوهشگر به دنبال یافتن مضامین مهم در رابطه با سؤال تحقیق و الگویی در داده‌ها بود، روش تحلیل مضمون را انتخاب کرد. به منظور انجام تحلیل مضمونی از الگوی تحلیل مضمون براون و کلارک^۳ (۲۰۰۶) استفاده شد که در جدول شماره ۲ توضیح داده شده است. براون و کلارک (۲۰۰۶) تأکید می‌کنند که «برخی از مراحل در همه تحلیل‌های کیفی مشترکند. از جمله رفت و برگشتی بودن کدگذاری و عجین بودن «نوشتن» با کل فرایند تحلیل. این ویژگی در تحلیل مضمون هم وجود دارد»

جدول ۲. مراحل تحلیل مضمونی (براون و کلارک، ۲۰۰۶)

مراحل	توصیف فرایند
آشنا شدن با داده‌ها	پیاده کردن داده‌ها (در صورت لزوم)، خواندن و دوباره خواندن داده‌ها، یادداشت کردن ایده‌های اولیه
تولید کدهای اولیه	کدگذاری ویژگی‌های جالب داده‌ها به شکلی نظام‌دار در کل مجموعه داده‌ها، یکجا جمع کردن داده‌های مربوط به هر کد
جستجوی مضامین	گردهم آوردن کدها برای ایجاد مضامین بالقوه، جمع کردن همه داده‌های مربوط به هر مضمون بالقوه
بازبینی مضمون‌ها	کنترل کردن اینکه آیا مضمون‌ها در ارتباط با گزیده‌های کدگذاری شده (سطح ۱) یا کل مجموعه داده‌ها اثر دارند، ایجاد یک نقشه مضمونی از تحلیل.

1. thematic analysis of narratives
2. Chase
3. Braun and Clarke

تعریف کردن و نام‌گذاری مضامین	تحلیل مداوم برای پالایش مشخصات هر مضمون، و داستان کلی که تحلیل می‌گوید، تولید تعریف‌ها و نام‌های مشخص برای هر مضمون
تولید گزارش	آخرین فرصت برای تحلیل. انتخاب مثال‌های گزیده واضح و قانع کننده، تحلیل نهایی گزیده‌های انتخاب‌شده، ربط دادن پشتوانه تحلیل به سؤال تحقیق و ادبیات تحقیق، تولید گزارش آکادمیک تحلیل.

در انتها، با تحلیل مضمونی کل داده‌های گردآوری شده و استفاده از مضامین توصیفی، تفسیری و رابطه‌ای (کینگ و هاروکس ۱، ۲۰۱۰؛ به نقل از خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۶) به واکاوی وجوه تأثیرگذار بر عمل معلمان ابتدایی پرداخته شد. جهت تأمین اعتبارپذیری یافته‌های تحقیق از راهبردهای زیر استفاده شد که براساس معیارهای ارائه شده از سوی لینکلن و گوبا (۱۹۸۵؛ به نقل از حریری، ۱۳۸۵) بوده است:

تماس طولانی با محیط پژوهش: پژوهشگران به مدت بیش از ۱۲ ماه از طرق مختلف با شرکت‌کنندگان در محیط کار و زندگی آن‌ها تماس داشته و علاوه بر مصاحبه به تهیه یادداشت‌های میدانی اقدام کردند.

تبادل نظر با هم‌تایان^۲: در تحقیق حاضر، محققان در هنگام جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها که بصورت درهم‌تنیده انجام شد، با دو فرد متخصص دارای مدرک دکترا در رشته‌های برنامه‌ریزی آموزش عالی و آموزش زبان انگلیسی که تجربه انجام پژوهش کیفی داشتند در مورد نحوه کدگذاری و مضامین استخراج شده مشورت می‌کردند تا نقاط کور احتمالی در دیدگاه خود را درک و اصلاح کنند.

کنترل از سوی اعضا^۳: در این راستا، پژوهشگر در تدوین روایت‌های معلّمی شرکت‌کنندگان مرتباً از آن‌ها بازخورد می‌گرفت و کدگذاری روایت‌های هر کدام از آن‌ها را به ایشان بازگرداند تا چنانچه حاوی برداشت نادرست یا مغایر با نظر و عقیده شرکت‌کننده اصلاح شود.

یافته‌ها

برای تحلیل روایت‌های معلمان از روش تحلیل مضمون استفاده شد. در این روش، پس از اتمام هر مصاحبه، متن مصاحبه با دقت پیاده‌سازی شده و توسط پژوهشگر تجزیه و تحلیل می‌شود. در اولین مرحله از کدگذاری بعد از مرور چندباره متن پیاده شده حاصل از مصاحبه، شواهد گفتاری از متن استخراج شده و در مرحله بعدی معنا یا مفهوم درک شده از هر جمله یا عبارت استخراج شد. در جدول ۳ به عنوان مثال چند جمله و عبارت و معنای استخراج شده گزارش شده است.

جدول ۳. استخراج کدهای اولیه از متن مصاحبه

کد اولیه (مفهوم)	متن مصاحبه (به عنوان نمونه)
تجربه تعامل با کودک	ده سال مجری تئاتر کودک بودم (مانی). وقتی می‌رفتم تو محیط‌های مدارس ابتدایی خیلی لذت می‌بردم و واقعاً اینو آرزو می‌کردم (عظیمه). وقتی در ۶ سالگی می‌خواستم قرآن به دیگران یاد بدم می‌دیدم اونا که کوچکترن خوب یاد می‌گیرن و

