

گست نظام دانشگاهی از فرآیند تربیت معلم: ضرورت پیوند نظریه و عمل

مهدی محمدآقایی^۱، محمود ابوالقاسمی*^۲، عبدالرضا سجانی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مضامین مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم کشور و طراحی الگوی مشارکت در عرصه نظریه و عمل اجرا شد. در این پژوهش با اتخاذ روش کیفی و رویکردی اکتشافی، به تحلیل مضامین مصاحبه‌های انجام شده با ۱۵ نفر از صاحب نظران و متخصصان و اعضای هیئت علمی جامعه علوم تربیتی و تربیت معلم ایران مبادرت شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند. داده‌های کیفی با رویکرد تحلیل مضامین و روش استقرایی یا مبتنی بر داده تحلیل شد. نتایج پژوهش بیان‌کننده شناسایی و استخراج ۱۳ مضمون پایه و ۶ مضمون سازمان‌دهنده، در قالب مضمون فراگیر «پیوند نظریه و عمل» بود. فرآیند اعتباربخشی یافته‌ها، علاوه بر سه‌سوسازی در مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها، با استفاده از روش دلفی و اجرای آزمون دوجمله‌ای نیز انجام شد. در نهایت الگوی مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم کشور مبتنی بر پیوند نظریه و عمل با مؤلفه‌های اصلی «پشتوانه‌های تئوریک»، «تولید دانش»، «انتقال دانش»، «حیثیت آکادمیک»، «گفتمان‌های دوسویه» و «تربیت معلم فکور» طراحی و ارائه شد.

کلیدواژه‌ها:

فرآیند تربیت معلم، نظام دانشگاهی، مشارکت، پیوند نظریه و عمل، اعتباربخشی

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، گروه رهبری و توسعه دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی،

تهران، ایران m_aqaei@sbu.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: عضو هیئت علمی گروه رهبری و توسعه دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی تهران،

تهران m-abolghasemi@sbu.ac.ir

۳. عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب (استاد مدعو دانشگاه شهید بهشتی تهران)

abdsobhani@gmail.com

مقدمه

از حدود چهارهزارسال قبل با جریان تعلیم و تربیت در ایران باستان؛ معلمان، از موبدان زرتشتی تا آموزگاران هخامنشی و پس از آن با تأسیس دانشگاه جندی‌شاپور و شکل‌گیری آموزش عالی در دو هزار و پانصد سال پیش، استادان مجرب در دانشکده‌ها، قوام این نظام آموزشی کهن را عهده‌دار بوده‌اند (صدیق، ۱۳۴۹). باوجود این تاریخچه طولانی، اولین اقدام در زمینه تربیت معلم^۱ در ایران، اوایل سال ۱۲۹۰ با تشکیل کلاس خاصی به‌منظور تدریس اصول تعلیم و افزایش سواد معلمان در دارالفنون انجام شد و پس‌از آن، نخستین مرکز تربیت معلم کشور در سال ۱۲۹۷ با عنوان دارالمعلمین مرکزی تأسیس شد (صافی، ۱۳۹۲). از آن زمان تاکنون نظام تربیت معلم ایران در تاریخ یک‌صد ساله خود شاهد تعبیه دوره‌های متعدد و تأسیس مراکز مختلف بوده و فرازونشیب بسیار به‌خود دیده است (صفوی، ۱۳۸۳). نکته‌ای که در دهه‌های گذشته همواره مورد تأکید صاحب‌نظران حوزه تربیت معلم کشور واقع شده است، لزوم همکاری دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در طراحی الگوهای سازمانی، دوره‌های تربیتی و تخصصی و برنامه‌ریزی درازمدت برای تربیت معلم بوده است (صفوی، ۱۳۸۳، آقازاده، ۱۳۹۳، مهرمحمدی، ۱۳۹۲، صافی، ۱۳۹۲). در این راستا سیاست‌گذاران نظام آموزشی ایران در سال‌های آغازین دهه اخیر، با همکاری وزارت آموزش و پرورش به تأسیس دانشگاه فرهنگیان مبادرت ورزیدند (گرمارودی و شریف‌زاده، ۱۳۹۲)، اما در این خصوص با محدود کردن جذب دانشجو معلم^۲ به این دانشگاه، درعمل، نوعی تمرکزگرایی در جذب و تربیت معلم را بنا نهادند (برنامه پنج‌ساله ششم توسعه جمهوری اسلامی ایران، ماده ۶۳). در حال حاضر، این دانشگاه با تمامی ابهامات و عدم اطمینانی که با آن مواجه است، در پی شناسایی جایگاه خود در عرصه آموزش عالی و تثبیت این جایگاه در مقام تربیت معلمان کشور است. باوجود تغییرات مداوم و پی‌درپی در نظام و فرآیند تربیت معلم ایران، در حال حاضر شاهد گسستی عمیق در نظام آموزش عالی و به‌خصوص نظام دانشگاهی، در زمینه مشارکت^۳ در امر تربیت معلم هستیم. گسستی که بیش از هر چیز شاید تحت تأثیر طرح‌های

1. Iranian teacher education
2. teacher student
3. Partnership

توسعه تربیت معلم کشور و تغییرات کمی آن در دهه‌های اخیر ایجاد شده باشد؛ تغییراتی که عمدتاً بر اساس تصمیمات فردی مدیران سطوح بالای وزارت آموزش و پرورش و بدون پشتوانه تحقیقاتی انجام شده و اجرای آن‌ها بدون توجه به نیازهای کمی و کیفی حوزه تربیت معلم، نظام تربیت معلم کشور را همواره با مشکلات جدیدتری مواجه می‌کند (آقازاده، ۱۳۹۳: ۱۵۱-۱۵۲). این شکاف زمانی عمیق‌تر شد که برخی از دانشگاه‌های مطرح ایران^۱ که چندین دهه در زمینه تربیت معلم فعالیت مؤثر داشته‌اند، با تأسیس دانشگاه فرهنگیان، در عمل با موقعیتی مواجه شدند که دیگر جایگاهی برای فعالیت خود در این عرصه نمی‌دیدند؛ همچنین به‌زعم برخی سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران حاکم بر امر تربیت معلم کشور حتی «دیگر عنوان قبلی برای این دانشگاه‌ها [نیز] موضوعیت نداشت» (مخبّر دزفولی، ۱۳۹۰). بنابراین، دانشگاه‌های مذکور در واکنش به این واقعه، با اتخاذ رویکردی عجیب، از مأموریت ذاتی خود یعنی تربیت معلم، منصرف شده و در عمل مسیر دیگری در پیش گرفتند؛^۲ به‌عنوان مثال در این راستا، حبیبی^۳ (۱۳۹۷) مأموریت تربیت معلم را از عهده دانشگاه خوارزمی ساقط و گسترش تبادلات بین‌المللی را به‌عنوان مهم‌ترین مأموریت این دانشگاه اعلام می‌کند. تمامی این عوامل در کنار هم به گسست نظام دانشگاهی ایران از فرآیند تربیت معلم دامن زده و هر چه بیشتر آن را عمق بخشید. اکنون که نظام آموزش عالی^۴ ایران در مقابل فرآیندی از تربیت معلم^۵ قرار گرفته است که دارای وضعیتی همواره در حال تغییر، با آینده‌ای مبهم است (زارع و همکاران، ۱۳۹۵)، سؤال این است که آیا می‌توان مسیری برای مشارکت نظام دانشگاهی فعال در حوزه علوم تربیتی با نظام و فرآیند تربیت معلم کشور متصور بود؟ برای این منظور با توجه به اینکه ضرورت مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم بیش از هر چیز، به مباحث نظری برمی‌گردد (هیل براون و فورمن پک^۶، ۲۰۱۵) و این مباحث نظری در

۱. از جمله دانشگاه خوارزمی که سابقه‌ای بالغ بر یک‌صد سال فعالیت در تربیت معلم ایران دارد و به‌نوعی خاستگاه تربیت معلم ایران است.

۲. در این راستا دانشگاه تربیت معلم سبزوار به دانشگاه حکیم سبزواری، دانشگاه تربیت معلم آذربایجان به دانشگاه شهید مدنی و دانشگاه تربیت معلم تهران به دانشگاه خوارزمی تغییر نام پیدا کردند.

۳. رئیس وقت دانشگاه خوارزمی ایران

4. Higher Education System

5. Process of Teacher Education

6. Heilbronn and Foreman-Peck

میدان عمل آموزشی اهمیت کاربردی می‌یابند؛ جایی که به تعبیر اشتن‌هاوس^۱ (۱۹۷۵)، معلمان محقق^۲ و به اعتقاد دیویی^۳ تنها معلم به مثابه یک پژوهش‌کار^۴، قادر به آزمون توصیه‌های علمی و نظریه‌های آموزشی هستند (هامرسلی، ۱۹۹۳)؛ این امر بسترساز فرآیندی است که پیوند بین نظریه و عمل^۵ به بهترین شکل طی آن اتفاق می‌افتد؛ فرآیندی که به خوبی می‌تواند در بستری از پارادایم‌های تحقیق‌محور^۶ تربیت‌معلم (زایخنر، ۱۹۸۳) شکل‌گیرد. در این زمینه البته پوستنن^۷ و همکاران (۲۰۱۸)، با اشاره به نتایج مطالعه تاریخیچه^۸ تربیت معلم فنلاند^۹، پارادایم مبتنی بر تحقیق در مدل آموزش معلمان این کشور را نتیجه لفاظی بیش از واقعیت پشت آن به خصوص در رابطه بین تئوری و عمل^{۱۰}، قلمداد می‌کنند، و از این مهم به عنوان عاملی یاد می‌کنند که گاه مدل تربیت‌معلم فنلاند را مدل آموزش معلمان آینده^{۱۱} می‌نامند.

