

واکاوی گفتمان استادان دانشگاه فرهنگیان از فرایند تدریس

مجید نقیّه^۱، نرگس کشتی آرای*^۲، جهان بخش رحمانی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف رابطه میان سبک تصمیم‌گیری مدیران و ساختار سازمانی با میانجی‌گری جانشین‌پروری به منظور ارائه مدل مفهومی انجام شد. روش پژوهش به لحاظ هدف کاربردی، به لحاظ روش گردآوری داده‌ها توصیفی همبستگی و به لحاظ نوع داده کمی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه کارکنان و مدیران سازمان جهاد کشاورزی استان کرمان به تعداد ۱۰۲۱ و اندازه نمونه آماری ۴۶۱ نفری و از طریق نمونه‌برداری تصادفی طبقه‌ای، با کاربرد آزمون‌های همبستگی و معادلات ساختاری بود. نتایج حاصل از داده‌های بازیابی شده از پرسشنامه‌ها همبستگی و رابطه مثبت و معنی دار میان سبک‌های تصمیم‌گیری مدیران و ساختار سازمانی را تأیید کرد. همچنین نقش برنامه‌ریزی جانشین‌پروری به عنوان عامل میانجی در تسهیل رابطه مذکور مشخص شد. این نتایج مدل پیشنهادی را تأیید کردند. نتایج پژوهش همچنین نشان داد که اجرای برنامه‌ریزی جانشین‌پروری به عنوان برنامه‌ای استراتژیک و راهبردی رابطه سبک تصمیم‌گیری مدیر و ساختار سازمان را اثربخش تر خواهد ساخت.

واژگان کلیدی: سبک‌های تصمیم‌گیری مدیران، ساختار سازمانی، برنامه‌ریزی جانشین‌پروری

^۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

^۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران. (نویسنده مسوول)

^۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

مقدمه

خط مقدم نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها، استادان و نقطه‌ی عطف برنامه‌ریزی درسی، تدریس یا فرایند یاددهی - یادگیری است، در پرتو تدریس، تمام شخصیت استاد و یادگیری در حیطه‌های مختلف تحقق پیدا می‌کند. بستگی به نوع و ماهیت هر واحد درسی، شدت و ضعف هر یک از حیطه‌ها و اثرگذاری آنان متفاوت است. در خصوص تدریس، نگاه‌ها و رویکردهای متفاوتی دیده می‌شود. رویکرد اجرایی، رویکرد تسهیل‌کننده و رویکرد آزاد منشائه. در رویکرد اول، معلم به عنوان مجری یا مدیر، معلم فرآیندهای پیچیده‌ی کلاس است او به همراه فراگیران مسئولیت ایجاد نتایج معینی را از طریق کاربست بهترین فنون و مهارت‌های موجود بر عهده دارد. در رویکرد تسهیل‌کننده، معلم فردی دارای احساس همدلی است که معتقد است باید به افراد کمک کرد تا به طور فردی رشد کرده و به سطح بالایی از خودشکوفایی و خودشناسی نائل شوند (روان‌شناسی انسان‌گرا). در رویکرد آزاد اندیشانه، معلم ذهن دانش آموز را باز و آزاد می‌کند، او را در مسیرهای انسانی دانستن به حرکت در می‌آورد و به او کمک می‌کند تا انسانی اخلاقی، مطلع و کار آزموده شود (نصر و همکاران ۱۳۹۰). از سوی دیگر، در برخی رویکردها به تدریس به مثابه مجموعه‌ای از مهارت‌ها پرداخته‌اند و با رویکرد علمی در صدد کشف مهارت‌های عام برای تدریس اثربخش بر آمده‌اند، در مقابل، برخی به جنبه‌های هنری (آیزنر ۱۹۹۴ اخلاقی کار ۱۹۹۵) موقعیتی (فردانش ۱۳۹۰) و خلاقانه تدریس (آیزنر ۱۹۹۴) توجه کرده‌اند. به تدریج از دهه ۱۹۹۰ رویکرد مهارتی به تدریس به چالش کشیده شد، زیرا این شغل را دارای خصایصی می‌دانست که آن را از دیگر مشاغل متمایز می‌ساخت. بر این اساس واژه‌هایی مانند تأمل، معلم فکور، کارگزار فکور، تأمل پس از عمل و تأمل در حین عمل در نتیجه کارهای پژوهشگرانه مانند شواب، شون، دیوی، رید، وست بری و مک کویین وارد عرصه تربیت معلم شده است (آل مراد ۱۳۹۶).

در یک پژوهش کیفی (مینی بور ۱۳۹۴) به این نتیجه رسید که تدریس مؤثر در ادراک معلمان خاصیت تعاملی بین سه مؤلفه آن یعنی کلیت معلم، کلیت فراگیر، شیوه‌ی تدریس را برقرار می‌سازد و کیفیت خاص برقراری تعامل بین آنها، محصول هنر است. هنری که از اعماق هستی معلم ریشه می‌گیرد و با آن عجین است. در همین راستا، با ارزش‌ترین منبع در کلاس درس، انسان است (هویت ۱۳۹۶). بی‌گمان در دوران معاصر، حرفه‌ی تدریس یکی از دشوارترین مشاغل محسوب می‌گردد، چه آن که علاوه بر آگاهی از دانش و تخصص، هر معلمی باید از هنر و تجربه‌ی تدریس نیز برخوردار باشد (براون ۱۳۹۴). معلم، مهم‌ترین شخص در فرآیند اجرای برنامه درسی قلمداد می‌شود (آلوسو بای ۲۰۱۶).

طرفداران رویکرد نخست معتقدند که مهارت مورد نیاز برای تدریس از رشته ای به رشته دیگر متفاوت است. برخی پژوهش‌ها و مقاله‌ها موید این امر است از جمله دیدگاه فرای^۱ و همکاران (۲۰۰۹). رویکرد دوم معتقد است که هر روش تدریس در بردارنده یک سری از مهارت‌های کلیدی و اساسی خاص خود است، (امین خندقی و سیف، ۲۰۱۳). در رویکرد سوم معتقدند که تدریس و توانمندی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز آن وابسته به روش یا رشته تحصیلی نیست، بلکه تدریس فرایندی است که انجام دادن موفق و اثر بخش آن منوط به داشتن مجموعه‌ای از توانمندی‌ها و مهارت‌های عمومی است که همگان با دارا بودن آن می‌توانند تدریس موفق را محقق سازند. برای نمونه دیدگاه ویشان^۲ (۱۹۹۹). برخی رویکردها، رویکرد "موقعیت‌گرایانه به تدریس" است. در این دیدگاه، تلقی از تدریس به عنوان "مجموعه‌ای از مهارت‌ها" را زیر سؤال برده است. برای مثال آیرز^۳ (۱۹۹۵) از تدریس به عنوان یک امر "بسیار شخصی" یاد می‌کند. وی تدریس را به عنوان "نامتعیین‌ترین حرفه" معرفی می‌کند و تأکید دارد که معلمی از نظر ذهنی، عاطفی و فیزیکی بسیار سنگین است. معلمی حرفه‌ای نیست که بتوان با اتخاذ قواعد یکسان، دستورالعمل واحدی را برای موفقیت در آن تجویز کرد (آل مراد و همکاران، ۱۳۹۶).