1. King, & Horrocks
2. peer debriefing
3. member check

کد اولیه (مفهوم)	متن مصاحبه (به عنوان نمونه)
	اونطور که بهش یاد می‌دهم یاد می‌گیرد ولی اون که بزرگتره چون لحنشو نمی‌تونستم خوب تغییر بدم و از نظر اعراب مشکل داشتن این بود که نمیتونستم با اونا خوب کار بکنم. بچه‌ها رو انتخاب می‌کردم برای آموزش دادن (نسرین).
شرایط خانوادگی	خانواده مذهبی هستیم ولی این‌طور نیستیم که پدر و مادرم به اجبار ما رو پایبند کنن به انجام عبادت‌ها... پدرم اصطلاحی دارن که از حق خودمون دفاع کنیم ولی تو خودتو سعی کن مدیون دیگران نکنی (نرگس). من بچه اول خانواده‌ام. دو خواهر و برادر دارم که ۱۱ و ۱۲ سال از خودم کوچک‌ترند. با آمدن بچه‌های بعدی یک‌دفعه اختیار و توجه خانواده از من گرفته شد و این خیلی سخت بود؛ من که تا اونموقع تک بچه بودم هیچی از مهارت‌هایی که باید یاد می‌گرفتم، یاد نگرفته بودم (سپیده).
آشنایی با نظام‌های آموزشی موفق	یه دوره‌ای بود توی آلمان ما رفته بودیم به خاطر همسر من دو تا مدرسه رفتیم ببینیم. واقعاً موندم ما کجاییم اونا کجان. سال ۲۰۰۲. اون موقع مدرسه‌هایی که دو سه طبقه بود هر طبقه ۴۳ اتاق ابتدایی. حفظ کردنی نبود... (مهلا). همه کشورها که دارن کار می‌کنن تو سنین حتی قبل از دبستان یعنی پیش‌دستانی اینا رو درونی می‌کنن (وحید). من دو تا خواهر برادرم آلمان یک خواهرم انگلیسه من هر وقت باهاشون صحبت می‌کردم می‌پرسیدم داداش یاسمین میره مدرسه چی باهاشون کار می‌کنن (صابره)
تجربه دوره دانش‌آموزی	معلما هم منو خیلی دوست داشتند. درس خوب نبودها! ولی معلما چون من بچه ساکتی بودم منو دوست داشتن (مهتری). توی دوران راهنمایی خودمم یه معلمی داشتم که خیلی بهش علاقه داشتم و همیشه سعی کردم ایشون رو الگوی خودم قرار بدم به شدت مهربان بودن (منصوره).
تجربه دوره دانشجویی (تربیت معلم)	خانم بخشی [استاد روانشناسی دانشگاه] به ما قابل فهم درس می‌داد. در سطح خودمون باهامون حرف می‌زد. منم الان مثل خانم بخشی سعی می‌کنم متناسب با فهم بچه‌ها درس بدم (صبا). تو دوره فوق‌لیسانس از استادانی که بهمون کار محوّل می‌کردن خیلی بیشتر یاد گرفتم (حسین). من وقتی رفتم کلاس و مدرسه از همون ابتدا نسبت به بچه‌های دیگه سرآمد بودم چون قرآنو خوب می‌دونستم؛ نهج البلاغه می‌خوندم تو اون سن کوچیکی؛ مفاتیح؛ گذرونده بودم اینا رو و ناخودآگاه معلم منو به عنوان یک کمک معلم و معلم یار به زبان امروز، در کلاس برای بچه‌های دیگه که مشکل داشتن یا به دلیلی سر کار می‌رفتن که به خانواده شون کمک کنن استفاده می‌کردن (نسرین). قبل از اون به بچه‌های کلاس ششم یه مدرسه غیردولتی کار و فناوری درس می‌دادم. می‌تونستم روشهامو پیاده کنم (سپیده). سال قبل از کنکور، قبلاً تو مؤسسه مدرک معلمی زبان گرفته بودم. شدم معلم. رفتم سر کلاس. برای اولین بار. حالا کلاسی که به من داده بودن کوچک‌ترین فردی که تو کلاسش بود هم سن خودم بود. رفتم سر کلاس سطح advanced (سعیده)
تعامل با دانش‌آموز و شرایط کلاس	می‌بینم بعضی چیزا رو هر سال نمیفهمن خوب این مشکل معلومه با درک این گروه سنی مشکل داره (شیما). دوست داشتم بهشون بعضی اعتقاداتو یاد بدم ولی می‌بینم که بچه کلاس اول خیلی کوچک‌تر از اینه که اینا رو درک کنه (نازنین). اول سال نه، خیلی جدی برخورد می‌کردم. بشین حرف نزن. دیدم که نه! بدتر میکنن همدیگه رو میزنن. من اول سال یکی از بیش فعالام بغل دستیشو هل داد قشنگ مویی از بغل نیمکت رد شد. اگه من خودم پا به پاش شیطونی نکنم می‌بینم که اونم انرژی‌ش میمونه (سپیده).
تعامل با همکاران	ما جلساتی که با معلمان همپایه خودمون داریم با حضور معاونین پایه مون یا مدیر مدرسه مون خیلی تأثیر داره. سعی می‌کنیم روش‌ها و هدفهامون رو همراستا کنیم (نرگس). خداروشکر امسال من یک معاون پایه خیلی خوب دارم و یک مدیر خوب. معاون پایه‌مون یعنی همه جوهره هوای منو داره قبل از اینکه مدیر یا بازرس بیاد خودش میاد سر کلاسش نقطه ضعفهامو بهم میگه (مانی). من گروه درس‌پژوهی رو تو منطقه‌مون تشکیل دادم. من نتیجه عملیشو تو یادگیری دانش‌آموزان دیدم.

کد اولیه (مفهوم)	متن مصاحبه (به عنوان نمونه)
	همکاری بین گروهی که تشکیل میدیم، ارتقای علمی همکاران با استفاده از تجربیات همدیگه. رابطه ای که ایجاد میشه (منصوره).
آزمودن ایده‌ها در عمل	تو دانشگاه برای تدریس فارسی خیلی رو این تأکید کردیم که با نمایش تدریس رو انجام بدیم رفتم با خیلی خوشحالی واسه بچه‌ها ماسک درست کردم. کلی هم با بچه‌ها وقت گذاشتم ۵ تا از بچه‌ها رو آوردم باهاشون وقت گذاشتم... من گفتم خب بچه‌ها چه نتیجه ای گرفتیم؟ دیدم هیچ نتیجه ای نگرفته بودن فقط نمایشو دیده بودن؛ از اون به بعد دیگه نمایشو گذاشتم کنار (سپیده). از خود خواهرزاده ام می پرسیدم. تمام روشهای اونا رو [تو آلمان] و کاری که اونا انجام میدن رو تو کلاس خودم پیاده می کردم. برای همین من به بچه‌ها کار می دم خودشون کلاسو تمیز میکنن. گروهبندی می کنم میگم خودتون انجام بدین... من دیدار با اولیا هفته گذشته داشتم میگفتن خانم کرمی واقعاً این کنفرانس شما که به خود بچه‌ها میدین تدریس میکنن ازتون ممنونیم (صابره).
مهربان با کودکان و وظیفه- شناس بودن	من از همون حتی سنین راهنمایی به بچه‌ها علاقه زیادی داشتم که ارتباط داشته باشم باهاشون؛ وقتی یه بچه رو توی اتوبوس هم می دیدم حتی دو سه ساله اگه بود من با اون شکلکهایی که براش در می آوردم باعث می شد که علاقه ام زیاد بشه؛ زمانیکه میخواستیم رشته تحصیلی دبیرستانمون رو انتخاب کنیم نصیحت پدرم و مشاور مدرسه رو پذیرفتیم؛ تو مدرسه امسال که نظم و انضباط حاکمه و تکلیف خودمو میدونم که چه انتظاراتی از من دارن، خیلی راحت ترم؛ وقتی ابتدایی بودم خیلی بچه آرومی بودم؛ کلا توی مدرسه و دانشگاه خیلی خوب با قوانین کنار میومدم
اطاعت پذیر در مقابل بزرگترها و کنترل کوچکتراها؛ مخالف با اعتراض	تو مدرسه خیلی ساکت و خجالتی بودم اما وقتی میومدم خونه، بر عکس، بچه‌های قد و نیم قد دور و برم رو جمع می کردم می گفتم من معلمونم؛ الان معلما بخاطر اعتراضایی که به حقوقشون کردن جایگاهشون تو جامعه اومده پایین، ولی از نظر من این مهم نیست ما باید نداریم جایگاهمون بیاد پایین؛
ارتباط خوب با کودک؛ شیطننت کودکانه؛ اقتدارگرا	چون از نظر رفتاری با بزرگترها بزرگ شده بودم کلا همین بزرگترها رو بیشتر می پسندیدیم و خودمو از همسنه‌ها بزرگتر میدونستم؛ ابتدایی زدم چون با بچه‌ها هم خیلی ارتباط خوبی داشتم؛ من کلا آدم شیطونی بودم از اولش؛ تو دوره دانشجویی با مدیر گروه دوست بودم و سرفصلا رو میشناختم، چند بار سر این بی برنامه‌گیها با سرپرست دانشگاه و معاون آموزشی دانشگاه بحث کردم
بسیار عاطفی و دلسوز	من از همون بچگی این روحیه غمخواری رو داشتم. یادمه کلاس پنج بودم غصه اینو میخوردم که نکنه مامانم نذاره خواهر کوچکترو درس بخونه؛ تو ابتدایی سعی می کردم به بچه‌هایی که مشکل دارن یا مادرپدرشون نمیداره بیان مدرسه تدریس کنم؛ الان فکر می کنم که چقدر بچه‌های خودم برای معلم بودن من سختی کشیدن اشک تو چشم جمع میشه؛ بچه رو باباش میرسونه مدرسه و شب وقتی خوابه میاد میردش دلم واقعاً براش میسوزه
منطقی و قابل اعتماد	من آدم منطقی ای هستم؛ یک استادی داشتیم ارزشیابی به ما درس می داد. معروف بود به یک استاد خیلی بد اخلاق. همه ازش میترسیدن من خودم می ترسیدم ازش ولی می گفتم بنده خدا واقعاً داره انرژی میداره یعنی دلش می خوفد ما یاد بگیریم وجدان کاری داره. بله وقتی میبینم ما کوتاهی می کنیم عصبانی هم میشه دیگه خوب حق داره؛ بعضیا برخوردشون با بچه و مخصوصاً اولیا چکشیه. من نه سعی می کنم خودمو بیارم همسطحشون تا بهم اعتماد کنن و فکر نکن جبهه گرفتم
صمیمی، مهربان، مسئولیت پذیر، باپشتکار	بچه‌های فامیل هم ارتباطشون با من عالی و کلا روابطم با بچه‌ها صمیمانه است؛ اون دیگه طرز فکر منه. الان من نوعی میگم نظریات فریبره یا پستالوتزی رو خیلی دوست دارم بیشتر از همه دوست دارم. چونکه واقعاً میاد با اون همدردی و محبت و اینا اشاره میکنه. این با خصوصیات من سازگار. ولی خب شاید یکی مثلاً منطقی تره میاد راسلو انتخاب میکنه؛ طرز فکر و عقیده هم توی معلم خیلی مهم. مثلاً اینکه وقتشون رو به بطالت نگذرونن. حتماً به اهداف یادگیری برسن؛ صد دفعه گفتم دیگه ادامه ندم ولی چون آدمی هستم که نمی توفم یک کاری رو نصفه بذارم...