بررسی نظام‌مند^{۱۱} (گارگ و همکاران، ۲۰۰۸) پژوهش‌های صورت‌گرفته در زمینه فرآیند تربیت‌معلم در عرصه بین‌الملل، بیان‌کننده مشارکت گسترده آموزش عالی و نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت‌معلم است (زایخنر^{۱۲}، ۲۰۱۰؛ فالنبرگ^{۱۳}، ۲۰۱۰؛ شک^{۱۴} (۲۰۱۳)؛ مک‌نامارا، موری و جونز^{۱۵}، ۲۰۱۴؛ کرایدل^{۱۶}، ۲۰۱۶؛ جانسن، گوره و سولاک^{۱۷}، ۲۰۱۷ و پوستنن و همکاران، ۲۰۱۸).

زایخنر (۲۰۱۰)، به بررسی ارتباطات دوره‌های دانشگاهی و تجربه‌های زمینه‌ای در آموزش معلمان پیش از خدمت در دانشگاه اقدام کرده و استدلال می‌کند که پارادایم قدیمی آموزش

1. Lawrence Stenhouse
2. teachers-as-researchers
3. Dewey
4. a research worker
5. Theory and Practice
6. Inquiry-oriented
7. Puustinen
8. Finland's teacher education
9. the relationship between theory and practice
10. model for educating prospective teachers
11. Systematic Review
12. Zeichner
13. Falkenberg
14. Schuck
15. McNamara, Murray and Jones
16. Kreidle
17. Jonsen, Goree and Sulak

مبتنی بر دانشگاه که در آن دانش آکادمیک به‌عنوان تنها منبع معتبر دانش دربارهٔ تدریس به‌حساب می‌آید، نیاز به تغییر دارد؛ به‌جایی که در آن یک تأثیر متقابل غیر سلسله‌مراتبی بین دانشگاه، کارگزار معلمی و متخصص جامعه وجود دارد. این معرفت‌شناسی جدید در تربیت معلم، فرصت‌های آموزشی گسترده‌ای را برای معلمان آینده^۱ ایجاد خواهد کرد که به‌شکل بهتری آن‌ها را برای موفقیت در روش‌های تدریس پیچیده آماده می‌کند. فالکنبرگ (۲۰۱۰)، آموزش معلمان در کانادا را در قالب دو مرحله قبل از خدمت و حین خدمت توصیف می‌کند؛ مرحلهٔ اول به فعالیت آن‌ها در دانشگاه و تمرین در مدرسه تقسیم می‌شود، درحالی‌که مرحلهٔ دوم در حین خدمت و در دوره‌های آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه انجام می‌شود. فالکنبرگ (۲۰۱۰)، این وضعیت را به این‌صورت نقد می‌کند که تقریباً تمام برنامه‌های پیش از خدمت در کانادا، آموزش‌های مبتنی بر دانشگاه را از تمرین‌های مدرسه جدا کرده است. نقد دیگر فالکنبرگ (۲۰۱۰) در این زمینه به تفاوت بین فرهنگ دانشگاه و نظام مدرسه برمی‌گردد که از نظر او بسیار متمایز هستند. معلمان در نظام مدرسه و کسانی که در دانشگاه هستند، با فرهنگ‌های متفاوت استمرار دارند؛ مدارس دارای ساختار پاداش^۲ و پاسخگویی^۳ (استخدام، شایستگی، ارتقاء) متفاوت از دانشکده‌های علوم تربیتی^۴ هستند که بخشی از نظام دانشگاهی به‌شمار می‌روند. علاوه بر این به لحاظ شرایط بافت اجتماعی، «اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی» و «معلمان در مدارس» عمدتاً جهت‌گیری‌های مختلفی در جهت آموزش دارند: تمرکز معلمان مدرسه بر تدریس به‌عنوان تمرینی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند؛ در حالی که اعضای هیأت علمی برای تدریس جنبهٔ آموزش، بیشتر به یادگیری توجه دارند. فالکنبرگ (۲۰۱۰) پس از نقد توصیفی فوق، یک مدل خاص برای آموزش مداوم معلمان را ارائه می‌دهد که به‌زعم او، این مدل یک چارچوب کاری برای ادغام آموزش معلمان در سراسر دانشگاه‌ها و زمینه‌های مختلف و در مراحل مختلف آموزش معلمان فراهم می‌کند. شاک (۲۰۱۳)، در بررسی فرصت‌ها و چالش‌های مشارکت دانشگاهی در تربیت معلم معتقد است: مهم‌ترین چالش در ایجاد مشارکت بین دانشگاه‌ها و سیستم‌های تعلیم و تربیت، نیاز هر

-
1. prospective teachers
 2. reward
 3. accountability
 4. faculties of education

دو طرف به بهره‌وری از مشارکت است. این امر به شرکت‌کنندگان در مشارکت و رهبران و مدیران آن‌ها بستگی دارد تا اطمینان حاصل شود که این اتفاق می‌افتد. مک‌نامارا^۱ و همکاران (۲۰۱۴)، در مطالعه کیفیت مسیرهای دانشگاه محور آموزش معلمان در دوره پیش از اشتغال، کیفیت آموزش معلمان ابتدایی را که توسط مشارکت آموزش عالی هدایت شده‌اند، نسبت به سایر معلمان برجسته‌تر دانسته‌اند. کریدل (۲۰۱۶) نیز، عوامل موفقیت در مشارکت دانشگاهی در تربیت معلم را، در چهار مؤلفه اهداف متقابل سودمند؛ اعتماد و احترام؛ برقراری ارتباط مؤثر و باز؛ و رهبری، نقش‌ها و مسئولیت‌ها جمع‌بندی می‌کند. جانسن، گوره و سولاک (۲۰۱۷)^۲ نیز، با اشاره به اینکه برنامه‌های تربیت معلمان در ایالات متحده تحت فشار روزافزونی قرار گرفته‌اند تا تمرکز بیشتری بر خروجی‌هایی مانند تأثیر نامزد معلمان^۳ بر عملکرد دانش آموزان در آزمون‌های دولتی، ملی و بین‌المللی داشته باشند، به جای ورودی‌هایی مانند محتوای مندرج در برنامه‌های ترمیم‌معتقدند، برای این منظور می‌بایست، برنامه دانشگاهی مبتنی بر دوره‌های سنتی را به یک برنامه یادگیرنده محور مبتنی بر زمینه تبدیل کرد. این محققان همچنین امیدوارند، این برنامه تربیت معلمان در نهایت به دلیل تجربیات بالینی قوی و اثرات مثبت آن بر دانش آموزان، به مدلی برای تربیت معلم در نظام دانشگاهی تبدیل شود. همچنین در عرصه داخلی، معدودی از پژوهش‌ها به صورت ضمنی و غیرمستقیم به ضرورت مشارکت دانشگاه و آموزش عالی در تربیت معلم توجه کرده‌اند؛ مهرمحمدی (۱۳۹۲) در پژوهش خود مبحثی نظری درخصوص مشارکت دانشگاه در اجرای برنامه‌های درسی تربیت معلم را طرح کرده و نوعی تقسیم‌کار بین دانشگاه و آموزش و پرورش را، در این زمینه پیشنهاد می‌کند. همچنین زارع و همکاران (۱۳۹۵)، در بررسی مقایسه‌ای صلاحیت آموزش عالی و آموزش و پرورش در عهده‌دار شدن امر تربیت معلم، به شناسایی و گزارش چهار دیدگاه درخصوص صلاحیت هر یک از دو نهاد در امر تولید و گرداندن تربیت معلم کشور مبادرت ورزیده‌اند. این دیدگاه‌ها به ترتیب عبارت‌اند از: دیدگاه موافق با آموزش عالی در امر گرداندن تربیت معلم کشور؛ دیدگاه موافق با آموزش و پرورش؛ دیدگاه موافق مشروط با هر دو نهاد و در نهایت دیدگاه مشروط با ساختار جدید.