رمزدن^۴ (۲۰۱۴) با عنوان "ارتباط تدریس مدرسان با یادگیری دانشجویان" به این نتیجه رسید که رویکردهای مدرسان به تدریس باید به روشی مشابه رویکردهای دانشجویان به یادگیری مفهوم پردازی شود، بنابراین می‌توان از مدرسان انتظار داشت که در موقعیت‌ها یا شرایط مختلف، رویکردهای متفاوتی را در قبال تدریس اتخاذ کنند. (نوه ابراهیم، ۹۴ : ۲۴۰). وان^۵ و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان "بررسی تاثیر تجربه در مدرسه بر عقاید معلمان قبل از خدمت درباره تدریس اثر بخش" نشان داد که ویژگی‌های مدرس خوب شامل: توانایی برقراری ارتباط، تسلط بر موضوع درس، مهارت‌های مدیریت کلاس، مهارت‌های حرفه‌ای و داشتن شخصیت مثبت است. لوی و مینگ (۲۰۰۹) مطالعه‌ای کیفی روی معلم اثر بخش در چین انجام دادند و بدین نتیجه رسیدند که ابعاد معلم اثر بخش عبارت است از: اخلاق معلم، مهارت‌های حرفه‌ای، پیشرفت حرفه‌ای، تاثیر معلم در نمرات امتحانی دانش‌آموزان. هونگ^۶ و همکاران (۲۰۰۸) نا هماهنگی بین شایستگی‌های تربیت معلم پیش از خدمت و شایستگی‌های مورد نیاز تدریس معلمان را بررسی کردند این شایستگی

1 . Fry, Ketteridge, Ketteridge & marshal.

2 . Weshan.

3 . Ayers

4 . Ramzdan

5 . Van et al

6 . Hong et al

های در شش دسته اصلی توانایی فکری، سیستم ارزش ها، مهارت های بین فردی، توانایی مدیریت، توانایی های حرفه ای و ویژگی های شخصیتی دسته بندی شد. مدرسان تربیت معلم واقعاً به درک این موضوع که آموزش معلم راهی فراتر از انتقال اطلاعات در مورد آموزش است، نیاز دارند. (لوگران، ۲۰۰۶، ۱).

پژوهش ها نشان می دهد اکثر مدرسان تربیت معلم تازه کار، آمادگی رسمی بسیار کمی برای تبدیل شدن به یک مدرس تربیت معلم ماهر دارند. از سوی دیگر، آنان اغلب بدون هیچ راهنمایی و یا با همراهی محدود در نقش مدرس تربیت معلم قرار می گیرند و انتظار می رود با تکیه بر مهارت ها و تجارب قبلی خود و ابتکار و خلاقیت و یا بر اساس تجربه ی ناشی از تدریس در پایه های دوازده گانه این نقش را به خوبی ایفا کنند. (گودوین ۲ و همکاران، ۲۰۱۴ و زیکنر، ۲۰۰۵).

گورتاکن (۲۰۰۱) با عنوان "بازخوردهای آموزش معلمان در آینده در عرصه مدارس" به نتیجه رسید که معلمان سعی می کنند آنچه را که در دانشگاه آموخته اند در عمل در مدارس پیاده کنند، اما در این هنگام است که به شکاف نظریه و عمل پی می برند و در نهایت، در محیط مدرسه دچار یاس و ناامیدی می شوند (امانی، ۹۴). جهت رفع این کاستی ها، پیشنهاد شون ۳، برای حل مسائل تربیت معلم جایگاه ویژه ای یافت. زیرا این شغل را دارای خصایص می دانست که آن را از دیگر مشاغل متمایز می ساخت. این خصوصیات شامل: جنبه ی هنری تدریس (آیزنر ۴، ۱۹۷۹)، جنبه اخلاقی تدریس، جنبه خلاقانه تدریس و سایر پیچیدگی های تربیت معلم بود، که الگوی رایج در تربیت معلم نمی توانست پاسخگویی نیاز معلمان برای مواجهه با این پیچیدگی باشد. اکری و گبوگو ۵ (۲۰۰۹) با عنوان "ارتباط نوع شیوه های تدریس با رشد فکری و خلاقیت" به این نتیجه رسیدند که نظام آموزشی امروز به افراد متفکر و خلاق نیاز دارد و تغییر روش های تدریس و استفاده از روش های تدریس فعال بیش از پیش ضروری است.

لازم به یادآوری است، آنچه در این پژوهش در خصوص مفهوم تدریس مورد نظر است، تدریس به معنای رایج نیست، بلکه فرایند تدریس و مجموعه ی عوامل است که به طور مستقیم و غیرمستقیم بر آن اثرگذار است؛ مفهوم تدریس به معنای ظاهری و شایع آن، فرایندی دو سویه است بین استاد و دانشجویان است که در کلاس رخ می دهد و هدف آن یادگیری است. اما مفهوم تدریس به معنای عام تر، عمیق تر و وسیع تر شامل مؤلفه هایی مانند ارزشیابی، فناوری، منابع درسی و موقعیت یادگیری

1. Loughran, J.
2. Good Win, A.L.
3. Schon, D.
4. Eisner, F.
5. Akiri & Ugborugbo.

است که به موازات تدریس استفاده می شود. در عین حال، مولفه هایی که خارج از کلاس به شکل غیر مستقیم و نامرئی بر تدریس تأثیر می گذارد مانند ساختار حاکم بر دانشگاه؛ نگرش حاکم بر مسؤولین دانشگاه و کشور در خصوص ادامه ی حیات و بقای این دانشگاه، نحوه و چگونگی گزینش و جذب استادان و ... از جمله این مؤلفه ها است بنابراین تدریس در این پژوهش فراتر از کلاس و محیط آموزشی دانشگاه است. در این پژوهش فرایند تدریس را با نگاهی که در بالا اشاره شد، بر اساس گفتمان های استادان دانشگاه فرهنگیان واکاوی شده است.