کد اولیه (مفهوم)	متن مصاحبه (به عنوان نمونه)
ایده الگرا، حساس نسبت به مسائل اجتماعی	من کلا آدم ایده‌آل گرای هستم و میدونم به این احتیاج از کارم راضی نمیشم؛ خیلی روی این بی‌اخلاقی‌هایی که تو جامعه میشه، این اختلاسا، دروغ گفتن فکر می‌کنم و آزارم میده
روحیه کودکانه، قوی در برقراری تعامل، استقلال در تصمیم‌گیری در عین احترام به بزرگ‌تر	[موقع انتخاب رشته] من گفتم بزرگسالان رو خوشم نیامد چون روحیاتم بچه‌است؛ مادرم خیلی گیر داد نه برو فیزیک موقعیت کاری بهتر. گفتم من ابتدایی رو دوست دارم چون با بچه‌ها راحت تر کنار میام؛ من تو مدرسه شهید چمران اینقدر دو روز اول نمی‌توفتم بگم خوب بودم ولی اینقدر خودمو تو دل مدیر جا کردم که یک روز در هفته که معلمون تقلیلی داشت باهام قرارداد بستند من می رفتم سر کلاس؛ خیلی زود صمیمی میشم؛ بابام به کاری بهم میگه میگم چشم. میگه از اون چشم‌است که انجام نمیدی؟
*مسلط به فناوری *سرشار از اطلاعات *درگیر در مشکلات خانواده‌ها *غیرمطیع	یعنی مثل گلیه که تا دست بهش بزنه لکه برمیداره. زود قهر میکنه و خشک میشه. برگش میزیه. دانش آموز دقیقاً مثل یک گله که تو جامعه است. ولی در گذشته این طور ی نبود (صابره)؛ خیلی مشکلات بچه‌ها زیاده. بچه‌ها الان تو خونه پدر و مادرا اکثراً درگیر کارن و بچه‌ها تنهان یا پیش مادر بزرگ و باز هم باعث تاسف خیلی طلاق داریم و بچه‌هایی که جدا از پدر هستن (نسرین). سطح علمی بچه‌ها رفته بالا چرا چون همه جور اطلاعاتی در اختیارشونه. نگاهشون فرق کرده چیزهای رو میدونن که ما تو سن ابتدایی شاید بهش فکر هم نمی‌کردیم. سطح اطلاعات بچه‌ها کلاسا رو تغییر داده. مثلاً الان کلاس من پسرای من مطمئن باش با ۲۰ سال پیش فرق دارن. همشون تبلت دارن همشون آخرین اطلاعات روز رو دارن. ولی خب از یک سری جهات هم مثل خویشتن‌داری، کنترل خودشون، حجب و حیا کمتر شده. اون هم راه و روش خودش رو دارن. من از این که بخوام مثل اون موقعها بچه‌ها فقط بنویستن بدم میاد(منصوره). بچه‌ها الان همه تبلت و گوشی و کامپیوتر دارن و تو این زمینه‌ها خیلی از ما جلوترن(شیما). بچه‌هایی که داریم باهاشون کار می‌کنیم خیلی متفاوتند با زمان خودمون.. ما زمان خودمون معلم برامون یک اسطوره بود ولی الان معلم برای بچه‌ها به قول معروف توتنه. بچه میگه: بهت میگم این کارو انجام بده برام (سپیده).
*متفاوت بودن کودک دوره اول ابتدایی با دوره دوم ابتدایی *تاثیرپذیر بودن از معلم بالاخص در دوره اول *درک ذهنی متناسب با سن خودش *شیطنت و کم‌صبری	تا حالا اولو درس ندادم. کلاس اول روششون خاصه مخصوصاً یاد دادن حرف الفبا. دیگه اینکه با کوچکترا من خیلی نمی‌توفم. یادمه یک چند سال دوم بودم. وقتی رفتم سومو درس دادم گفتم وای چقدر اینا بهترین چقدر بزرگ‌تر از اونان. یک سال خیلی میفهمن. حالا ببین ششم که دیگه خیلی باهاشون راحتم. بچه‌های کوچکترا دقت ندارن فقط دوست دارن دستشونو بزنن بالا حرف بزنن. معلم ششم که هستی باید اطلاعاتت زیاد باشه. کلاس میرن و خیلی چیزا رو میدونن باید پایه پای اونا بدونی. یک چیزی میگه بتونی جوابشو بدی. پایه‌های پالیبتن روش کلاس‌داریت خوب باشه و حوصله داشته باشی و روش تدریس بدونی (شیما) بچه اول ابتدایی تازه از خانواده جدا شده، سخت‌شده (مانی) بچه اول ابتدایی اگه شیطونی نکنه، نمیتونه؛ همش می‌خوفد سؤال بیرسه و نمیتونه هم برای جوابش صبر کنه (مانی) بچه ابتدایی مخصوصاً قبل از سوم دبستان خیلی تاثیرپذیره و معلم میتونه حاکم بر قلب بچه بشه (نسرین) ...
روانشناسی و دروس مرتبط با آن	به نظر من برای یک معلم از همه چیز مهمتر اون روانشاسیه. بتونه بچه‌ها رو روانشناسی کنه و به شناخت برسه. برای همین دروس روانشناسی دانشگاه خیلی کمک میکنه (منصوره)؛ روانشناسی خیلی خوبه یعنی میتونی درک کنی دانش آموزا با هم فرق دارند. اصلاً تو زندگی‌م من خیلی استفاده می‌کنم (شیما)؛ روانشناسی خیلی خوب بود خیلی کاربرد داشت مخصوصاً اون کتابای ژان پیاژه رو من برای بچه‌ها خیلی استفاده کردم علاقه دارم بیشتر اوقات به اونا مراجعه می‌کنم (نسرین)؛ روشهای روانشناسی که استاد توی کلاس به من میگه بیام با روشهای کلاس خودم مقایسه کنم. بتونم مشکل کلاسمو از لحاظ روانشناسی خودم حل کنم (صابره)؛
کارورزی	دوران دبیرستان هم که به جای طرح کاد تمرین دبیری و کمک به معلمی بود. خیلی اوقات معلمان کاری براشون پیش می