1. McNamara et al
2. Jonsen, Goree and Sulak
3. teacher candidates

بنابراین، در تحقیق حاضر با توجه به اینکه، پارادایم تربیت معلم نقش تعیین کننده‌ای در رویکرد و جهت‌گیری آموزش معلمان دارد (فیمن - نمسر^۱، ۱۹۹۰، به نقل از پوستین و همکاران، ۲۰۱۸)؛ محققان با هدف شناسایی زمینه‌های مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم و طراحی الگوی مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرآیند تربیت معلم در عرصه پیوند نظریه و عمل، با اتخاذ رویکردی مبتنی بر پارادایم تحقیق محور و همچنین با تأکید بر ابعاد نظری و پیوند آن با عمل، به طور خاص در پی پاسخ به این سؤالات بوده‌اند که از منظر صاحب نظران و متخصصان حوزه علوم تربیتی و تربیت معلم ایران، مضامین اصلی و فرعی^۲ مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم کشور در عرصه نظریه و عمل کدام‌اند؟ و اینکه الگوی مشارکت نظام دانشگاهی ایران در فرآیند تربیت معلم در عرصه پیوند نظریه و عمل چگونه است؟

روش

پژوهش حاضر یک پژوهش توسعه‌ای و هدف آشکار آن شناسایی ابعاد و مضامین مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم کشور و طراحی الگوی مشارکت در عرصه نظریه و عمل بود. این پژوهش با روش کیفی؛ به عنوان اجرای فرآیندی پژوهشی در کاوش یک مشکل اجتماعی (کرسول^۳، ۱۹۹۸: ۱۵)، با رویکردی اکتشافی و متمرکز بر تجربه زیسته^۴ (گال، بورگ و گال^۵، ۱۹۹۶) صاحب نظران و خبرگان این حوزه صورت پذیرفت. رویکرد تحلیل داده‌های کیفی در این پژوهش تحلیل مضامین^۶ با روش استقرایی^۷ (براون و کلارک^۸، ۲۰۰۶: ۷) بود. جامعه پژوهش حاضر شامل صاحب نظران، متخصصان و خبرگان حوزه علوم تربیتی ایران بودند که در زمینه تربیت معلم نیز به عنوان افراد برجسته و صاحب نظر شناخته می‌شوند. انتخاب نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و فنون نمونه‌گیری موارد

-
1. Feiman-Nemser
 2. major themes and subthemes
 3. Creswell
 4. lived experience
 5. Gall, Borg and Gall
 6. Thematic Analysis
 7. Inductive Method
 8. Braun and Clark

مطلوب^۱ و زنجیره‌ای^۲ (گال، بورگ و گال، ۱۹۹۶) به اجرا در آمد. در وهله نخست و پس از تکمیل مطالعات مرتبط با پیشینه تحقیق، با رویکردی اکتشافی به انجام مصاحبه با ۱۵ نفر از صاحب‌نظران و خبرگان مذکور مبادرت شد. طی فرآیند مصاحبه، با استفاده از روش نیمه ساختاریافته^۳، به شناسایی مضامین مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم ایران در عرصه نظریه و عمل اقدام شد. در وهله دوم، متون مصاحبه‌ها برای شناسایی و استخراج مضامین اصلی و زیرمضمون‌های درون هر مضمون اصلی، در قالب مضمون گسترده^۴ (کلارک و کرسول، ۲۰۱۳: ۳۶۳) پیوند نظریه و عمل مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم ایران تحلیل شد. مباحث مرتبط با اعتبار مصاحبه‌ها، روایی صوری و محتوایی آن‌ها و فرآیند کدگذاری در همه مراحل تحلیل مضمون، با استفاده از نظرات خبرگان با روش اعتباریابی اعضا یا بازیابی توسط مصاحبه‌شوندگان^۵ (ریچ^۶ و همکاران، ۲۰۱۳) و نشست‌های کیفی قانونی (تدلی و تشکری^۷، ۲۰۰۹) با برخی از این خبرگان - به جهت دانش کافی ایشان درباره ابعاد و جنبه‌های مختلف موضوع پژوهش - بررسی می‌شد تا درباره چگونگی انجام مصاحبه‌ها و روند کدگذاری توافق جمعی وجود داشته باشد. برای برآورد میزان پایایی فرآیند کدگذاری مصاحبه‌های صورت گرفته، از شاخص پایایی بین دو کدگذار^۸ ICR استفاده شد که به «درجه‌ای اشاره دارد که دو یا چند کدگذار نتایج یکدیگر را تکرار می‌کنند» (خواستار، ۱۳۸۸)؛ برای این منظور پس از انتخاب تصادفی ۳ نمونه از مصاحبه‌های تحقیق با استفاده از یک همکار پژوهش (کدگذار) به روش مرور همتا^۹ فرآیند کدگذاری مجدد انجام شد.

1. Inductive Mothed
2. chain sampling
3. Semi-structured interview
4. broader themes
5. Member or respondent validation
6. Ritchie
7. Teddlie and Tashakkori
8. intercoder reliability (ICR)
9. peer reviewer

جدول ۱: نتایج کدگذاری دو پژوهشگر همراه درصد پایایی بین دو کدگذار (شاخص تکرارپذیری)

ردیف	عنوان مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی بین دو کدگذار (درصد)
۱	C2	۴۹	۲۳	۳	۹۴٪
۲	C14	۳۷	۱۸	۱	۹۷٪
۳	C5	۴۷	۲۱	۵	۸۹٪
	کل	۱۳۳	۶۲	۹	۹۳٪

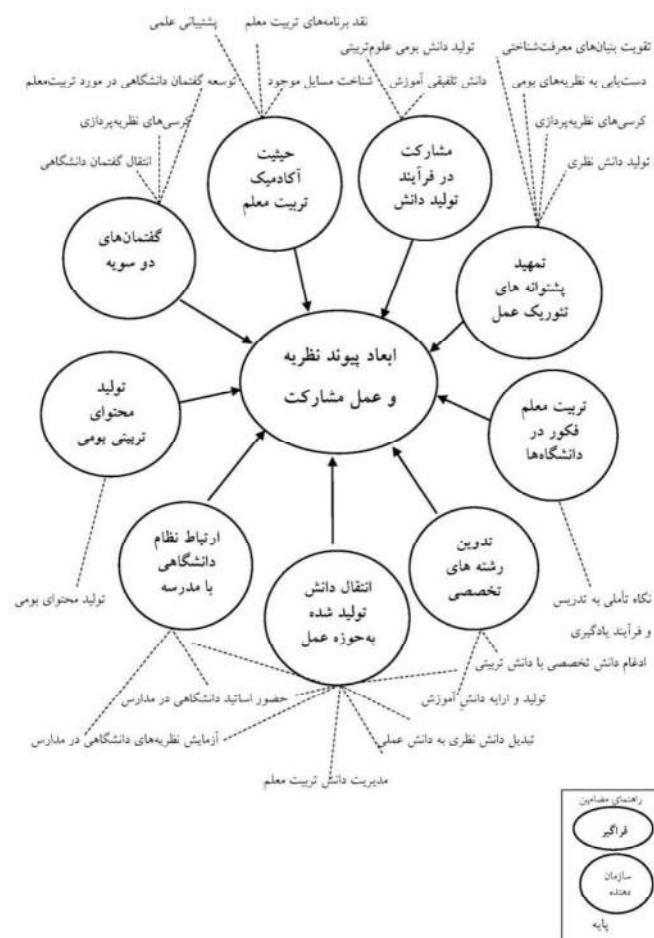
همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، پایایی بین کدگذاران با توجه به نتایج فوق و با استفاده از فرمول محاسبه شاخص تکرارپذیری برابر ۹۳ درصد به دست آمد. راهبردهای مقوله‌بندی^۱ (فرآیند کدگذاری متون و شناسایی مضامین) و اعتباربخشی^۲ آن‌ها (تدلی و تشریحی، ۲۰۰۹)، در نشست‌های کانونی با تعدادی از خبرگان مشارکت‌کننده در فرآیند مصاحبه (فرآیند مرور اعضا) و پژوهشگر همکار، که در اعتباربخشی فرآیند کدگذاری همکاری داشتند (روش مرور همتا)، از طریق گفتگو و دیالکتیک علمی در جلسات متعدد انجام شد. در وهله دیگر، با طراحی پرسشنامه محقق‌ساخته بر مبنای مضامین استخراج شده در قالب مقیاس لیکرت، با استفاده از روش دلفی^۳ (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۸) به برآورد نظرات تعدادی از خبرگان و صاحب‌نظران درباره مضامین احصاء شده در زمینه مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم ایران مبادرت شد. پس از گردآوری داده‌ها، برای تحلیل، از آزمون دوجمله‌ای استفاده شد (هومن، ۱۳۹۴). در نهایت پس از تحلیل نتایج، الگوی مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم کشور در بُعد پیوند نظریه و عمل شناسایی و معرفی شد.

یافته‌ها

گردآوری داده‌های حاصل از مصاحبه با خبرگان و صاحب‌نظران، در زمینه مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم کشور، به پدیدار شدن ۹ مضمون سازمان‌دهنده (اصلی) و ۵۲ مضمون پایه (زیرمضمون یا مضمون فرعی) در قالب مضمون فراگیر (بُعد) پیوند بین

1. categorical strategies
2. Credibility
3. Delphi

نظریه و عمل منجر شد. در ذیل شبکه‌ای از مضامین^۱، شامل مضمون فراگیر و مضامین سازمان‌دهنده و پایه در این مرحله از پژوهش حاضر ترسیم شده است. شبکه مضامین زمانی ارائه می‌شود که محقق مجموعه‌ای از مضامین را شناخته و برای پالایش پیشنهاد می‌کند، (آترید-استرلینگ، ۲۰۰۱، به نقل از عابدی و همکاران، ۱۳۹۰).