روش پژوهش

این پژوهش به روش کیفی و از نوع تحلیل گفتمان^۱ انجام گرفت. تحلیل گفتمان در زبان فارسی به سخن کاوی، "تحلیل کلام" و "تحلیل گفتار" نیز ترجمه شده است. در تحلیل گفتمان، بر خلاف تحلیل های سنتی، صرفاً با عناصر نحوی و لغوی تشکیل دهنده ی جمله به عنوان عمده ترین مبنای تشریح معنا، یعنی زمینه ی متن^۲ سر و کار نداشته، بلکه فراتر از آن به عوامل بیرون از متن، یعنی بافت موقعیتی^۳، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، ارتباطی و غیره سر و کار دارد. (یحیایی، ۱۳۹۲: ۵۹).

گفتمان و تحلیل گفتمان، مفاهیمی پیچیده، چند بعدی و در عین حال بین رشته ای است. (یورگنسن و فیلیپس ۲۰۰۲، یول و براون ۱۹۸۳، فرکلاف و وداک، ۱۹۹۷). از تحلیل گفتمان می توان در انواع گوناگون مطالعه ها و برای کند و کاو در قلمروهای مختلف اجتماعی استفاده کرد. (جلیلی، ۱۸:۹۶). مراحل پژوهش واکاوی گفتمان از دیدگاه یورگنسن و فیلیپس (۲۰۰۱) به ده مرحله تقسیم می شود که به طور خلاصه به ترتیب زیر انجام شد.

۱. پرسش های پژوهش: در این پژوهش، دو پرسش مطرح بود:

- مؤلفه های حاکم بر تدریس استادان دانشگاه فرهنگیان چیست؟

- مدل مفهومی تدریس استادان دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

۲. انتخاب نمونه: حجم نمونه استادان ۲۲ نفر به حد اشباع رسید.

۳. گردآوری داده های طبیعی: داده ها از طریق گفتگو و تعاملات طبیعی با استادان به دست آمد.

۴. تولید داده ها از طریق مصاحبه: در این پژوهش، از مصاحبه های بدون ساختار نیز استفاده شد.

۵. پیاده کردن متن: پژوهشگر گفتگوها و مصاحبه را به شکل کامل پیاده کرد.

۱. Discourse analysis

۲. Co - text

۳. Context of situation

۲۲۰ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره سوم، بهار ۱۳۹۹

۶. کد گذاری: متن های پیاده شده خوانده شد، مضامین شناسایی شد، کدگذاری های باز، محوری و گزینشی انجام شد و در نهایت مفاهیم به دست آمد.

۷. تحلیل: از مفاهیم، چهار زیر مدل و در گام آخر، مدل نهایی به دست آمد.

۸. تعیین اعتبار: برای تعیین اعتبار، پژوهشگر به سه سوسازی، بازبینی توسط متخصصان و استادان مجرب و توجه به انسجام آن توجه کرد.

۹. گزارش پژوهشگر: پژوهشگر علاوه بر این که گزارش نتایج پژوهش خود را ارائه کرد در عین حال تحلیل و نتیجه گیری خود را به نحوی ارائه کرد تا خواننده بتواند درباره تفسیرهای او داوری کند.

۱۰. به کارگیری نتایج پژوهش: نتایج پژوهش در اختیار مسؤولین دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان و کشور قرار می گیرد تا از نتایج آن برای کلیه ی پردیس های این دانشگاه استفاده گردد.

در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات، جلسه های غیر رسمی در قالب دورهمی ها و گپ و گفت ها با استادان، مسوولین و دانشجویان پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان، آقایان و خانم ها به شکل جداگانه و مختلط تشکیل شد.

روش انتخاب شرکت کنندگان در این پژوهش، رویکرد نمونه گیری هدفمند ملاک - محور است. در نمونه گیری ملاکی^۱، شامل انتخاب مواردی است که برخی از ملاک ها و معیارهای مهم و از پیش تعیین شده ی مورد نظر پژوهشگر را دارند و در آن افراد گروه نمونه بر اساس یک یا چند ملاک انتخاب می شوند. (مریام^۲، ۲۰۰۲) در واقع با انتخاب افرادی که ملاک ها و معیارهای لازم را برای مطالعه دارند، کیفیت و غنای داده ها تضمین می شود. (اسپرینگر^۳، ۲۰۱۰).

شرکت کنندگان در این پژوهش با توجه به هدف مطالعه که "واکای گفتمان استادان دانشگاه فرهنگیان از فرایند تدریس" بود با مشخصات زیر انتخاب شدند: استادان دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان که دارای حداقل ۱۰ سال سابقه ی تدریس از رشته ها و گروه های مختلف تحصیلی مانند علوم تربیتی، روان شناسی، ریاضی، علوم پایه و ... بوده و تعداد آنان ۲۲ نفر به اشباع رسید. (۱۳ آقایان و ۹ خانم ها)

میزان تحصیلات، جنسیت، رشته تحصیلی و فراوانی رشته استادان شرکت کننده در گفتگوها به شرح زیر است: (در قالب دو جدول)

-
1. Criterion sampling
 2. Springer
 3. Merriam

واکاوی گفتمان استادان دانشگاه فرهنگیان از فرایند تدریس □ ۲۲۱

جدول ۱: مقاطع تحصیلی و جنسیت استادان

جمع	ارشد		دانشجوی دکتری		دکتری		مقاطع تحصیلی اساتید
	۲۲	۷		۴		۱۱	
۲۲	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	جنسیت
	۳	۴	۳	۱	۷	۴	

جدول ۲: فراوانی رشته تحصیلی استادان

فراوانی	رشته تحصیلی	ردیف	فراوانی	رشته تحصیلی	ردیف
۱	علوم انسانی: جغرافیای طبیعی	۷	۶	برنامه ریزی درسی	۱
۱	مشاوره	۸	۴	مدیریت آموزشی	۲
۱	علوم قرآنی	۹	۲	علوم انسانی، گروه زبان: ادبیات فارسی، ادبیات عربی	۳
۱	روان‌شناسی	۱۰	۲	گروه ریاضی و کامپیوتر	۴
۱	مطالعات اجتماعی	۱۱	۱	علوم پایه: زمین شناسی	۵
۱	حوزوی	۱۲	۱	فلسفه تعلیم و تربیت	۶

مدت زمان جلسه‌های دوره‌می با استادان دو الی سه ساعت متغیر بود. هر یک از این جلسه‌ها ضبط - حتی در برخی موارد فیلم برداری - و سپس متن نوارها به صورت مکتوب پیاده می‌شد. آن گاه متن‌ها مورد مطالعه قرار گرفت و نکات کلیدی مشخص و کدگذاری داده‌ها (اولیه/ باز) استخراج شد.