کد اولیه (مفهوم)	متن مصاحبه (به عنوان نمونه)
	اومد و به ما راهکار میدادن و کلاس رو به ما واگذار می کردن (منصوره)؛ زمان دانشجویی موقع انجام کارهای عملی و پروژه های اساتید و تدریسهای کارورزی از کتاب راهنمای معلم استفاده می کردم (نرگس)؛ اینا رو استاد دانشگاهمون که قرار بود فارسی درس بدن یاد نداد. کارورزی بهم خیلی کمک کرد توی این که فارسی یاد دادن رو بلد بشم (مانی)؛ من می خواستم یک تدریس بکنم تو مدرسه، میفرستادم برای استاد کارورزی خودم. استاد کارورزیم تایید می کرد و تمام. ولی برای خانم نادری هم همزمان میفرستادم. ایشان ممکن بود نیم ساعت بعد بهم جواب بده. من تو کارورزیم شاید برای هر تدریس ۵-۶ تا طرح درس نوشتم. استاد همون اولیه رو قبول می کرد. ولی خانم نادری برام ایده ایجاد می کرد (سپیده)؛
نظریه های دانشگاهی مرتبط با تربیت	اون چیزایی که تو رشته های زیرگروه علوم تربیتی است که مستقیماً به محیط آموزشگاه و برنامه درسی و یادگیری سروکار داره اینا مفیدن. خیلی کمک می کنن (عظیمه)؛ من بعد از کارشناسی ارشد بیشتر روی تفاوت های فردی متمرکز شدم. ناراحت شدم گفتم شاید قبلاً خیلی از استعدادهای شاگردام رو هدر داده باشم (منصوره)؛ ما تو برنامه ریزی درسی داریم آن چه که باید باشد و آنچه که هست. اگه خوب بهمون تدریس کرده بودن، حداقل من اون چیزی که باید باشه رو متوجه می شدم و اون کسری ها رو تو کلاس خودم به دانش آموزهای خودم مثلاً اضافه تر بهشون می رسوندم خودم دستی می بردم تو محتویات کتاب. اونچه لازم نبود نمی گفتم من خودم پربار می کردم کلاسمو (شیما)

جدول ۲ نشان می دهد که چگونه گفته های شرکت کنندگان در تحقیق کدگذاری شده است تا حجم انبوه داده ها قابل تفسیر گردد. جدول زیر چگونگی تبدیل این کدهای اولیه به مضامین توصیفی و در نهایت مضمون تفسیری را نشان می دهد:

جدول ۴. کدهای اولیه، مضامین توصیفی و مضمون تفسیری

مضمون تفسیری	مضمون توصیفی	کد اولیه	
وجوه تأثیرگذار بر عمل معلم	تجربیات معلم	تجربه تعامل با کودک	
		شرایط خانوادگی معلم	
		آشنایی با نظام های آموزشی موفق	
		تجربه دوره دانش آموزی	
		تجربه دوره دانشجویی (تربیت معلم)	
		تجربه تدریس پیش از خدمت	
		تعامل با دانش آموز و شرایط کلاس	
		تعامل با همکاران	
		آزمودن ایده ها در عمل	
	ویژگی های شخصی معلم	ویژگی شخصیتی نرگس	مهربان با کودکان و وظیفه شناس بودن
		ویژگی شخصیتی صابره	اطاعت پذیر در مقابل بزرگترها و کنترل کوچکترها؛ مخالف با اعتراض
		ویژگی شخصیتی سپیده	ارتباط خوب با کودک؛ شیطنت کودکانه؛ اقتدارگرا
		ویژگی شخصیتی نسرين	بسیار عاطفی و دلسوز
		ویژگی شخصیتی شیما	منطقی و قابل اعتماد
		ویژگی شخصیتی منصوره	صمیمی، مهربان، مسئولیت پذیر، باپشتکار

مضمون تفسیری	مضمون توصیفی		کد اولیه
		ویژگی شخصیتی عظیمه	ایده‌الگرا، حساس نسبت به مسائل اجتماعی
		ویژگی شخصیتی مانی	روحیه کودکانه، استقلال در تصمیم‌گیری، قوی در برقراری تعامل، استقلال در تصمیم‌گیری در عین احترام به بزرگ‌تر
	ماهیت کودک	ویژگی‌های کودک امروز	*مسلط به فناوری *سرشار از اطلاعات *درگیر در مشکلات خانواده‌ها *غیرمطیع
		ویژگی‌های کودک	*متفاوت بودن کودک دوره اول ابتدایی با دوره دوم ابتدایی *تأثیرپذیر بودن از معلم بالاخص در دوره اول *درک ذهنی متناسب با سن خودش *شیطنت و کم‌صبری
	آموزش		روانشناسی و دروس مرتبط با آن
			کارورزی
		نظریه‌های دانشگاهی مرتبط با تربیت	

مضمون‌های اصلی اکتشافی در رابطه با وجوه تأثیرگذار بر عمل معلمان شامل تجربیات معلم، ویژگی‌های شخصیتی معلم، ویژگی‌های کودک ابتدایی و آموزش می‌باشند که هر کدام زیرمقوله‌هایی دارند:

۱- تجربیات معلم

هر معلم مجموعه‌ای از تجربیات زندگی شخصی خود، تجربیات پیش از خدمت و تجربه‌های حین خدمت دارد که بر شکل‌دهی دیدگاه‌های ضمنی او نسبت به تربیت و عمل او به عنوان معلم مؤثر است. به عنوان مثال، در مورد تجربیات زندگی شخصی معلم می‌توان به تجربه سحر اشاره کرد که می‌گوید: «من توی خونه خواهر و برادر کوچک‌تر داشتم و می‌تونستم اون چیزی که تو دانشگاه بهم گفته می‌شد در مورد بچه‌ها ببینم... خودم چون بچه اول بودم و خیلی لوس بودم و همه کارامو مامانم انجام می‌داد، نمیتونستم با کوچک‌تر از خودم بسازم (سازگار بشوم). وقتی هم که وارد دانشگاه شدم دیدم اصلاً نمی‌توفم با جامعه‌ام کنار بیام. برای همین الان دنبال اینم که به دانش‌آموزان مهارت‌های زندگی مستقل رو یاد بدم». در مورد تجربیات پیش از خدمت می‌توان به تجربه دوره دانش‌آموزی طاهره اشاره کرد که می‌گوید: «معلمانو خیلی دوست داشتند. درس خوب نبودها! ولی معلما چون من بچه ساکتی بودم منو دوست داشتن. بهم نمره خوب میدادن.... بنظرم نظم و سکوت کلاس خیلی مهمه تا بتونی کلاسو هدایت کنی». همچنین، مه‌ری که «یاد گرفتن از طریق انجام دادن» را لازم می‌داند، به تجربه دوره دانشجویی خودش اشاره دارد که: «تو دوره فوق‌لیسانس از استادانی که بهمون کار محوّل می‌کردن خیلی بیشتر یاد گرفتیم». بعلاوه، معلم در حین خدمت نیز تجربیاتی از تعامل با همکاران و دانش‌آموزان خود و تجربیات حاصل از آزمون ایده‌هایش در عمل دارد که دیدگاه‌های خاصی در او ایجاد می‌کند که بر