شکل ۱: شبکه مضامین شناسایی شده در فرآیند تحلیل داده‌های کیفی پژوهش

1. Thematic Network

بخشی از این گزاره‌ها تکراری یا دارای معانی نزدیک بودند که طی فرآیند تحقیق به‌عنوان گزاره‌های مفهومی در هم ادغام شدند^۱. پس از رفت‌وبرگشت‌های مداوم از پیام‌های گزاره‌های مفهومی کشف‌شده، کم‌کم جمع‌بندی یا اصلاح انجام می‌شد و در کدگذاری، سطح انتزاعی‌تری در قالب بُعد پیوند نظریه‌و عمل کسب شد. پژوهشگران برای اطمینان از اعتبار یافته‌های پژوهش، نه تنها بعد از انجام هر مصاحبه، بلکه پس از رسیدن به انتهای مسیر، نتایج کدگذاری را با گروهی از متخصصان _ خبرگان مشارکت‌کننده که به عقیده پژوهشگران از توانایی لازم برای قضاوت و تحلیل یافته‌ها بهره‌مند بودند و همچنین در طی اجرای پژوهش تعامل خوبی در فرآیند اعتباربخشی با پژوهشگران داشتند _ به اشتراک گذاشته و از آن‌ها خواسته شد، بازخورد خود را درباره حذف یا اصلاح گزاره‌ها مشخص کنند. پس از دریافت بازخورد در مراحل مختلف و انجام اصلاحات و تغییرات لازم، تمامی ۱۵ نفر مشارکت‌کننده، تأیید کردند که بین مضامین پایه یا گزاره‌های مفهومی و مضامین سازمان‌دهنده و مضمون فراگیر؛ یعنی بُعد پیوند نظریه‌و عمل، ارتباط معنایی وجود دارد؛ مضامین غنای مفهومی لازم را دارند و ارتباط بین آن‌ها به خوبی تشخیص داده شده است. پس از طی مراحل فوق در فرآیند تقلیل و جرح و تعدیل یافته‌ها، تعداد ۶ مضمون سازمان‌دهنده - به‌عنوان مضامین اصلی مشارکت - و تعداد ۱۳ زیرمضمون در قالب یک مضمون فراگیر مشارکت در بُعد پیوند نظریه و عمل کاهش یافت. در این مرحله با اجرای روش دلفی، مضامین و گزاره‌های مفهومی اعتباربخشی شد؛ پرسشنامه طراحی شده برای متخصصان مذکور ارسال شد و از پاسخ‌دهندگان خواسته شد تا میزان موافقت خود را با هریک از شاخص‌های مطرح‌شده، روی طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت ثبت کنند. پس از گردآوری داده‌ها، آزمون دو جمله‌ای به اجرا درآمد. نتایج آزمون دو جمله‌ای، مضامین نهایی و فراوانی پاسخ‌ها در جدول ۲ نشان داده شده است:

۱. برخی از این گزاره‌ها در شکل ۱ (شبکه مضامین) ارائه شده است.

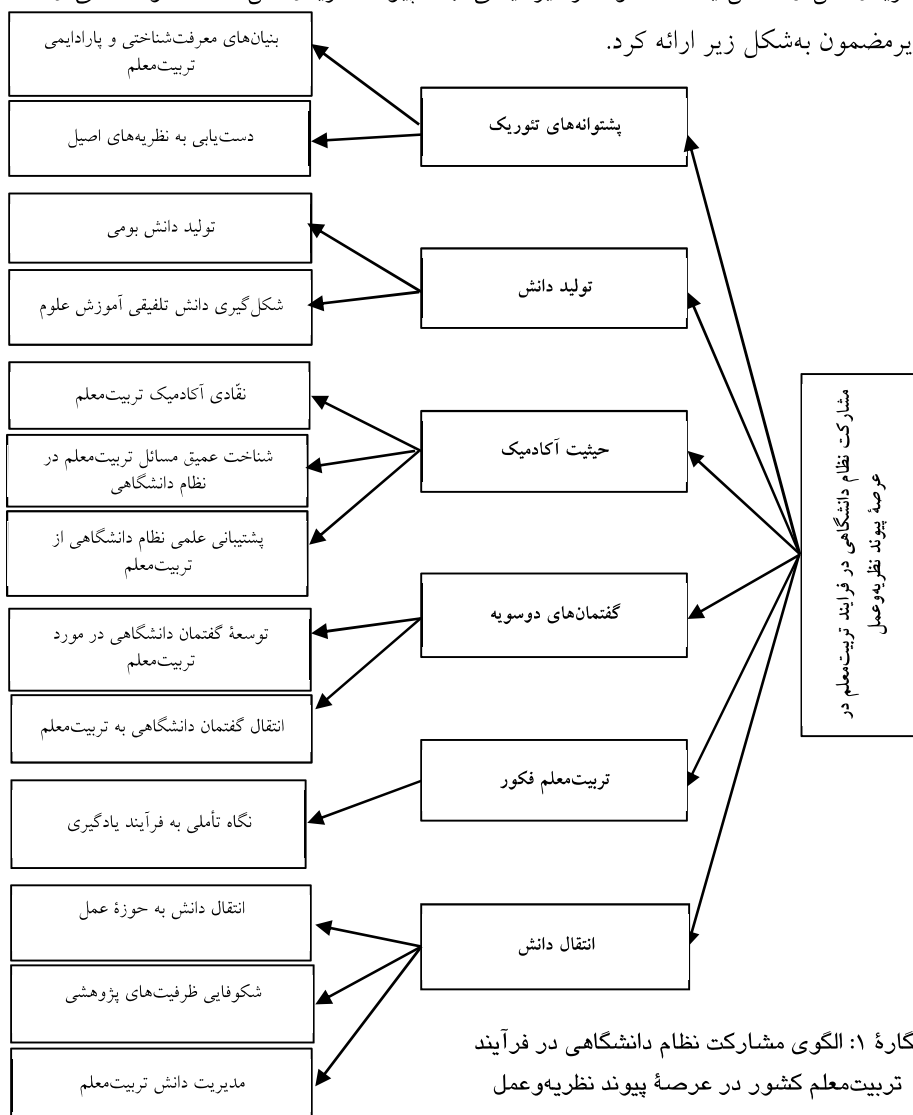
جدول ۲: آزمون دوجمله‌ای برای اعتباربخشی مضامین الگوی مشارکت طراحی شده

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	ردیف	گزاره‌های مفهومی مضامین پایه	مجموع فراوانی زیاد و بسیار زیاد	متوسط و بسیار کم	مجموع فراوانی کم، متوسط و بسیار کم	p	روایی (پیامد آزمون دوجمله‌ای)
مشارکت در بعد پیوند نظریه و عمل	پشتوانه‌های تئوریک	۱	تقویت بنیان‌های معرفت‌شناختی و پارادایمی تربیت معلم	۱۲	۳	۰.۳۵	تأیید	
		۲	دست‌یابی به نظریه‌های اصیل در حوزه علوم تربیتی و تربیت معلم کشور	۱۳	۲	۰.۰۷	تأیید	
		۳	تولید دانش بومی در حوزه علوم تربیتی و تربیت معلم در دانشگاه‌ها	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید	
حیثیت آکادمیک	گفتمان‌های دوسویه	۴	تسهیل و تسریع شکل‌گیری دانش تلفیقی آموزش علوم ^۱	۱۳	۲	۰.۰۷	تأیید	
		۵	نقد آکادمیک برنامه‌های علمی تربیت معلم کشور	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید	
		۶	عمق بخشیدن به شناخت مسائل موجود در تربیت معلم	۱۳	۲	۰.۰۷	تأیید	
		۷	پشتیبانی علمی نظام دانشگاهی از تربیت معلم	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید	
		۸	توسعه گفتمان دانشگاهی درباره تربیت معلم	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید	
		۹	انتقال گفتمان دانشگاهی به تربیت معلم	۱۵	۰	۰.۰۰	تأیید	
		۱۰	نگاه تأملی به تدریس و فرآیند یادگیری در تربیت معلم	۱۲	۳	۰.۳۵	تأیید	
		۱۱	انتقال دانش تولیدشده در نظام دانشگاهی در زمینه تربیت معلم به جامعه	۱۲	۳	۰.۳۵	تأیید	
		۱۲	شکوفایی ظرفیت‌های دانشجویان و استادان در اجرای پژوهش‌های سودمند در حوزه تربیت معلم	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید	
		۱۳	مدیریت دانش تربیت معلم	۱۴	۱	۰.۰۱	تأیید	

P<0/05

1. Pedagogical Content Knowledge

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در نتیجه اجرای آزمون دوجمله‌ای، معناداری تعداد ۱۳ گزاره مفهومی در سطح ۰/۰۵ تأیید شد. بنابراین، با توجه به نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌های کیفی در پژوهش حاضر، شناسایی و اعتباربخشی ابعاد و مضامین این داده‌ها، در نهایت می‌توان الگوی مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم کشور در عرصه پیوند نظریه و عمل را شامل یک مضمون فراگیر؛ یعنی، بُعد پیوند نظریه و عمل، ۶ مضمون اصلی و ۱۳ زیرمضمون به شکل زیر ارائه کرد.



نگاره ۱: الگوی مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم کشور در عرصه پیوند نظریه و عمل

بحث و نتیجه‌گیری

در این مقطع به‌طور خلاصه تعریف و شواهدی مرتبط با هر یک از مضامین سازمان‌دهنده و برخی از مضامین پایه^۱ ارائه می‌شود.