۲۲۲ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره سوم، بهار ۱۳۹۹

در زیر یک نمونه از این نوع کدگذاری ارائه می‌شود. (جدول شماره ۳)

جدول ۳: کد گذاری باز

پاراگراف‌های مستخرج	کدهای اولیه
ما در حوزه‌ی تربیت معلم تدریس را صرفاً برای یادگیری نمی‌خواهیم، تدریس را برای تدریس می‌خواهیم. وجه ممیز تربیت معلم با دانشگاه‌ها این است که در دانشگاه‌ها تدریس برای یادگیری است به همین دلیل در تربیت معلم شخصیت استاد هم وارد میدان می‌شود.	در دانشگاه فرهنگیان علاوه بر تدریس برای یادگیری حوزه‌ی محتوایی (تدریس برای یادگیری)، تدریس برای یادگیری حرفه معلمی (تدریس برای تدریس) استاد با شخصیت خود وارد شدن
همیشه دغدغه‌ام این بوده که تدریس باید منجر به این شود که جهت‌گیری‌های آدمی را در زندگی تحت الشعاع قرار دهد و گرایش‌هایی را در دانشجویان ایجاد کند. متأسفانه اکثر استادان بر جنبه‌های شناختی یادگیری متمرکز اند و این از نظر من عیب و آسیب بزرگی است.	تغییر جهت‌گیری‌های آدمی در اثر تدریس تأکید بر جنبه‌های شناختی دانشجویان به عنوان یک آسیب بزرگ
دانشگاه فرهنگیان هنوز هویت دانشگاهی نگرفته به دلیل این که معمولاً استادان، آموزش و پرورش بوده‌اند و وارد دانشگاه شده‌اند، یا به صورت رسمی و پایه به صورت حق التدریس، آنان هنوز نمی‌دانند که مخاطب‌شان دانشجوی است و نه دانش‌آموز.	عدم هویت دانشگاهی آموزش و پرورش بودن استادان استاد نمی‌داند مخاطب‌اش دانشجو است یا دانش‌آموز
متأسفانه دانشجویان دید مثبتی به استادان و تدریس استادان ندارند، دید آن‌ها این است که منهای برخی از استادان که به شکل معدود و انگشت‌شمارند، ما بقی یک تعداد دبیرونی هستند که از آموزش و پرورش می‌آیند، بعد علمی چندان قوی ندارند و بعد رفتاری و برخوردشان نیز چندان قابل تأیید نیست، آنان نکات و ظرافت‌های معلمی را رعایت نمی‌کنند تا دانشجویان را برای تدریس و معلمی آماده کنند جو حاکم به گونه‌ای است که دانشجویان زیر ۵۰ درصد از انگیزه‌ی لازم برخوردارند، حتی بعضاً دانشجویان به شغل آینده معلمی دچار شک هستند. مهم‌ترین عاملی که باعث شده آنان در تربیت معلم بمانند، شرایط استخدامی آنان است که این موضوع هم یک آسیب کاملاً جدی است.	نگاه منفی دانشجویان به اغلب استادان و تدریس آنان قابل تأیید نبودن بُعد علمی و بعد رفتاری استادان عدم رعایت نکات و ظرافت‌های معلمی جهت آماده کردن دانشجویان برای معلمی عدم یا کمبود انگیزه دانشجویان مهم‌ترین انگیزه دانشجویان، شرایط استخدامی آنان
ما حداکثر ۳۰ نفر هیأت علمی و نزدیک ۲۰۰ نفر حق التدریس داریم، استادان صبح‌ها در دانشگاه‌ها و یا آموزش و پرورش مشغول‌اند؛ لذا آنان "حیات خلوت و ساعات بیکاری خود را به دانشگاه فرهنگیان اختصاص می‌دهند." بنابراین حس تعلق استادان به این دانشگاه کم و ضعیف است.	پایین بودن حس تعلق استادان به دانشگاه فرهنگیان

در جداول بعدی، کدهای هم محور که برگرفته از کدهای اولیه اند، به شکل طبقه بندی در کنار یکدیگر قرار گرفته تا از آنان مفاهیم به دست آید. به بیان دیگر، هر مفهومی تعدادی از کدهای هم محور را پوشش می دهد. این مفاهیم، شامل هر دو گروه استادان خانم و آقا است. برای مثال، نمونه‌ای از کدگذاری محوری در جدول شماره ۴ دیده می شود:

جدول ۴: کد گذاری محوری

مفاهیم	کدهای هم محور
عدم آگاهی استادان بر روش‌ها و الگوهای تدریس	ضعف جدی در انتخاب بهترین روش‌ها و ابزارهای تدریس
	عدم آگاهی استادان به الگوهای تدریس
	عدم آگاهی استادان از روش‌های تدریس
	ضعف سواد روش‌ها و الگوهای تدریس استادان
عدم تسلط استادان بر روش‌ها و الگوهای تدریس	عدم تسلط استادان بر روش‌های تدریس
	عدم آمادگی استادان برای تدریس حرفه ای
	عدم تدریس نحوه‌ی تدریس آن درس
	بازنگری جدی در کاربرد الگوهای جدید تدریس
تأکید بر تدریس برای یادگیری همراه با تدریس برای تدریس	در دانشگاه فرهنگیان علاوه بر تدریس برای یادگیری حوزه‌ی محتوایی (تدریس برای یادگیری)، تدریس برای یادگیری حرفه معلمی (تدریس برای تدریس)
	تعریف دو استاد (تخصصی و علوم تربیتی) برای دروس P.C.K
	متفاوت بودن تدریس در دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها
	هدف و ماهیت تدریس (در دانشگاه فرهنگیان) انتقال صرف اطلاعات نیست
	متفاوت بودن ماهیت تدریس دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه‌ها
	انتقال رشته علمی استاد هم زمان با شیوه‌ی تدریس خود
	هر استادی به موازات آموزش محتوا، آموزش روش‌های تدریس متفاوت
	عدم تدریس نحوه‌ی تدریس آن درس
	دو هدف در کلاس درس: ۱- تدریس محتوا ۲- تدریس تدریس
	هماهنگی این دو یک هنر و یک حرفه خاصی توسط استاد
	تبیین رویکرد استاد به تدریس در اولویت اول
	انتظار دانشجویان ترم‌های بالاتر از استادان به لحاظ بُعد عملی تدریس
	توجه صرف به محتوا و عدم توجه به مهارت حذف مأموریت تربیت معلم
کمبود مهارت‌های مربیگری	
هدف تربیت معلم، تربیت یک انسان ماهر، کاربردی و عملی	
تأکید بر مهارت‌های معلمی	