عملش اثر دارد. مثلاً نازنین که معتقد بود باید از همان کودکی، دانش‌آموزان را با ارزش‌های اسلام آشنا کند، در حین مواجهه با دانش‌آموزان هفت ساله متوجه می‌شود که: «دوست داشتم بهشون بعضی اعتقاداتو یاد بدم ولی می‌بینم که بچه کلاس اول خیلی کوچک‌تر از اینه که اینا رو درک کنه». نیلوفر اشاره می‌کند که: «ما جلساتی که با معلمان همپایه خودمون داریم با حضور معاونین پایه مون یا مدیر مدرسه مون خیلی تأثیر داره. سعی می‌کنیم روش‌ها و هدفهامون رو همراستا کنیم».

۲- ویژگی‌های شخصیتی معلم

دومین مقوله اصلی، ویژگی‌های شخصیتی معلم است. معلم نیز مانند هر انسانی ویژگی‌های شخصیتی دارد که بر دیدگاه معلم نسبت به تربیت و معلمی کردن و روش‌های مورد استفاده او تأثیر دارند. مثلاً، نیلوفر که پایبندی زیادی به انجام دادن وظیفه‌ای که در نظام آموزشی برعهده‌اش گذاشته‌اند دارد و تلاش‌های خودش را با تصمیمات برنامه‌ریزان نظام آموزشی همراستا می‌بیند، اساساً فردی وظیفه‌شناس است. این ویژگی را از آنجا می‌توان دریافت که یکی از ویژگی‌های مدرسه خوب را مدرسه‌ای می‌داند که وظایفش کاملاً مستقیم به او دیکته شود: «تو مدرسه امسال که نظم و انضباط حاکمه و تکلیف خودمو میدونم که چه انتظاراتی از من دارن، خیلی راحت‌ترم». یا طاهره که تأکید زیادی بر مفهوم تربیت بمعنای اطاعت‌پذیری دارد، ویژگی شخصیتی‌اش به گونه‌ای است که با هر گونه اعتراض مخالف است: «الان معلما بخاطر اعتراضایی که به حقوقشون کردن جایگاهشون تو جامعه اومده پایین، ولی از نظر من این مهم نیست ما باید نذاریم جایگاهمون بیاد پایین». مینا که از بچه‌ها انتظار دارد توجیه منطقی او را در مورد رابطه معلم و دانش‌آموز بپذیرند، خودش آدم منطقی‌ای است و روابطش با دیگران را بر مبنای منطق تنظیم می‌کند: «من خودم آدم منطقی‌ای هستم... یک استادی داشتیم ارزشیابی به ما درس می‌داد. معروف بود به یک استاد خیلی بداخلاق. اما به نظر من خیلی خوب درس می‌داد چون استاد سنجش و ارزشیابی بود و تو طراحی سؤال، بهترین سؤال رو این می‌داد. سؤالای پیچیده‌ای هم نبود همه استاندارد. چون خودش داشت تدریس می‌کرد دیگه خودشم تو عمل واقعاً سؤالای خیلی عالی می‌داد، استاندارد می‌داد. همه ازش می‌ترسیدن من خودمم می‌ترسیدم ازش ولی می‌گفتم بنده خدا واقعاً داره انرژی میذاره یعنی دلش می‌خوفد ما یاد بگیریم وجدان کاری داره. بله وقتی می‌بینم ما کوتاهی می‌کنیم عصبانی هم میشه دیگه خوب حق داره». نیما که بر جنب‌وجوش بچه‌ها و اجازه دادن به آن‌ها برای فعالیت حرکتی و صحبت کردن، تأکید دارد، خودش می‌گوید: «من خودم آدم شیطونی هستم. کودک درونم فعاله. وقتی میریم اردو معاونمون میگه شما امینی رو ساکت کنید، بچه‌ها با من!... من از بچگی از اون درس خونای شیطون بودم». مریم که خیلی بر توجه به کودک و احساسات او توجه دارد، فردی بسیار دلسوز و عاطفی است و می‌گوید: «وقتی ابتدایی بودم، به بچه‌هایی که به هر دلیلی از درس جا می‌موندند تدریس می‌کردم... همیشه تو غصه این بودم که نکنه مادرم نذاره خواهرم بره مدرسه. من رفته باشم مدرسه اون نره... همیشه غصه فامیل یا هر مشکلی که برای کسی وجود داشت می‌خوردم».

۳- ماهیت کودک

سومین مقوله اصلی، ماهیت کودک ابتدایی است که بر دیدگاه و عمل تربیتی معلم اثر دارد. این ویژگی‌ها مشتمل بر دو دسته «ویژگی‌های کودک امروزی» و «ویژگی‌های کلی کودک» است. معلمان شرکت کننده در این تحقیق همگی روایتشان از معلّمی کردن خود بر تأثیر شدید مقتضیات کودکان این زمانه تأکید داشته‌اند. آن‌ها به مواردی چون دسترسی زیاد و نامحدود بچه‌ها به اطلاعات، تسلط آن‌ها به فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی، درگیر بودن آن‌ها با مشکلاتی که بدلیل مسائل جامعه در نهاد خانواده بوجود آمده است، و کم‌تر بودن میزان اطاعت‌پذیری آن‌ها نسبت به کودکان نسل قبل اشاره کرده‌اند. مثلاً مهلا در صحبت‌های خود اشاره می‌کند که: «سطح علمی بچه‌ها رفته بالا چرا چون همه جور اطلاعاتی در اختیارشونه. نگاهشون فرق کرده چیزهایی رو میدونن که ما تو سن ابتدایی شاید بهش فکر هم نمی‌کردیم. سطح اطلاعات بچه‌ها کلاسا رو تغییر داده. مثلاً الان کلاس من پسرای من مطمئن باش با ۲۰ سال پیش فرق دارن. همشون تبلت دارن همشون آخرین اطلاعات روز رو دارن. ولی خب از یک سری جهات هم مثل خوبستن‌داری، کنترل خودشون، حجب و حیا کمتر شده. اون هم راه و روش خودش رو دارن. من از این که بخوایم مثل اون موقعها بچه‌ها فقط بنویستن بدم میاد». علاوه بر این ویژگی‌ها که مختص کودکان امروزی است و معلمان آن‌ها را متفاوت با کودکان قدیم می‌دانند، یک سری ویژگی‌ها هم هستند که بطور کلی نشاندهنده ماهیت کودک فارغ از اینکه در کدام زمان زندگی می‌کنند هستند. مثلاً شیطنت و کم‌صبری، متفاوت بودن کودک دوره اول ابتدایی با کودک دوره دوم ابتدایی، تأثیرپذیری از معلم و درک ذهنی متناسب با سن کودکی از ویژگی‌های ذاتی کودک است. مثلاً مینا می‌گوید: «یادمه یک چند سال دوم بودم. وقتی رفتم سومو درس دادم گفتم وای چقدر اینا بهترن چقدر بزرگ‌تر از اونان. یک سال خیلی میفهمن. حالا بین ششم که دیگه خیلی باهاشون راحتم. بچه‌های کوچک‌تر دقت ندارن فقط دوست دارن دستشونو بیرن بالا حرف بزنن. معلم ششم که هستی باید اطلاعاتت زیاد باشه. کلاس میرن و خیلی چیزا رو میدونن باید پایه پای اونا بدونی. یک چیزی میگه بتونی جوابشو بدی. پایه‌های پایین‌تر روش کلاس‌داریت خوب باشه و حوصله داشته باشی و روش تدریسم بدونی».