پیوند نظریه و عمل در مشارکت: مضمون فراگیر پیوند نظریه و عمل، از شش مضمون اصلی «پشتوانه‌های تئوریک»، «تولید دانش»، «حیثیت آکادمیک»، «گفتمان‌های دوسویه»، «تربیت معلم فکور» و «انتقال دانش» تشکیل شده است، که هر کدام از این مضامین، سازمان‌دهنده تعدادی از مضامین پایه یا گزاره‌های مفهومی هستند. مضامینی که در این بُعد دسته‌بندی شده‌اند، بیان‌کننده زمینه‌هایی در مشارکت هستند که به‌نوعی مستلزم پیوند بین نظریه و عمل در مسیر مشارکت به‌شمار می‌روند، به این صورت که در این بُعد به‌نوعی پیوند بین نظریه و عمل در یک موقعیت مرتبط اتفاق می‌افتد.

پشتوانه‌های تئوریک: مضمون اصلی «پشتوانه‌های تئوریک» بیشتر دارای مضامینی است که به مباحث نظری پشتیبان عمل اشاره دارند. «تقویت بنیان‌های معرفت‌شناختی و پارادایمی تربیت معلم» یکی از زیرمضامین ذیل مضمون اصلی پشتوانه‌های تئوریک است که می‌توان آنرا زمینه‌ساز مجادلات پارادایمی (تدلی و تشکری، ۲۰۰۹) در نظام دانشگاهی بر سر موضوعات فلسفی و روش‌شناختی موضوعه در فرآیند تربیت معلم دانست، اظهار نظر مصاحبه‌شونده ۱۴، ضمن ارائه تعریفی جامع و مانع از پشتوانه‌های تئوریک، بر پارادایم تربیت معلم نیز تأکید می‌ورزد:

«پشتوانه تئوریک یعنی اینکه، ما عمل در یک حوزه‌ای را به یک سطح مبتنی بر دانش ارتقاء ببخشیم؛ این دانش البته دانشی است که می‌خواهد کمک کند که ما الگوهای سنجیده‌تر، پارادایم‌های برتر، پارادایم‌های مؤثرتری را در تربیت معلم دنبال کنیم؛ از جمله این تلاش تئوریک از نظر من می‌تواند کوشش در جهت تبیین پارادایم Practical باشد؛ به‌عنوان الگوی برتر، به‌عنوان الگوی اثربخش‌تر».

۱. علاقمندان برای ملاحظه شواهد بیشتری درباره مضامین، می‌توانند به رساله دکتری مرتبط با تحقیق حاضر مراجعه کنند.

نگاهی به سیستم‌های موفق آموزشی دنیا نشان می‌دهد که پارادایم تربیت معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در رویکرد و جهت‌گیری آموزش معلمان دارد؛ پوستنن و همکاران (۲۰۱۸) تمرکز بر دو مفهوم کلیدی معلم محقق^۱ و نظریه علمی شخصی^۲ را، به‌عنوان دو ویژگی مهم در دستور کار آموزش معلمان در فنلاند قلمداد می‌کنند و به‌نقل از زایختر (۱۹۸۳)، پارادایم‌های تحقیق‌محور^۳ به‌عنوان یک گروه سنتی از پارادایم‌های جایگزین تربیت معلم^۴ یاد می‌کنند که هنوز هم به‌نظر می‌رسد از قدرت تفسیر بهره‌مند است (تیلور^۵، ۲۰۰۸ و زایختر و کانکلین^۶، به‌نقل از ۲۰۰۵) و اهمیت این پارادایم را در نقش آن در انعکاس فوجی از ایده‌ها درباره اهداف آماده‌سازی معلمان و ابزار دستیابی به آن اهداف، در نظر می‌گیرند (فیمن-نمسر^۷، ۱۹۹۰، به‌نقل از پوستنن و همکاران، ۲۰۱۸). این مطالعه به‌خوبی بیان‌کننده اهمیت پارادایم تربیت معلم و لفاظی‌های زمینه‌ساز آن به‌خصوص در عرصه تئوری و عمل دارد و در این مسیر می‌توان این مهم را به‌عنوان یک وظیفه تخصصی و ذاتی برای نظام دانشگاهی تلقی کرد.

زیرمضمون دیگر که در فرآیند تحلیل داده‌ها در قالب مضمون پشتوانه‌های تئوریک استخراج شد، مضمون «دستیابی به نظریه‌های اصیل علوم تربیتی و تربیت معلم» است. مصاحبه‌شوندگان، تلاش متخصصان حوزه علوم تربیتی کشور در جهت دستیابی به نظریه‌های اصیل در گستره تعلیم و تربیت و به‌خصوص تربیت معلم، در جهت به‌کارگیری این نظریات در نظام آموزشی را، به‌عنوان یک رسالت دانشگاهی ضروری می‌دانستند؛ همان‌گونه که زایختر (۲۰۱۰) نیز، بر الگوی «کاربرد نظریه^۸» تأکید می‌کند، به‌معنی اینکه، معلمان آینده باید نظریه‌ها را در دانشگاه بیاموزند، سپس برای تمرین یا اعمال آنچه در دانشگاه آموخته‌اند، به مدرسه بروند. مصاحبه‌شونده^{۱۳}، در این باره معتقد بود:

«یکی از رسالت‌های نهاد دانشگاه این است که مسائل اجتماعی را بشناسد و راجع به آن‌ها فکر کند، راجع به آن‌ها تحقیق کند، راجع به آن‌ها نظر ورزی

-
1. Teacher as a Researcher
 2. Personal Practical Theory
 3. Inquiry-oriented
 4. alternative paradigms of teacher education
 5. Taylor
 6. Zeichner and Conklin
 7. Feiman-Nemser
 8. application of theory

کند و راجع به آن‌ها راه‌کار ارائه بکند».

تولید دانش: مضمون اصلی دیگر در مسیر مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم کشور، مضمون «تولید دانش» است که از دو زیرمضمون تشکیل شده است. «تولید دانش بومی علوم تربیتی در دانشگاه‌ها» یکی از دو زیرمضمون تشکیل دهنده این مضمون است. در این مفهوم تأکید مصاحبه‌شوندگان بر تولید دانش بومی علوم تربیتی در خصوص تربیت معلم با مشارکت نظام دانشگاهی بود. مصاحبه‌شونده ۹، در این خصوص معتقد بود:

«اگر بخواهیم در حوزه تربیت معلم [ایران] تولید دانش بومی ایرانی داشته

باشیم، هیچ راهی غیر از اینکه برویم و با دانشگاه مشارکت کنیم، نداریم».

زیرمضمون دیگر ذیل مضمون اصلی تولید دانش، گزاره‌ای است با عنوان «تسهیل و تسریع شکل‌گیری دانش تلفیقی آموزش علوم (آموزش ریاضی، آموزش ادبیات، آموزش جغرافیا و ...)». بیشتر مصاحبه‌شوندگان در عناوین مختلف مانند تولید دانش محتوایی، تولید دانش تخصصی و همچنین تولید دانش محتوایی-تربیتی در مصاحبه خود به این گزاره اشاره داشته‌اند؛ مصاحبه‌شونده ۲، در این زمینه اعتقاد داشت:

«دانش آموزش، نه دانش موضوع است، نه آموزش. دانش آموزش رشته

تخصصی است با اقتضائات آن رشته تخصصی [که] در همه جای دنیا وجود

دارد، ما نداریم، [یا اینکه] خیلی محدود [داریم]؛ مثلاً شما یک فوق لیسانس

آموزش ریاضی دارید آن‌هم با چه شرایطی؟... [با این شرایط] که استاد رشته

آموزش ریاضی با محیط عمل قهر است».

به عقیده شولمن^۱ (۱۹۸۶) دانش محتوایی-تربیتی^۲ *PCK* به‌عنوان مهم‌ترین طبقه در دانش پایه و دانش تدریس معلمان، یکی از مسائل ابتدایی معلمان است که هنوز به‌قدر کافی به‌وسیله آن‌ها درک نشده است. درباره دانش محتوایی-تربیتی، بحث در دانشگاه‌های تربیت معلم کشور و اساتید آن جدی است؛ چراکه این نوع از دانش مأخذ آموزش صحیح، اثربخش و حرفه‌ای است (به‌نقل از مهرمحمدی و فاضلی، ۱۳۹۴). مصاحبه‌شونده ۶، در این مورد معتقد بود:

«میزگرد بگذاریم، بحث کنیم در رشته‌های تخصصی، *PCK* چه معنایی دارد؟

1. Shulman
2. Pedagogical content knowledge



تربیت معلم چطور می‌تواند اثربخش باشد؟ چه ابعادی داشته باشد؟ بنشینیم گفتگوهای حرفه‌ای را در عرصه تربیت معلم تحلیل بکنیم».