	کسب دانش، نگرش و مهارت استادان
	تأکید بر بعد «مهارت» و «فن» معلمی
	قابل تأیید نبودن بُعد علمی و بعد رفتاری استادان
	انتخاب استادان صرفاً مدرک نباشد
	نادیده گرفتن منتورینگ در کلاسها

پس از اتمام گپ و گفت ها و مصاحبه‌های جمعی، برای به دست آوردن تعیین پایایی و اعتبار یافته‌ها از روش سه سو سازی، بازبینی پژوهش به وسیله مشارکت کنندگان و همکاران، واقعیت نمایی، انتخاب نمونه های مناسب، جمع‌آوری و تحلیل همزمان داده‌ها و انسجام در روش‌شناسی پژوهش استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

از آنالیز و تحلیل گپ و گفت‌ها و نشست های جمعی با استادان، مفاهیم "فرایند تدریس"، "ارزشیابی"، "پژوهش محوری"، "گزینش و جذب استادان" و "ساختار دانشگاه" استخراج شد.

فرایند تدریس

بر اساس پژوهش انجام شده و گفتمان استادان در فرایند تدریس در دانشگاه فرهنگیان، اغلب استادان دارای روش و سبک استاد-محوری و یک فرایند تدریس کلیشه ای و از قبل تعیین شده اند. آنان اصولاً از روش‌ها و الگوهای تدریس به ویژه روش‌های نوین آگاهی نداشته و در نتیجه تسلطی بر آن ندارند. به همین لحاظ، بیشترین روش‌هایی که به کار می‌گیرند، روش‌های سخنرانی و توضیحی است و تنوع روش‌های تدریس به ویژه روش‌های فعال کمتر دیده می‌شود و کمبود فنون جذاب سازی در تدریس کاملاً محسوس است. در برخی کلاس‌ها، استادان کل درس را به دانشجو واگذار می‌کنند. بنابراین شیوه‌ی کنفرانس توسط دانشجویان شنونده‌ی محض‌اند، به همین جهت کلاس جنبه‌ی خسته کننده و ملالت آوری پیدا می‌کند. این ضعف هنگامی مضاعف می‌شود که استادان در خصوص به کارگیری فناوری نیز از تسلط و به روز بودن کافی برخوردار نیستند! در عین حال، قریب به اکثریت استادان، به دلیل اینکه از نظریه های یادگیری، اطلاعات و دانش لازم را برخوردار نیستند بالطبع آن نظریه ها را در فرایند تدریس خود به کار نمی‌گیرند. علاوه بر موارد مذکور، استادان در گپ و گفت های خود معتقدند که برخی از استادان از قدرت تفهیم لازم مطالب درسی برای دانشجویان برخوردار نیستند و برخی از آنان سرفصل‌ها را در فرایند تدریس خود رعایت نمی‌کنند.

از سوی دیگر، با توجه به اینکه در این دانشگاه چند نوع استاد دیده می شوند. نوع اول، استادان آکادمیک که از تحصیلات دانشگاهی و مدارج بالای علمی برخوردارند. در عین حال، از تجارب زیسته تدریس به ویژه در واحدهای عملی دانشگاه برخوردار نیستند. گروه دوم استادانی که از طریق آموزش و پرورش وارد این دانشگاه می شوند، این گروه از تجارب ارزشمندی بهره مند اند اما به لحاظ علمی و تخصصی در حد مقبول به نظر نمی رسند. دسته سوم، استادانی که از مسؤولین اداره کل و نواحی آموزش و پرورش اند، ایشان نیز از نظر علمی و تخصصی چندان قابل تأیید نیستند، اما به لحاظ مناصب و جایگاه های اداری دعوت شده اند (این دو گروه، استادان مدعو اند). بنابراین کمتر استادی دیده می شود که هر دو بُعد علمی، تخصصی و تجربه را مجهز باشد تا دانشجویان را علاوه بر مؤلفه "تدریس برای یادگیری"، برای "تدریس برای تدریس" نیز آماده کنند. همچنین تناسب بین نوع واحد درسی با تخصص علمی و حرفه ای استادان کمتر دیده می شوند، این موضوع هنگامی مضاعف می شود که واحدهای درسی به مسؤولین دانشگاه و استان واگذار می شود، که به لحاظ مشغله های کاری تعداد قابل توجهی از این افراد از بعد علمی و شایستگی موضوعی برخوردار نیستند..

در اینجا به نمونه هایی از دیدگاه های استادان در این خصوص می توان اشاره کرد:

- ✓ استادان غالباً روش توضیحی و تا حدی روش پرسش و پاسخ را به کار می برند.
- ✓ تدریس استادان باید به گونه ای باشد که دانشجویان را برای معلمی و تدریس آماده کنند.
- ✓ باید بین تدریس برای تدریس و تدریس برای یادگیری هماهنگی باشد و حتی مقوله ای اولی بر مقوله ای دومی غالب باشد.
- ✓ در دانشگاه فرهنگیان، تدریس یک حالت کلیشه ای و هیوریستیک وجود دارد.

ارزشیابی

مؤلفه ای دیگر فرایند ارزشیابی استادان از دانشجویان است. با توجه به سبک و رویکرد تدریس استادان که غالباً روش سخنرانی، توضیحی و هر از گاهی پرسش و پاسخ است، شیوه ی ارزشیابی آنان متأثر از رویکرد تدریس استادان است. کمتر استادی در کلاس، بستر و شرایط را به گونه ای تعریف و اجرا می کند که از دانشجویان سوالات انگیزه بخشی، تفکر بر انگیز، چالشی و خلاقانه داشته باشد در طول ترم، اغلب استادان از دانشجویان، فعالیت های ویژه و چشمگیر فردی یا گروهی جویا نمی شوند. برخی از آنان از دانشجویان کنفرانس های فردی می خواهند که موجب رخوت و سستی کل کلاس می شود، تعداد کمی از استادان نیز از دانشجویان سوالات طراحی شده طلب می کنند و همین سوالات مبنای آزمون پایان ترم قرار می گیرد آنچه به شکل یک آپیدمی، رفتار رایج و حاکم در بین آنان دیده می شود، این که ارزشیابی استادان، از نوع نتیجه - مدار و فقط در هنگام پایان ترم و آن

هم عمدتاً از نوع آزمون چهار گزینه‌ای (از انواع چند گزینه‌ای) است. به بیان دیگر، سرنوشت دانشجویان ظرف یک شبانه روز و یا کمتر و آن هم با یک نوع آزمون تعیین می‌شود! بدیهی است با این نوع آزمون، قدرت تحلیل دانشجویان، ساماندهی مطالب نقد و داوری محتوا و ... آنان سنجش نمی‌شود در واقع دانشجویانی که قرار است با رشد فکری، هوشمندان و خلاقانه خود، نقش معلمی، رهبری و هدایتگری نسل آینده را بر عهده گیرند با چنین چارچوب و رویکردی تربیت می‌شوند. در این راستا، به نظر می‌رسد استادان در خصوص دانش تخصصی ارزشیابی دچار کمبود اند و نیاز به آموزش‌ها و دوره‌هایی در این موضوع دارند.