۴-آموزش

چهارمین مقوله اصلی، آموزش است. با بررسی روایت‌های معلمان این تحقیق درمی‌یابیم که آموزش تأثیر زیادی در نظریه و عمل معلمان دارد و در مواردی می‌تواند باورهای معلمان را تغییر دهد. این مقوله به سه مقوله فرعی آموزش روانشناسی و دروس مرتبط با آن، آموزش عملی یا کارورزی، و آموزش نظریه‌های علوم تربیتی تقسیم شده است. همه معلمان شرکت کننده در تحقیق بر نقش زیاد نظریه‌های روانشناسی در عمل و دیدگاه آنان تأکید دارند؛ چرا که به آن‌ها در شناخت ماهیت کودک و نحوه تعامل با او کمک می‌کند و به عمل کلاس درس و مدرسه‌ی آن‌ها کاملاً مرتبط است. مثلاً معصومه می‌گوید: «به نظر من برای یک معلم از همه چیز مهمتر اون روانشناسیه. بتونه بچه‌ها رو روانشناسی کنه و به شناخت برسه. برای همین دروس روانشناسی دانشگاه خیلی کمک میکنه». و مریم اشاره می‌کند که: «روانشناسی خیلی خوب بود خیلی کاربرد داشت مخصوصاً اون کتابای ژان پیاژه رو من برای بچه‌ها خیلی استفاده کردم علاقه دارم

بیشتر اوقات به اونا مراجعه می‌کنم». علاوه بر روانشناسی که از نظر همه معلمان شرکت کننده در این تحقیق تأثیر زیادی بر نظریه تربیتی آن‌ها دارد، آموزش عملی نیز بسیار اثرگذار است. نیلوفر می‌گوید: «کارورزی‌هایی که می‌گذرانیدیم اونجا ارتباط مستقیم پیدا می‌کردیم با بچه‌ها. اینا باعث می‌شد که بدونم تا چه حد تو این کار میتونم موفق عمل کنم. نه اینکه بگم از همون ابتدا هیچ ایرادی نداشتیم و خیلی خوب همه چیزو بلد بودم و خوب کارامو انجام می‌دادم. اصلاً این طوری نبود. اشتباهات خودمو داشتم. گاهی زیاد گاهی کم. ولی همین که می‌دیدم میتونم از پس این کار بر پیام. وقتی اشتباهی می‌کردم متوجه می‌شدم که چطور میشه اونو برطرفش کرد حالا با کمک استاد راهنما، دوستای خودم معلم راهنما و معلم‌هایی که توی مدارس کارورزی باهاشون در ارتباط بودیم. وقتی این‌ها رو می‌دیدم توانایی‌های خودم رو لحاظ می‌کردم و اون چیزایی که معلما برای انجام کار حرفه‌ایشون به اون نیاز دارن می‌دیدم که میتونم از پس این کار بر پیام و اون چیزایی که هنوز بهشون نرسیدم با تلاش بهشون برسم این نقطه قوتی برای من می‌شد که با تلاش بیشتری کارمو ادامه بدم». بعلاوه، به گفته معلمان شرکت کننده در این تحقیق، آموزش نظریه‌های دانشگاهی مرتبط با تربیت تأثیر زیاد در شکل‌گیری عمل و نظریه تدریس آن‌ها داشته است. مثلاً صابره لغت معلم را تنها در مورد کسانی به کار می‌برد که در رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت تحصیل کرده‌اند و تحصیل نظریه‌های مرتبط با تعلیم و تربیت را عامل مهمی در شکل‌گیری شخصیت و بینش معلمی می‌داند: «مثلاً همین امروز درگیر شده بودیم با معلمی که یکی از بچه‌ها با شیطنت خودش اومده سر کلاس دیده کتاباش نیست گفته فلانی کتابا رو برداشته. معلم بدون اینکه برای اینکه شناخت معلمی نداره، رشته‌اش همسرخ با معلمی نیست و هم‌طرزای نداره با معلمی مدیریت بازرگانی خونده به عشق معلمی اومده سر کلاس روانشناسی و فلسفه تعلیم و تربیت نمیدونه. یعنی معلم نیست».

بحث و نتیجه‌گیری

عمل معلم بسیار پیچیده و متأثر از عوامل گوناگونی است که آموزش تنها یکی از این عوامل می‌باشد. کسانی که بحث «فاصله نظریه و عمل» در تربیت را مطرح می‌کنند عمدتاً از دیدگاه نظریه‌پردازان دانشگاهی به این بحث می‌نگرند و از معلم به عنوان بازیگر اصلی صحنه یاددهی-یادگیری غفلت می‌کنند. به همین دلیل است که صاحب‌نظر مطرح دانشگاهی با نام آیزنر اظهار می‌کند: «اگر ما در کار مدرسه در یک سطح عملی درگیر شویم آن وقت می‌فهمیم که چگونه بسیاری از مباحث نظری در صحنه عمل بی‌تأثیر می‌باشند. در آموزش و پرورش، نظریه و عمل اغلب در تقابل با یکدیگر هستند». در واقع، محققان دانشگاهی از این نکته غفلت کرده‌اند: معلمی که از او انتظار می‌رود اجرا کننده نظریه-ها باشد، خودش دیدگاه یا نظرانی دارد که بر مبنای آن عمل می‌کند. مثلاً در ادبیات نظری تحقیق، به بحث‌های آیزنر (۱۹۸۸)، کار (۲۰۰۶)، گراندی (۱۹۸۷) و ... اشاره می‌شود که عمدتاً یا نظریه را راهنمای عمل می‌دانند، یا نظریه را مستخرج از عمل قلمداد می‌کنند، یا رابطه متقابل برای آن تعریف می‌کنند. در این دوره که نظریه‌پردازان تربیتی در پی تبیین رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت و یافتن راهی برای کم کردن فاصله عمل معلمان با نظریه‌های خود بودند،

ویلفرد کار (۱۹۹۵) بود که هشدار داد « معلمان یا همان عاملان تربیت، صرفاً دریافت کننده نظریه‌پردازان تربیت برای اجرای آن‌ها نیستند بلکه خودشان نظریه‌ای دارند که اعمالشان را هدایت می‌کند».