حیثیت آکادمیک: مضمون «حیثیت آکادمیک» به‌عنوان مضمون اصلی دیگر مشارکت نظام دانشگاهی در بُعد پیوند نظریه و عمل، بیان‌کننده سه زیرمضمون است که وجود آن‌ها در عرصه تربیت معلم می‌تواند موجب یک وجهه و شخصیت دانشگاهی برای نظام تربیت معلم کشور باشد. مصاحبه‌شونده ۱۴، در این راستا اینگونه بیان کرد: «مشارکت دانشگاهیان در ابعاد پژوهشی و در بخشیدن حیثیت آکادمیک به تربیت معلم، یک چیز مغفول است». حیثیت دانشگاهی از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان، با زیرمضامین «نقد برنامه‌های علمی تربیت معلم»، «عمق بخشیدن به شناخت مسائل موجود در تربیت معلم در نظام دانشگاهی» و «پشتیبانی علمی نظام دانشگاهی از تربیت معلم کشور»، تعریف شده است. درباره نقادی برنامه‌های علمی تربیت معلم، یکی از مصاحبه‌شوندگان، با انتقاد از نظام دانشگاهی مبنی بر عدم حضور در عرصه نقادی تربیت معلم، ابراز داشت:

«[اساتید دانشگاهی] رسالتشان این است، بیایند برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان را نقد کنند، [اما] نمی‌آیند».

ناگفته پیداست، وجود دیدگاه‌های این‌چنینی در نظام دانشگاهی کشور ما مهم‌ترین سد در مسیر مشارکت به‌شمار می‌رود و در جهت رفع اینچنین دیدگاه‌ها یا موانعی در هر دو طرف مشارکت، مبحث بسیار مهمی تحت عنوان «گفتمان» ضرورت می‌یابد، که این مهم در قالب یک مضمون سازمان‌دهنده یا مضمون اصلی تحت عنوان «گفتمان‌های دوسویه» شکل گرفت. **گفتمان‌های دوسویه:** مضمون اصلی دیگر «گفتمان‌های دوسویه» است که بیشتر بیان‌کننده لزوم گفتمان در نظام دانشگاهی ایران و طرفین مشارکت در خصوص مباحث نظری و عملی، مسائل گوناگون مرتبط با آموزش، ارزشیابی، محتوای آموزشی، مسائل تربیتی، برنامه‌های درسی، مسائل علمی و موارد بسیاری از این دست است. این مضمون به تبادل گفتمان نظری و تجربی به‌صورت متقابل بین دانشگاه و نظام تربیت معلم در محورهای مورد مناقشه دو طرف یا نقاط مشترک نظر دارد. توسعه گفتمان دانشگاهی درباره تربیت معلم، می‌تواند به‌صورت همایش‌ها، کرسی‌های نظریه‌پردازی و حتی نشست‌های دو یا چندجانبه بین رؤسا و مسئولان نظام دانشگاهی و نظام تربیت معلم کشور یا دانشگاه‌های دارای مأموریت تربیت معلم و حتی اساتید

و گروه‌های دیگر از هر دو طرف صورت گیرد، مصاحبه‌شونده ۶، در این مورد معتقد بود:

«یکی از کارهایی که [دانشگاه‌ها] می‌توانند در آن ورود پیدا بکنند، توسعه گفتمان تربیت‌معلم است، به‌عنوان یک امر ملی؛ توسعه گفتمان آموزش‌شناسی، این‌ها [نظام دانشگاهی و دانشگاه‌های تربیت‌معلم] می‌توانند با هم وارد گفتگو بشوند، وارد تعامل بشوند و در این [مسیر]ها کار کنند».

مصاحبه‌شونده ۷، نیز در این خصوص معتقد بود:

«گفتمان بهترین سازوکاری است که می‌شود به آن امید داشت، چه گفتمان شفاهی، چه گفتمان کتبی، تحقیقات مشترک، سمینارهای مشترک، نشست‌های مشترک؛ می‌شود اسمش را گذاشت کرسی‌های نظریه‌پردازی».

تربیت‌معلم فکور: از جمله مهم‌ترین مضامین اصلی مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت‌معلم در بُعد پیوند نظریه‌و عمل، «مضمون تربیت‌معلم فکور»^۱ است؛ از این مضمون می‌توان به‌عنوان شاهبیت غزل مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت‌معلم نام برد. همانگونه که کار تأثیرگذار دونالد شون^۲ (۱۹۸۳) در جهت تحلیل راه تفکر حرفه‌ای در عمل^۳، به شناسایی و تأکید بر اهمیت واژه‌های تفکر در عمل^۴ و تفکر بر عمل^۵ در آموزش و پرورش حرفه‌ای^۶ اخیر منجر شد (مک‌ایتوش، ۲۰۱۰)، عمل فکورانه معلم که حاصل تأمل در عمل حرفه‌ای است، می‌تواند در عمل تربیتی او (معلم) در قالب یک کارگزار فکور^۷ (مهرمحمدی، ۲۰۰۴)، با اتکاء بر این نظریه‌پردازی مؤثر باشد و بین عمل آموزشی-تربیتی^۸ معلم و بنیان‌های نظری او برای این عمل، ارتباط مؤثر و کارساز را ایجاد کند (محمدآقایی، ۱۳۹۵). شاید یکی از بهترین و مؤثرترین نتایج نظام آموزشی اثربخش و کارآ، این باشد که نظریه‌های تولیدی در عرصه دانشگاهی، در میدان عمل توسط معلمان متخصص به‌کار گرفته شود؛ به‌گونه‌ای که

1. Reflective Teacher
2. Schon
3. professional think in action
4. Thinking -in- Action
5. Thinking -on- Action
6. Recent professional education
7. Reflective Practitioner
8. educational practice

معلمان به‌عنوان کارورزان آموزشی^۱ قادر به خواندن انتقادی مطالعات پژوهشی موجود و توسعه ایده‌ها و استراتژی‌های جدید برای تجدید نظر در اعمال خود باشند (کلارک و کرسول، ۲۰۱۳) و از نظریه‌ها در میدان عمل استفاده مفید و به‌جا کنند. مصاحبه‌شونده ۹، نظر خود را در این زمینه اینگونه بیان کرد: «معلم فکور، یا کارگزار فکور، در واقع کسی است که می‌تواند بحث *Problematic* انجام دهد؛ یعنی ایجاد یک مسأله در شرایطی که ابعادش را [که] خودش می‌داند باید چه‌جوری حل و فصل بشود، یا ایجاد یک موقعیت با ابعادی در حوصله کارآفرینی، تکنولوژی‌های نو، خلاقیت و نوآوری».

انتقال دانش: آزمون ایده‌ها در عمل توسط معلمان، به‌عنوان وسیله‌ای برای افزایش دانش در مورد بهبود برنامه‌های آموزشی، آموزش و یادگیری (کمیس و مک‌تگارت^۲، ۱۹۸۸)، از جمله مصادیق انتقال دانش به تربیت‌معلم است. یکی از زیرمضامین مهم در این زمینه «انتقال دانش تولیدشده به جامعه» است. مصاحبه‌شونده ۷، ضمن تصریح این موضوع که جامعه مورد نظر ما، جامعه تربیت‌معلم و مدارس است، درخصوص این مفهوم معتقد بود:

«بینید دانشکده علوم، در تحقیقاتی که می‌کند در یک موضوع فیزیک، مرزهای دانش برایش گسترده‌تر می‌شود. دانش گسترش یافته خودش را باید به جامعه منتقل کند، پس اگر یک‌وقت دانشگاه فرهنگیان سؤال بکند که حالا [در رشته] فیزیک، من چی درس بدهم؟ یک مرجع‌اش دانشکده علوم است. دستاوردهای پژوهشی دانشگاه‌ها، باید منتقل بشود به دانشگاه فرهنگیان [به‌عنوان] دانشگاه تربیت‌معلم».

اظهارات مصاحبه‌شونده ۲، در این زمینه به‌خوبی بیان‌کننده انتقال دانش به حوزه عمل و پیوند نظریه و عمل در موقعیتی است که به‌شدت به آن وابسته است؛ یعنی موقعیت مسأله‌دار: «دانش فنی که اساتید دانشگاه می‌توانند در حوزه‌های مختلف بیاورند، چیست؟ دانش فنی که من می‌گویم، یعنی ترجمه دانش نظری در عرصه عمل واقعی؛ یعنی دانشی که بتواند مسأله حل کند».

مصاحبه‌شونده ۳، انتقال دانش به حوزه عمل، و پیوند آن دو را در تولید تکنولوژی

مؤثر دانسته، در این مورد بیان داشت:

«دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های بزرگ باید بدانند، اگر تولید علم آن‌ها یک‌جایی بخواهد به تکنولوژی تبدیل شود، این نهایتاً باید بیاید در مراکز تربیت معلم، یعنی اگر علمشان بخواهد علم نافع باشد، راه عبورش فقط از طریق همین تربیت معلم است.»

همچنین مصاحبه‌شونده ۴، با دیدگاهی انتقادی، انتقال دانش به‌حوزه عمل را مددکار معلمان در حل مسائل محیط آموزشی قلمداد کرده، از اساتید دانشگاهی به دلیل عدم مشارکت در این امر، اینگونه انتقاد می‌کند:

«کدام استاد‌های ما می‌روند سر کلاس می‌نشینند با معلم‌ها گپ‌وگفت می‌کنند؟ دیالوگ می‌کنند؟ چند تا استاد داریم بتواند نظر را به عمل ترجمه کند؟ جواب سؤال معلم که با یک دانش‌آموز مشکل دارد را بدهد.»