در زیر، نمونه‌هایی از دیدگاه‌های استادان در مورد ارزشیابی به چشم می‌خورد:

- ✓ در دانشگاه فرهنگیان - بر خلاف نظام آموزشی که سؤالات انشایی به چشم می‌خورد - عمدتاً سؤالات عینی و آن هم از نوع چند گزینه‌ای حاکم است و باور به انواع سؤالات دیده نمی‌شود.
- ✓ در این دانشگاه، ارزشیابی‌های ورودی، پیش آزمون و جمع بندی و حتی آزمون‌های میان ترم ردپایی به چشم نمی‌خورد و آنچه حاکم است، ارزشیابی پایانی است.
- ✓ در دانشگاه فرهنگیان ارزشیابی درست و کامل و بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی (از دانشجویان، از استادان) وجود ندارد.

پژوهش محوری

مؤلفه‌ی دیگر مربوط به پژوهش محوری استادان است، بنا به گفتگوهای انجام شده با استادان، دیدگاه حاکم بر دانشگاه فرهنگیان آموزش محوری است و نه پژوهش محوری. به همین جهت، اصولاً در رویکرد استادان، رویکرد پژوهش محوری و کاربرد الگوهای تدریس مبتنی بر پژوهش دیده نمی‌شود. کمتر استادی دیده می‌شود که اهل فعالیت‌های پژوهشی، نوشتن کتاب، مقاله نویسی و از این دست باشد، این موضوع در رفتار کنونی و تدریس دانشجویان در آینده تجلی پیدا می‌کند.

در این خصوص، برخی دیدگاه بعضی استادان ارایه می‌شود:

- ✓ در محتوای مطالب بیشتر مسأله سازی است و کمتر مسأله یابی.
- ✓ متأسفانه در انتخاب محتوا، بیشتر تکیه بر نگاه دیسپلین محور و نظری محض و عدم توجه به تلفیق نظر و عمل است.
- ✓ در دانشگاه فرهنگیان عمدتاً دیدگاه آموزش محوری حاکم است تا پژوهش محوری.

گزینش و جذب استادان

مؤلفه‌ی دیگری که فصل مشترک نگاه استادان است، مسأله‌ی ملاک‌ها و معیارهای گزینش استادان است، تا جایی که به "بحران جذب" استادان تبدیل شده است. در شرایط کنونی، مهم‌ترین ملاک جذب استادان، دارا بودن مدرک تخصصی دکتری و داشتن یک رزومه موفق به ویژه در خصوص مقاله‌ها و ... است، در واقع به حوزه شناختی و علمی بیشتر بها داده می‌شود و به حوزه‌های نگرشی، مهارتی و شخصیتی کمتر توجه می‌شود. به همین دلیل است که اشکالات و ضعف‌هایی که دانشجویان به استادان مطرح می‌کنند به یکی از همین حوزه‌ها و یا همه آنان مربوط می‌شود. بنابراین، دانشگاه فرهنگیان باید یک تصمیم جدی در خصوص جذب و گزینش استادان اتخاذ کند.

در اینجا به برخی دیدگاه‌های استادان در مورد گزینش استادان اشاره می‌شود:

- ✓ ما باید در گام اول روی گزینش استادان تغییر اساسی و تصمیم جدی داشته باشیم سیما و وجهه‌ی معلمی آنان باید بر دانش و مدرک تحصیلی شان برتری و ترجیح داشته باشد.
- ✓ باید یک کمیته علمی و حرفه‌ای برای جذب استادان تشکیل شود.
- ✓ باید ملاک‌های گزینش استادان، جنبه‌ی سیستمی و حرفه‌ای بیشتری پیدا کنند.

ساختار دانشگاه

مؤلفه آخری در این گفتمان مربوط به ساختار دانشگاه است. با توجه به سابقه‌ی قبلی دانشگاه فرهنگیان یعنی مراکز تربیت معلم که از حیث ساختاری زیر نظر اداره کل آموزش و پرورش هر استانی بود و هم اکنون دانشگاه فرهنگیان که تحت نظر آموزش عالی است، در عمل یک پارادوکس بین دو وزارتین دیده می‌شود به همین جهت، جایگاه دانشگاه فرهنگیان در نظام آموزشی و سایر دانشگاه‌ها هنوز به خوبی روشن نیست!

از سوی دیگر، پذیرش دانشجویان کنونی در این دانشگاه از دو طریق انجام می‌شود، داوطلبانی که پس از اتمام تحصیلات متوسطه دوره‌های چهارساله کارشناسی را به شکل شبانه روزی طی می‌کنند و داوطلبانی که دارای مدارک بالای تحصیلی از جمله ارشد و دکتری، از طریق آزمون استخدامی کشوری وارد این دانشگاه می‌شوند و دوره‌های یکساله را می‌گذرانند (معروف به ماده ۲۸). حال بر اساس این دو نوع پژوهش، دو نوع دیدگاه و چالش نسبت به پذیرش داوطلب در این دانشگاه به چشم می‌خورد. دیدگاه اول معتقد است برای دانشجویان به شکل شبانه روزی سرمایه گذاری شود و دیدگاه دوم که معتقد است نیروهای مورد نیاز آموزش و پرورش را باید از فارغ التحصیلان سایر دانشگاه‌ها و با گذراندن دوره یک ساله در دانشگاه فرهنگیان پذیرش و تأمین شود.

۲۲۸ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره سوم، بهار ۱۳۹۹

مقوله ی دیگر در این پژوهش مربوط به برنامه ی درسی است که استادان دانشگاه فرهنگیان نظر دارند در فرایند برنامه درسی و حوزه ی تدریس این دانشگاه بازنگری جدی ضرورت دارد.

در این مقوله، دیدگاه های استادان به شرح زیر است :

✓ در فرایند برنامه درسی و حوزه ی تدریس در دانشگاه تربیت معلم نیاز به یک بازنگری جدی است.