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آنچه باعث مطرح‌شدن بحث شکاف نظریه و عمل می‌شود این تصور است که نظریه‌هایی که در دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان ارائه می‌شود تنها عامل شکل‌دهنده عمل آنان به عنوان معلم است؛ در حالیکه سه عامل مهم دیگر شامل تجربیات زندگی معلم، ویژگی‌های ماهوی کودکان ابتدایی (دانش‌آموزان) و ویژگی‌های شخصیتی معلم نیز بر عمل معلمان تأثیرگذار است که می‌توان آن‌ها را وجوه تأثیرگذار بر فاصله میان نظریه و عمل دانست. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های محققانی همخوانی دارد که به بررسی عوامل شکل‌دهنده هویت معلمی یا نظریه ضمنی معلمان پرداخته‌اند. از جمله، فیکل (۲۰۲۰) هنجارها و فرهنگ مدارس محلی، ساختار سازمانی آموزش و پرورش و منابع و مسائل مربوط به دانش‌آموزان همچون شخصیت آنان را به عنوان عوامل وابسته به زمینه‌ای نام می‌برد که بر تفکر و تصمیم‌گیری معلمان اثر دارد. زی یان^۱ و همکارانش (۲۰۲۱) در یک فراتحلیل، نشان دادند که آنچه بر دیدگاه معلمان اثر دارد به عوامل فردی همچون خودکارآمدی، عقاید تدریس، هنجارها و مهارت‌ها و عوامل زمینه‌ای چون میزان حمایت درون مدرسه‌ای از معلم، سیاست‌های بیرونی مدرسه و جو مدرسه وابسته است. فرناندنز باتانرو^۲ و همکاران (۲۰۲۱) نیز نشان دادند که تغییرات متعدد همچون تغییرات تکنولوژی تأثیر زیادی بر عمل معلمان دارد؛ بطوریکه معلمان در اثر فشاری که برای بکارگیری فناوری در کلاس درس احساس می‌کنند دچار استرس و نگرانی هستند. کورنت (۲۰۱۵) بر تأثیر اساسی دانش‌آموزان بر تصمیمات آموزشی معلمان در مورد انتخاب محتوا و فعالیت‌های یادگیری صحنه می‌گذارد؛ مون و لی (۲۰۲۲) چندین عامل اثرگذار بر فرایند استفاده از نظریه تربیتی در تجربه تدریس عملی را به این ترتیب نام می‌برد: تعریف ماهیت تدریس (انتقال اطلاعات یا سازمان دادن به تجربیات یادگیری) که دانشجو معلمان طی سال‌ها تجربه دانش‌آموزی‌شان بدست آورده‌اند، نگرش حاکم بر نظام آموزشی نسبت به نقش معلم (به عنوان مجری برنامه درسی یا سازنده آن و پرورنده دانش)، و فرهنگ مدرسه. یافته‌های تحقیق سیفان و دیگران (۲۰۱۵) نیز بر تفاوت میان میدان نظریه و میدان عمل به عنوان عامل تأثیرگذار بر ایجاد فاصله میان نظریه و عمل صحنه می‌گذارد. بنابراین پژوهش، نظریه در محیطی کنترل شده شکل می‌گیرد اما عمل بالینی در محیطی پیچیده رخ می‌دهد. ریباوس و دیگران (۲۰۲۲) سه بعد تأثیرگذار بر انتخاب راهبردهای تدریس در هنگام عمل توسط دانشجو معلمان را شناسایی می‌کنند که ممکن است باعث شود دانشجو معلمان از نظریه‌های دانشگاهی استفاده نکنند، این سه بعد عبارت‌اند از: تجربیات پیش از دوره تربیت معلم، بافت تدریس و نیازهای دانش‌آموزان.

با توجه به نتایج تحقیق حاضر و سایر تحقیقاتی که در حوزه عمل معلمان انجام شده است، می‌توان استنباط کرد که دغدغه نظریه‌پردازان تربیتی که در دانشگاه‌ها تحقیق و تدریس می‌کنند و نگران ایجاد شکاف میان نظریه تربیتی و عمل

معلمان هستند تا حد زیادی به دلیل غفلت کردن آنان از مقتضیات محیط عمل از یک سو و دیدگاه‌ها و نظریه‌های ضمنی خود معلمان در مورد تربیت از سوی دیگر است. نظریه‌پردازان تربیتی عمدتاً در محیطی سترون و با تمرکز بر یک مفهوم تربیتی خاص به تحقیق می‌پردازند و به همین دلیل، نباید انتظار داشته باشند که معلم بتواند مجری صرف نظریه‌های آنان باشد. آموزش نظریه‌های تربیتی گرچه به معلم در ایجاد بینش نسبت به عمل تربیت کمک می‌کند اما تنها عامل اثرگذار بر دیدگاه و عملکرد معلم نیست و طراحان دوره‌های آماده‌سازی و بهسازی معلمان باید این نکته را در نظر داشته باشند. منطق اساسی محققان مقاله حاضر، برای ارائه این استدلال، نظریه‌ی «عملی»^۱ و نظریه «اکلکتیک»^۲ جوزف شواب^۳ است که در دهه ۱۹۷۰ در تقابل با دو دیدگاه یا پارادایم منطق‌گرایی تایلری و انتقادی صاحب‌نظران نومفهوم‌گرا مطرح شد (شواب، ۱۹۷۱). شواب تأکید داشت که بر مبنای نظریه پرکتیکال، تصمیم‌گیری در موقعیت‌های تربیتی مستلزم عمل فکورانه به جای اقدام براساس اصول نظری دقیق است؛ همچنین، براساس نظریه اکلکتیک، عامل تربیتی ضعف‌های خاص نظریه‌های تربیتی را می‌بیند و براساس موقعیت عملی، دست به انتخاب و ترکیب نظریه‌ها می‌زند (خسروی و دیگران، ۱۳۹۳). بر این اساس، شواب گرچه آموزش نظریه‌های تربیتی را ضروری و مفید می‌داند اما نقش عامل تربیتی و تفکر و تصمیم‌گیری او در لحظه عمل را به رسمیت می‌شناسد. الگوهای جدید تربیت‌معلم که عمدتاً بر «تربیت‌معلم فکور» تأکید دارند، یکی از مهم‌ترین راهکارها برای موفقیت نظام تربیت‌معلم را کمک به معلمان در انجام عمل آگاهانه و با بینش تربیتی از طریق به سطح آوردن پیش‌برداشت‌های تربیتی آنان می‌داند که طی تجارب خود به آن رسیده‌اند. بنابراین از نتایج این تحقیق در دو بعد می‌توان استفاده کرد؛ اولاً، این نتایج، به متخصصان علوم تربیتی که دغدغه‌مند بحث فاصله میان نظریه‌های تربیتی و عمل معلمان هستند بینشی جدید می‌دهد که عمل معلم را پیچیده‌تر از اجرای صرف نظریه‌های تربیتی در عمل بدانند. ثانیاً، طراحان دوره‌های آموزشی معلمان بخصوص دوره‌های ضمن خدمت معلمان ابتدایی می‌توانند با توجه به نتایج این تحقیق دوره‌ها را طوری تنظیم کنند که در هنگام آموزش نظریه‌های تربیتی، معلم-دانشجویان را با موقعیت عمل و با پیش‌فرض‌های خودشان از تربیت آشنا کنند تا بتوانند در صورت نیاز، پیش‌برداشت‌های غلط خود را اصلاح کنند. در این صورت، فرایند یاددهی-یادگیری در مدارس ابتدایی ارتقاء پیدا خواهد کرد.