در زیرمضمون دیگر با عنوان «اجرای پروژه‌های سودمند پژوهشی درزمینه تربیت معلم» در واقع آنچه مدنظر است، شکوفایی ظرفیت‌های دانشجویان و استادان در اجرای پروژه‌های پژوهشی خود در زمینه تربیت معلم، به‌خصوص در قالب پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری است؛ باید توجه داشت که ایجاد این رویکرد ناپستی محدود به رشته‌های علوم تربیتی دانشگاه‌ها شود؛ چراکه تربیت معلم در تمامی رشته‌ها نیازمند این تحقیقات دانشگاهی است و در هر رشته دانشگاهی، از مهم‌ترین مسیریایی که انتقال دانش به عمل در آن اتفاق می‌افتد، همین تدارک پروژه‌های دانشجویی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی است. مصاحبه‌شونده ۱۳، با ارائه انتقادی تند در این زمینه، ابراز کرد:

«یک نهضتی پدید آمد در تولید علم تربیت معلم، آن نهضت را ما استادها دنبال نکردیم، من امروز به وضوح اعلام می‌کنم: آن نهضت را استادها دنبال نمی‌کنند، بلکه دانشجویهای دوره دکتری هستند که آن نهضت را راهبری کردند، پیش بردند، حتی جنگیدند برای این نهضت، آن نهضت هم این بود که روی مسأله تربیت معلم کار کنند؛ حتی در برخی دانشگاه‌ها داریم گروه‌های آموزشی مقاومت می‌کنند در مقابل برخی دانشجویانی که مسأله‌شان مسأله تربیت معلم است، می‌گویند چه خبر است؟ چه قدر دانشگاه فرهنگیان؟»

«مدیریت دانش» تربیت معلم، که در واقع باید آن را مدیریت انتقال دانش نامید، به معنی میسر شدن فرآیند مستندسازی تجربه‌های معلمان در مدارس، زیرمضمون دیگری است که بر نکته بسیار مهم و ارزشمند ثبت تجارب کارورزان آموزشی در مدارس، که همواره در تعلیم و تربیت کشور ما مغفول واقع شده است، تأکید دارد؛ مصاحبه‌شونده ۷، در این مورد معتقد بود:

«ما از مستندسازی غافلیم؛ یعنی نمی‌گوییم در مدارس ما چه اتفاقی دارد می‌افتد! چون نمی‌گوییم، نمی‌شود نقدش کرد؛ نمی‌شود روی آن اندیشید و نظریه محصول اندیشه است، اندیشه [ای] که یک چشمش به عمل است، لذا می‌خواهم بگویم پیوند نظر و عمل؛ اگر بخواهیم نقطه طلایی برای پیوند نظر و عمل پیدا کنیم باید برویم دنبال مستندسازی، معلمان باید خاطره بنویسند. مدیران ما باید خاطره بنویسند، معلمان که می‌گویم به‌طور عام همه حرف‌هایشان را ضبط کنید، تکنیک‌هایشان را فیلم بگیرید تا قابل بازخوانی بشود، وقتی قابل بازخوانی شد، می‌فهمیم که خوب این نظر، این تجربه چقدر قابلیت دارد که تعمیم پیدا کند. تعمیم تجربه‌های عملی؛ یعنی نظریه. ما از نظریه چه تعریفی داریم؟ تعمیم تجربه‌های عملی ما. در مستندسازی تجربه‌ها، دانشگاه‌ها می‌توانند وارد بشوند.»

اظهار نظر این صاحب نظر تا اندازه زیادی مبین مفهوم تئوری زنده^۱ (مکنیف و وایتهد^۲، ۲۰۱۰) و تأثیر آن در کار معلمان است؛ جایی که معلمان در حین انجام اقدام پژوهی^۳ برای بهبود در موقعیت‌های مشکل‌دار محیط آموزشی خود، ضمن تلاش در رفع آن مشکل یا حداقل بهبود آن موقعیت، به نظریه‌پردازی مبادرت می‌ورزند (آهنچیان و محمدآقایی، ۱۳۹۶)؛ اما متأسفانه محصول این تلاش‌های معلمان هرگز به صورت مدون و سنجیده در اختیار پژوهشگران دانشگاهی قرار نمی‌گیرد. با توجه به مفهوم اخیر، در صورتی که، مقدماتی در زمینه مستندسازی و انتقال‌پذیری^۴ تجربیات معلمان فراهم شود، به گونه‌ای که این تجربیات در اختیار

-
1. Living Theory
 2. McNiff and Whitehead
 3. Action Research
 4. Transferability

پژوهشگران نظام دانشگاهی قرارگیرد، مآخذ پژوهش‌های آکادمیک ارزشمندی واقع خواهند شد (مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

با توجه به هدف پژوهش حاضر مبنی بر شناسایی و معرفی الگویی مناسب برای مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم کشور ایران در عرصه پیوند نظریه و عمل، طی پژوهش حاضر، محققان در پی دستیابی به مسیری از مشارکت بین نظام دانشگاهی و تربیت معلم ایران بودند که قادر باشد نظام دانشگاهی را در پیوندی مبارک با فرآیند تربیت معلم، به عاملی مؤثر در امر تربیت معلم بالنده، کارآ و مؤثر در آینده نظام آموزشی کشور در هزاره سوم تبدیل کند و هر چه بیشتر از عمق شکاف ایجاد شده در این حوزه بین آموزش عالی و آموزش و پرورش بکاهد. بی تردید مشارکت نظام دانشگاهی می‌تواند محملی برای ایجاد نظریه و پیوند آن با حوزه عمل واقع شده، زمینه را برای رشد حرفه‌ای معلمان ایجاد کند (مکانامارا، و همکاران، ۲۰۱۴). از سوی دیگر چنانچه یافته‌های پژوهشی معلمان که بیشتر در قالب اقدام پژوهی انجام می‌شوند در اختیار پژوهشگران دانشگاهی نیز قرارگیرد، می‌تواند به عنوان نظریه مبتنی بر عمل واجد سودمندترین الهاماتی که محرک تحقیقات دانشگاهی هستند، ایفای نقش کنند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). پژوهش حاضر پس از ایجاد موجی از احساس مسئولیت جامعه تعلیم و تربیت ایران در خصوص تربیت معلم که از مصاحبه‌ها و مناقشه‌های صاحب‌نظران این حوزه در سال‌های اخیر قابل برداشت بود، طراحی و اجرا شد، جایی که طرح‌های توسعه تربیت معلم ایران و تغییرات پی‌درپی آن در دهه‌های اخیر، مورد انتقاد صاحب‌نظران این حوزه واقع شده است. نتایج این پژوهش با نتایج معدود پژوهش‌های داخلی مرتبط، از قبیل پژوهش مهرمحمدی (۱۳۹۲)، زارع و همکاران (۱۳۹۵) و همچنین در بُعد بین‌المللی، از جهت ارتباط نظام دانشگاهی و مشارکت آن در امر تربیت معلم، با پژوهش زایخنر (۲۰۱۰)، فالکنبرگ (۲۰۱۰)، شاک (۲۰۱۳)، مکانامارا و همکاران (۲۰۱۴)، کریدل (۲۰۱۶)، و جانسن، گوره و سولاک (۲۰۱۷) همسو و هم‌جهت است. به زعم محققان، در وضعیت کنونی تربیت معلم ایران، مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم می‌تواند به عنوان بستری مناسب، کارساز و موجه برای مواجهه با گسست ایجاد شده مطرح شود. دقت در نتایج پژوهش حاضر بیان‌کننده آن است که صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی و تربیت معلم ایران، نظرات مؤثر و کارآمدی در محور مشارکت نظام دانشگاهی در فرآیند تربیت معلم در بُعد پیوند نظریه و عمل مطرح کرده‌اند؛

بنابراین، ضمن اینکه می‌توان امیدوار بود، توجه و امعان‌نظر سیاستگذاران و متولیان امر تربیت‌معلم ایران، افق‌های روشنی پیش روی نظام تربیت‌معلم آینده کشور ترسیم کند؛ پیشنهاد می‌شود نظام دانشگاهی ایران فارغ از هرگونه تعصب و یک‌جانبه‌نگری، با ایجاد دیدگاهی همه‌جانبه‌نگر، حساس و متمایل به مشارکت مؤثر، ظرفیت‌ها و استعدادهای گسترده و روزافزون خود را برای ایجاد نظامی یک‌پارچه از تربیت‌معلم بالنده، پیشرو و مبتنی بر مؤلفه‌های توسعه پایدار^۱، در سده آینده در اختیار جامعه ایران قرار دهد.

منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۹۳). *مسائل آموزش و پرورش ایران*. تهران: سمت.
- آهنچیان، محمدرضا و محمدآقای مهدی (۱۳۹۶). *اقدام پژوهی (از طراحی تا ارزیابی)*. تهران: رشد.
- 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).
- تدلی، چارلز و تشکری، عباس (۲۰۰۹). *بنیان‌های پژوهش ترکیبی*. ترجمه اکبر زارع شاه‌آبادی و همکاران (۱۳۹۶). یزد: دانشگاه یزد.
- حبیبی، عزیزالله (۲۱ آبان ۱۳۹۷). گسترش تبادلات بین‌المللی مهم‌ترین مأموریت دانشگاه خوارزمی است. *باز یابی، فروردین ۱۳۹۸*، خبرگزاری ایسکانیوز: <http://www.iscanews.ir/news/976541/>
- خواستار، حمزه (۱۳۸۸). *ارایه روشی برای محاسبه پایایی مرحله کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی*. *فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی*، ۱۵ (۵۱): ۱۶۱-۱۷۴.
- زارع، مریم، پارسا، عبدالله و صفایی مقدم، مسعود (۱۳۹۵). *متولی تربیت‌معلم: آموزش عالی یا آموزش و پرورش*. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، ۸ (۴): ۸۵-۱۱۱.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۸). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.
- صافی، احمد (۱۳۹۱). *تربیت‌معلم در ایران، ژاپن، مالزی، آلمان، انگلستان، هند و پاکستان*. تهران: ویرایش.