✓ مهم ترین اقدام در دانشگاه فرهنگیان، اصلاح نگرش ها و رویکردها به دانشگاه فرهنگیان (تربیت معلم) است.

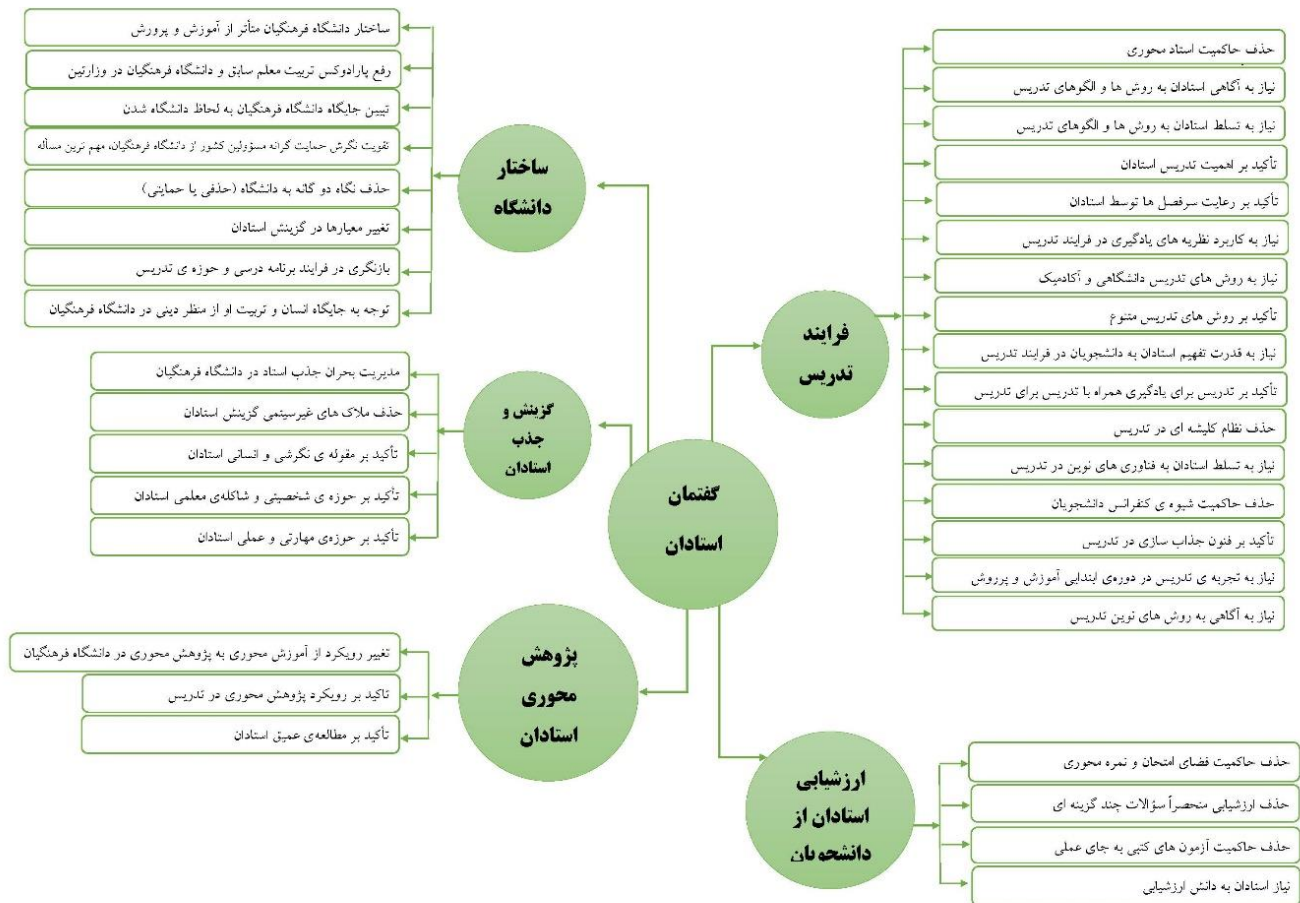
✓ جایگاه دانشگاه فرهنگیان، تبیین نشده است.

✓ چالش در طیف پذیرش دانشجویان از طریق آزمون سراسری (دوره های چهارساله) و آزمون استخدامی (دوره های یک ساله) حل شود.

در شکل زیر، گفتمان استادان دانشگاه فرهنگیان از فرایند تدریس دیده می شود:

در این گفتمان پنج مؤلفه ی فرایند تدریس، ارزشیابی، پژوهش محوری، گزینش استادان و ساختار

مورد تأکید است که در هر مؤلفه ای شاخص ترین گفتمان ها ارائه شده است.



شکل ۱: گفتمان استادان دانشگاه فرهنگیان از فرایند تدریس

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس پژوهش انجام شده، در مؤلفه‌ی فرایند تدریس استادان، نیاز به یک بازنگری همه‌جانبه و جدی است. آنان باید روش‌های نوین و الگوهای تدریس و نظریه‌های یادگیری را شناخت پیدا کنند و در فرایند تدریس خود در کلاس‌ها به کار ببندند و "تدریس برای یادگیری" را با "تدریس برای تدریس" توأم ببینند. در مؤلفه‌ی ارزشیابی از دانشجویان، استادان انواع ارزشیابی به ویژه ارزشیابی فرایند - مدار را در طول ترم و همچنین از انواع آزمون‌ها استفاده کنند. در مؤلفه‌ی پژوهش محوری در دانشگاه، رویکرد پژوهش محوری به موازات رویکرد آموزش محوری لحاظ شود و استادان از الگوهای تدریس با رویکرد پژوهش محوری مانند 5E بهره‌گیرند.

۲۳۰ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره سوم، بهار ۱۳۹۹

در مؤلفه‌ی گزینش استادان، درگروه‌های آموزشی کمیته تخصصی برای جذب آنان تشکیل و با لحاظ کردن ملاک‌های سیستمی؛ علاوه بر حوزه‌ی علمی و تخصصی استادان، به حیطة نگرشی و شخصیتی آنان نیز تأکید شود و بالاخره در مؤلفه‌ی ساختار دانشگاه، نگاه مسؤولین ذیربط به ویژه وزارتین - آموزش و پرورش و آموزش عالی - هماهنگ و حمایت‌گرایانه شود و ضمن تثبیت رویکرد دانشگاهی، از قوت‌ها و امتیازات مراکز تربیت معلم سابق الهام گرفته شود و یک بازنگری جدی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به عمل آید.