گرچه این تحقیق به دلیل استفاده از رویکرد کیفی تنها توانست بر تعداد معدودی از معلمان متمرکز شود و از آن می‌توان به عنوان محدودیت اصلی تحقیق نام برد، اما می‌تواند تلنگری بر متولیان نظام تربیت‌معلم کشور ایران باشد تا در دیدگاهشان نسبت به نحوه تربیت و آموزش معلمان به دو مورد توجه کنند: اول اینکه، مجموعه‌ای از عوامل بر عمل تربیتی معلم تأثیر می‌گذارد و آموزش نظریه‌ها، بدون توجه به سایر عوامل، نمی‌تواند بازده مورد نظر را داشته باشد. دوم

1. practical
2. eclectic
3. Joseph Schwab

اینکه، مختصات و شرایط عمل یا به عبارتی، «بافت تدریس»، بافتی چندلایه و پیچیده است که از دید نظریه پردازان مغفول مانده است و در نتیجه تکیه بر نظریه پردازان و نادیده گرفتن موقعیت عمل، نتایج مطلوب به بار نمی آورد. در انتها، پیشنهاد می شود اولاً، کارهای پژوهشی انجام گیرد تا مشخص شود چه نوع الگوی تربیت معلمی باید در کشورمان بکار گرفته شود تا با وجود سه عامل غیر از آموزش، بتواند تأثیر آموزش و تربیت معلمان را بالا ببرد. ثانیاً، بطور کاربردی، پیشنهاد می شود که در حال حاضر استادان تربیت معلم تلاش کنند در هنگام آموزش دانشجو معلمان و معلمان، به آن ها در آگاه شدن نسبت به ویژگی های شخصیتی شان و تأثیر آن بر دیدگاه ها و عمل تربیتی شان کمک کنند. همچنین، سعی کنند به معلمان نشان دهند که چه پیش فرض هایی نسبت به تربیت و عمل تدریس دارند که منشعب از تجربیات زندگی آن هاست. بدین ترتیب، معلمان بطور آگاهانه تری نسبت به پیش فرض های خود تأمل می کنند و می توانند از نظریه ها برای اصلاح و تعدیل دیدگاه ها و عمل تربیتی خود کمک بگیرند.

منابع

- اسکایرو، مایکل استفن. (۱۳۹۳). *نظریه برنامه درسی*. (ترجمه افسانه کلباسی، پوران خروشی، زینب السادات اطهری و وحید عشوریون). اصفهان: شوناز.
- ایروانی، شهین. (۱۳۸۸). رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- جرالد ال. گو تک. (۱۳۸۵). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. (ترجمه محمدجعفر پاک سرشت). تهران: سمت.
- خسروی، رحمت الله. (۱۳۹۳). تبیین و نقد آزادسازی برنامه درسی و ارائه الگویی برای نظام برنامه ریزی درسی ایران با تأکید بر نظریه عملگرایی شواب و چگونگی کاربرد آن در یک استان کشور (مورد استان زنجان). رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، چاپ نشده.
- خنیفر، حسین؛ مسلمی، ناهید. (۱۳۹۶). اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی؛ رویکردی نو و کاربردی. تهران: نگاه دانش.
- صافی، احمد. (۱۳۹۸). صد سال تربیت معلم در ایران: فرصتها، تهدیدها و چشم انداز آینده. تعلیم و تربیت، ۳۵(۱۳۸)، ۸۳-۱۰۶.
- عطاران، محمد. (۱۳۹۵). پژوهش روایی؛ اصول و مراحل. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- کار، ویلفرد. (۱۳۷۶). نظریه تربیتی و ارتباط آن با عمل تربیتی. (ترجمه سید مهدی سجادی). مدرس علوم انسانی، ۲(۳)، ۱۶-۲۹.
- کرسول جان دلبیو؛ کلارک، ویکی پلانو. (۱۳۹۰). روشهای پژوهش ترکیبی. (ترجمه جاوید سرایی، علیرضا کیامنش). تهران: انتشارات آبیژ.
- مهدوی هزاوه، منصوره؛ الهامیان، نگار؛ احمدی، فاطمه زهرا و همکاران. (۱۳۹۵). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- میلر، جی. پی. (۱۳۸۳). نظریه های برنامه درسی. (ترجمه محمود مهر محمدی). تهران: سمت.

References

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Brennan, A. & King, F. (2022). Teachers' experiences of transformative professional learning to narrow the values practice gap related to inclusive practice. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 175–193.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710
- Carr, W. (2006). Education Without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), 136-159.
- Chase, S. E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. In N.k. Denzin & Y. S. Lincoln (eds). *Handbook of qualitative research*, pp. 651-680. Thousand Oaks, CA: sage.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (۲۰۰۰). *Teachers as Curriculum Planners*. New York: Teachers College Press.
- Cornett, J. W., Yeotis, C. & Terwilliger, L. (۲۰۰۰). Teacher Personal Practical Theories and Their Influence Upon Teacher Curricular and Instructional Actions: A Case Study of a Secondary Science Teacher. *Science Education*, 74(5), 517-529.
- Deng, Z. (2004). The Role of Theory in Teacher Preparation: an Analysis of the Concept of Theory Application. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 143-160.
- Fernandez-Batanero, J., Roman-Gravan, P., Reyez-Rebollo, M. & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of Educational Technology on Teacher Stress and Anxiety: A Literature Review, 18(3), 1-13.
- Fickel, L. H. (۲۰۰۰). Democracy is Messy: Exploring the Personal Theories of a High School Social Studies Teacher. *Theory and Research in Social Education*, 28(3), 359-389.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the Changing Nature of Educational Development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4-14.
- Kacaniku, F. (2022). I Want to Become a Teacher because...? Student-Teachers Change in Attitudes of Becoming Teachers in Austria and Kosovo. <https://doi.org/10.1155/2022/9355679>.
- Karwowski Ewa. (2019). How Financialization Undermines Democracy, 50(5), 1466-1481.
- Levin, B. B., He, Y. & Allen, M. H. (2013). Teacher Beliefs In Action: A Cross-sectional Longitudinal Follow-Up Study of Teachers' Personal Practical Theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201-217.
- Moon, J. & Lee, D. (2022). Bridging reflection theory and practices in physical education: a scoping review of teacher education. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(3), 635 – 644.
- Nilholm, Claes. (2021). Research about inclusive education in 2020-how can we improve our theories in order to change practice?, 36(3), 358-370.
- Priest, H., Roberts, P. & Woods, L. (2015). An Overview of Three Different Approaches to the Interpretation of Qualitative Data. Part 1: Theoretical Issues. *Nurse Researcher*, 10(1), 30-42.
- Resch, K. & Schritteser, I. (2023). Using the service-learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International journal of inclusive education*, 12(3), 1-15.

- Ribaeus, K., Enochsson, A. & Hultman, A. L. (2022). Student teachers' professional development: early practice and horizontal networks as ways to bridge the theory-practice gap. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 2-16.
- Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research practice gap in education: Where are we now?. *Review of Education*, 1(12), 1-46.
- Saifan, A., AbuRuz, M. E. & Masa'deh, R. (2015). Theory Practice Gaps in Nursing Education: A Qualitative Perspective. *Journal of Social Sciences*, 11(1), 20-29.
- Zi Yan, Ziqi Li, Ernesto Panadero & Hongling Lao. (2021). A Systematic Review on Factors influencing Teachers' Intentions and Implementations Regarding Formative Assessment, 28(3), 228-260.