- صدیق، عیسی (۱۳۴۹). تاریخ فرهنگ ایران. تهران: دانشگاه تهران.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران (از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی). تهران: 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.
- گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جوین (۱۳۸۷). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ج اول. مترجمان، احمدرضا نصر و همکاران، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۵). قانون برنامه پنج‌ساله ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران ۱۳۹۶-۱۴۰۰، (ماده ۶۳).
- مخبر دزفولی، محمدرضا (۱۲ بهمن‌ماه ۱۳۹۰). تغییر نام دانشگاه تربیت‌معلم تهران به خوارزمی. سایت تحلیلی خبری عصر ایران: <https://www.asriran.com/fa/news/199501/>
- محمدآقایی، مهدی (۱۳۹۵). معلم فکور و اقدام پژوهی: پیوند عمل آموزشی با نظریه زنده. *فصلنامه تربیت معلم فکور*، ۲ (۴): ۹۹-۱۱۲.
- مهرمحمدی، محمود و فاضلی، احمدرضا (۱۳۹۴). ماهیت دانش تدریس و دانش معلمان: مقایسه دیدگاه لی شولمن و گری فنسترمایر. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۵ (۱): ۳۰-۴۶.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبردی تحولی برای تربیت‌معلم در ایران. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱ (۱): ۵-۲۶.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- هومن، حیدر علی (۱۳۹۴). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. تهران: سمت.
- Abedi Ja'fari, H., Taslimi, M., Faghihi, A. and Sheikhzade, M. (2011). Thematic Analysis and Thematic Network: A Simple and Efficient Method for Exploring Patterns Existing in Qualitative Data. *The Journal of the Strategic Management Thought*, 5 (10): 198-151(Text in Persian).
- Aghazadeh, A. (2015). *Educational Problems in Iran*. Tehran: Samt(Text in Persian).
- Ahanchian, M. R. and Mohammad Aqaei, M. (2017). *Action Research (from design to evaluation)*. Tehran: Roshd(Text in Persian).
- Asadi Garmaroudi, A. and Sharifzadeh, A. (2013). *Farhangian University, the summit of Education Basic Transformation document*. Tehran: Organization For



- Educational Research and Planning, Borhan Cultural Institution (Madreseh Publications) (Text in Persian).
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101 .
- Clark, V. L. P. and Creswell, J. W. (2Ed) (2013). *Understanding research: A consumer's guide*. Merrill/Pearson Educational.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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, A. X., Hackam, Dan. and Tonelli, M. (2008). Systematic Review and Meta-analysis: When One Study Is Just Not Enough. *Clinical Journal of the American Society of Nephrology*, 3: 253–260.
- Gall, M. D., Borg, W. R. and Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman(Text in Persian).
- Habibi, A. (November 21, 2018). The expansion of international exchanges is the most important mission of Kharazmi University. Recovery, 2019 march, *Iskanews news agency*: <http://www.iscanews.ir/news/976541/>(Text in Persian).
- Heilbronn, R, and Foreman-Peck, L. (Eds.). (2015). *Philosophical perspectives on teacher education*. John Wiley & Sons.
- Hooman, H. A. (2015). *Practical Guide to qualitative research*. Tehran: Samt. (Text in Persian).
- Jonsen, S. K., Goree, K. K. and Sulak, T. N. (2017). Transforming Teacher Education in the United State, A Clinically-Based Developmental Approach, In Kimonen, E. and Nevalainen, R. (Eds.), *Reforming Teaching and Teacher Education: Bright Prospects for Active Schools*, 3–33.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (1998). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University.
- Kreidler, 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.
- Habibi, A. (November 21, 2018). The expansion of international exchanges is the most important mission of Kharazmi University. Recovery, 2019 march, *Iskanews news agency*: <http://www.iscanews.ir/news/976541/>(Text in Persian).
- Hammersley, M. (1993). On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*, 1(3): 425-445.
- Khastar, H. (2009). Presenting a method for calculating the reliability of coding stage in research interviews. *Quarterly Journal of Methodology of Social*

- Sciences and Humanities (MSSH)*, 15 (58): 174-161(Text in Persian).
- Sadiq, J. (1970). *The history of Iran culture*. Tehran: Tehran University (Text in Persian).
- Safavi, A. (2004). *The history of Iran Education (from ancient Iran to 2001 AH)*. Tehran: Roshd (Text in Persian).
- Safi, A. (2012). *Teacher Education in Iran, Japan, Malaysia, Germany, England, India and Pakistan*. Tehran: Virayesh (Text in Persian).
- Sarmad, Z. Bazargan, A. and Hejazi, E. (2009). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran: Agah(Text in Persian).
- McIntosh, P. (2010). *Action Research and Reflective Practice: Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. London and New York: Routledge.
- Parliament of the Islamic Republic of Iran. (2017). *The Law of the Sixth Five-Year-Program of Economic, Social and Cultural Development of the Islamic Republic of Iran, 2017 -2021*, (Article 63).
- Puustinen, M., Santti, J., Koski, A. and 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.
- McNamara, O., Murray, J. and 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.
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2010). *You and Your action research Project (3rd Ed.)*. London: London and New York: Rutledge.
- MehrMohammadi, M. (2000). *Inquiry in the Research in the area of education*. Tehran: Institute for Educational Research (Text in Persian).
- Mehrmohammadi, M. (2004). Teacher Classroom Research: Reflections on a Nation-Wide Experience in Iran. *Humanities*, 11(3): 133-144(Text in Persian).
- MehrMohammadi, M. (2013). Teacher Education Curriculum and Its Collaborative Implementation Model: A Transformative Strategy for Teacher Education in Iran. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 1 (1): 5-26(Text in Persian).
- MehrMohammadi, M. and Fazeli, A. (2015). The nature of teaching knowledge; comparing the viewpoints of Lee Shulman and Gary Fenstermacher. *Journal of foundations of education* (Text in Persian).
- Mohammad Aqaei, M. (2017). Reflective Teacher and Action Research: linkage of Educational Practice with Living Theory. Teacher Education. *Journal of Training Thoughtful Teacher*, 2 (4), 112-99(Text in Persian).
- Mokhber Dezfuli, M. R. (Feb. 12, 2011). Change of the name of Tehran Teacher Training University to Kharazmi. *News analytic site of the Iran*, <https://www.asriran.com/fa/news/199501> (Text in Persian).
- Ritchie, J. L., J. Nicholls, C. M. and Ormston, R. (eds.) (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.

-
- Schuck, S. (2013). The opportunities and challenges of research partnerships in teacher education. *Aust. Educ. Res*, 40:47–60.
- Tedley, Ch. and Tashakkori, A. (2009). *The foundations of mixed method research*. Translated by Akbar Zare Shahabadi and colleagues (1396). Yazd: Yazd University.
- Zare, M., Parsa, A. and Safaei Moghadam, M. (2016). Who's Responsible for Teacher Training? Ministry of Education or Higher Education? *Bi-Quarterly Journal of the theoretical studies in the curriculum*, 8 (4): 118-85(Text in Persian).
- 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.

New Thoughts on Education
Faculty of Education and Psychology,
Al-Zahrā University
Submit Date: 2018-08-25

Vol.15, No.3
Autumn 2019
Accept Date: 2019-01-12

The dissociation of the higher education system from teacher education process: the necessity of linking theory and practice

Mahdi Mohammad Aqaei¹, Mahmood abolghasemi*²,

Abdolreza Sobhani³

Abstract

The purpose of this study was to identify the dimensions and themes of higher education system partnership in the teacher education process of the country and to design a partnership model in the theory and practice area. In this research, adopting the qualitative method and an exploratory approach, the analysis of the themes of the interviews was conducted with 15 experts and faculty members of the society of education and teacher education of the country, using the purposeful sampling method. Qualitative data were analyzed through thematic analysis approach and inductive, data-based methods. The results indicated thirteen basic themes under six organizing themes in the form of a global theme "linking theory and practice". The accreditation of the results was carried out through Delphi method and binomial test, as well as triangulation approach for gathering and analyzing the data. Finally, the model of higher education system partnership in the teacher education process based on linking theory and practice was designed and presented with the following main themes: Theoretical support, Knowledge production, Knowledge transfer, Academic prestige, Two-way Discourses and Reflective Teacher education.

Keywords:

Teacher education process, Higher Education system, Partnership, Linking theory

1. Ph.D candidate in Higher Education Management, Department of Education, Shahid Beheshti University (SBU), Tehran, Iran. Email: m_aqaei@sbu.ac.ir

2.* Corresponding author: Associate Professor, Department of Education, Shahid Beheshti University (SBU), Tehran, Iran. Email: m-abolghasemi@sbu.ac.ir

3. Assistant Professor, Faculty member of Islamic Azad University). Email: abdsobhani@gmail.com

DOI: 10.22051/JONTOE.2019.25924.2638

<https://jontoe.alzahra.ac.ir>