با توجه به نتایج حاصله در پژوهش انجام شده، می‌توان به چند نمونه از شواهد اشاره کرد، در خصوص تربیت معلمان، پژوهشگران این حوزه مدل‌های مختلفی ارائه کرده‌اند، از جمله ریشرتر، کلوسمن لوتکه و بومننت^۱ (۲۰۱۱) به منظور تربیت معلم اثر بخش و توسعه‌ی حرفه‌ای آن، مدلی مبتنی بر آموزش مادام‌العمر معلمان پیشنهاد می‌کنند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه‌ها تا دوره‌های ضمن خدمت معلمان را بر می‌گیرد آنان توسعه حرفه‌ی معلمان را موجب رضایت آن‌ها می‌دانند.

چارچوب دیگری توسط کارنکلین (۲۰۱۵) در مورد آماده‌سازی مدرسان تربیت معلم تازه کار ارائه گردید. این چارچوب برای درک پدیده پیچیده یادگیری دانشجو معلمان ساخته شده و نشان می‌دهد که یادگیری دانشجو معلمان پدیده پیچیده‌ای است که در آن باید به عوامل بسیار و تأثرات آن‌ها توجه کرد از جمله به هدف یادگیری معلم، ویژگی‌ها و باورهای قبلی معلمان که در حال یادگیری اند، کی و کجا یادگیری آنان در حال وقوع است، آنچه واقعاً یاد می‌گیرند، چگونه یادگیری اتفاق می‌افتد و بافت اجتماعی که در آن یادگیری معلم رخ می‌دهد این چارچوب می‌تواند به یک برنامه درسی دروه‌ی آموزشی تبدیل شود. (کارنکلین به نقل از زجاجی، ۱۳۹۶:۲۲۲)

لوگران^۲، چارچوبی به عنوان یک سفر تحقیقاتی برای پیشرفت حرفه‌ای یک استاد تربیت معلم پیشنهاد می‌دهد که تبدیل شدن به یک استاد تربیت معلم حرفه‌ای را از طریق دانش و عمل تدریس در مورد تدریس، یادگیری در مورد تدریس و ارتباط این دو در یک برنامه درسی منسجم می‌داند (لوگران، ۲۰۰۶).

گودوین و همکارانش^۳ (۲۰۱۴) نیاز اساتید تربیت معلم را به سه دانش برای آموزش معلمان تأکید می‌کنند؛ دانش برای عمل که استاد باید قبل از تدریس آن را کسب کند، دانش عمل که در ضمن این حرفه کسب می‌شود و دانش عمل که پس از حرفه‌ای شدن توسط استاد تولید می‌شود. طبق این

1 . Richter, Klusman , Iudtkes & Baument

2 . Loughran

3. Goodwin et all

واکاوی گفتمان استادان دانشگاه فرهنگیان از فرایند تدریس □ ۲۳۱

بررسی، اساتید برای ورود به این حرفه دانش و آمادگی کافی را نداشتند (گودوین به نقل از زجاجی، ۱۳۹۶: ۲۲۲).

درنهایت پیشنهادات زیر در راستای پژوهش ارایه می شود:

✓ ایجاد مراکز توانمند سازی "فرایند تدریس استادان" در دانشگاه فرهنگیان در پردیس های سراسر کشور .

✓ بهره گیری از فرایند تدریس تیمی و مشارکتی (در کنار استادان مبتدی استاد با تجربه باشد).

✓ اولویت به استادانی که در حوزه‌ی تخصصی و دانش پداگوژی موفق باشند (برای نمونه در

گروه ریاضی، استادان در رشته آموزش ریاضی به رشته ریاضی محض ترجیح داده شوند).

✓ برگزاری کارگاه های آموزشی در مقوله های الگوهای فعال تدریس و دانش ارزشیابی.

✓ در هنگام گزینش استادان، تأکید بر بُعد نگرشی و شخصیت معلمی آنان.

✓ تعامل جدی دانشگاه فرهنگیان در اداره کل آموزش و پرورش هر استانی.

✓ در ساختار دانشگاه، تقویت جایگاه معاون پژوهشی (به موازات معاون آموزشی).

✓ ارتباط با دانشگاه های تربیت معلم دنیا و بهره گیری از تجارب آنان.

منابع

- احمدی، آ. (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور* (۱). تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- امانی، ف. (۱۳۹۴). ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور. *فصلنامه علمی - تخصصی تربیت معلم فکور*. سال اول. شماره اول. انتشارات. دانشگاه فرهنگیان.
- ایمان، م، (۱۳۹۱). *روش شناسی تحقیقات کیفی*. قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- آل مراد، آ و همکاران. (۱۳۹۶). واکاوی ماهیت راهیابانه تدریس: رویکرد مطلوب در تبیین کنش معلمی مبتنی بر موقعیت عمل. *فصل نامه علمی پژوهشی. تدریس پژوهی*. سال پنجم - شماره دوم.
- خندق، ا و سیفی، غ. (۱۳۹۲). توانمندی ها و مهارت های مؤثر و مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ۶۹.
- رمزدن، پ. (۲۰۰۳). *یادگیری برای تدریس در آموزش عالی*، ترجمه عبد الرحیم نوه ابراهیم، تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- زجاجی، ن. (۱۳۹۶). *طراحی چهارچوبی برای توسعه حرفه ای مدرسان تربیت معلم*. پایان نامه ی دکتری.
- فلیک، ا. (۲۰۰۶). *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه ی هادی جلیلی، تهران: نشرنی.

۲۳۲ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال یازدهم، شماره سوم، بهار ۱۳۹۹

- گال، م. بورگ، و و گال، ج. (۱۳۹۳). روش تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی، ترجمه‌ی احمدرضا نصر و همکاران، تهران: انتشارات سمت.
- یحیایی ایله‌ای، ا. (۱۳۹۲). تحلیل گفتمان چیست؟ تهران: نشریه بین المللی روابط عمومی / علمی / آموزشی. شماره یک
- یورگنسن، م ، لوییز. (۱۳۹۶). نظریه و روش در تحلیل گفتمان. ترجمه ها دی جلیلی. تهران: انتشارات نی.

- Akiri, A. A., & Ugborugbo, N. M. (2009). Teachers' effectiveness and students' academic performance in public secondary schools in Delta State, Nigeria. *Studies on Home and Community Science*, 3(2), 107-113.
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. L. (2005). Teaching teachers: studies into expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and teacher education*, 21(2), 107-115.
- Loughran, J. (2013). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching & learning about teaching*. Routledge.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Springer, K. (2010). *Educational research: A contextual approach*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
 - Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of teacher education*, 40(2), 53-60.