

بررسی عوامل تأثیرگذار بر شکل‌گیری نظریه تربیتی معلمان ابتدایی در مناطق دوزبانه: یک پژوهش روایی

جواد جهان‌دیده^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۵

چکیده

هدف این مقاله بررسی عوامل تأثیرگذار بر شکل‌گیری نظریه تربیتی معلمان ابتدایی در مناطق دوزبانه است. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از طرح روایت پژوهی انجام گرفته است. میدان پژوهش شامل کلیه‌ی معلمان دوزبانه شهرستان سراوان بوده است که با روش نمونه‌گیری هدفمند از کلیه معلمان دوزبانه در مقطع ابتدایی ۴ نفر انتخاب شدند. ابزار پژوهش مصاحبه‌های روایی و نیمه ساختاریافته و همچنین یادداشت‌های میدانی بود. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از تحلیل محتوی مضمونی انجام گرفت. تحلیل عمیق دیدگاه‌های معلمان، موجب شناسایی و دسته‌بندی شش مضمون سازمان دهنده شامل: تجربیات زندگی شخصی (تجربه تعامل با کودک در زندگی شخصی، شرایط خانوادگی، آشنایی با نظام‌های آموزشی موفق)، تجربیات قبل از خدمت (تجربیات دانش آموزی، تجربیات دانشجویی، تجربه مشابه معلمی)، تجربیات حین خدمت (تعامل با دانش آموز و شرایط کلاس درس، تعامل با همکاران، آزمودن ایده‌ها در عمل)، ویژگی‌های شخصیتی معلم (ویژگی‌های ارثی، ویژگی‌های اکتسابی)، ماهیت کودک (ویژگی‌های کودک امروزی، ویژگی‌های کلی کودک) و آموزش (روان‌شناسی و نظریه‌های مرتبط، آموزش عملی یا کارورزی، نظریه‌های مرتبط با تربیت) گردید. یافته‌ها همچنین نشان داد که هر معلم نظریه تربیتی منحصر به فردی دارد که عمدتاً با نظریه‌های تربیتی معرفی شده توسط نظریه‌پردازان تربیتی تطابق کامل ندارد؛ بلکه یا ترکیبی از چند نظریه یا شکلی جدید از باور در مورد مؤلفه‌های فرایند تربیت هستند.

کلیدواژه‌ها: نظریه تربیتی، مناطق دوزبانه، روایت پژوهی، معلم ابتدایی.

مقدمه

شاخه‌های مختلف معرفتی از مجموعه پژوهش‌های خردی تغذیه می‌شوند که نهایتاً درصددند بر بخشی از گستره لایتنهای نادانسته‌های انسان پرتو بیفکنند. از همین رو، گفته می‌شود همه شاخه‌های معرفتی نیازمند نظریه هستند (حکمت، ۲۰۱۲، ۴۶). علم تربیت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شاخه‌های معرفت بشری نیز مستثنی از این قاعده نیست؛ تاریخ تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که از دیر باز دست کم درپاره‌ای از تمدن‌ها، مثل تمدن یونان باستان، تمدن اسلامی، یا تمدن جدید در عصر صنعتی و فرا صنعتی فعالیت‌های عملی تعلیم و تربیت در چهار چوب آموزه‌های نظری خاصی صورت گرفته که اهل فن آن را نظریه تعلیم و تربیت نامیده‌اند (پاک سرشت، ۲۰۰۷ ص ۲۸). در تعریف نظریه تربیتی، برخی از اندیشمندان بر واژه «نظریه» تمرکز کرده‌اند و بر این اساس، به تعریف معنای نظریه تربیتی مطابق با نظریه علمی پرداخته‌اند و برخی دیگر بر واژه «تربیت» تأکید داشته و موضوع مهم را محتوای نظریه یعنی تربیت دانسته‌اند. مثلاً مور^۱ (۲۰۱۳) تفسیر و شناخت ساختار نظریه تربیتی را اساساً بر اساس تشخیص آن از نظریه علمی قابل انجام می‌داند (مور، ۲۰۱۳).

بر مبنای این تعاریف نظریه‌پردازان تربیتی به معرفی نظریه‌های مختلف تربیتی پرداخته‌اند. جرال د گوتک^۲ (۲۰۰۶) نظریه‌های تعلیم و تربیت با توجه به خاستگاه‌های آن‌ها تحت سه مقوله؛ ۱) نظریه اشتقاقی، ۲) نظریه به مثابه عکس العمل و ۳) نظریه برخاسته از عمل دسته بندی کرده است. نظریه‌های اشتقاقی از حوزه‌های وسیع تر دانش و معرفت بشری مانند مکاتب و دیدگاه‌های فلسفی نشأت می‌گیرند، مانند نظریه تربیتی افلاطون در جمهوری. نظریه‌های عکس العمل گونه یا واکنشی شامل مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها، مفاهیم و اصول تربیتی است که به منظور مقابله با یک موقعیت خاص اجتماعی و اقتصادی به ظهور می‌رسند، مانند نظریه بازگشت به موضوعات بنیادی در آمریکا. نظریه‌های برگرفته از عمل به مجموعه مفاهیم، رویکردها، و اصول تربیتی گفته می‌شود که ارزش و اعتبار خود را در عمل به ثبوت رسانده باشند، مانند نظریه مدارس کار آمد. (گوتک، ۲۰۰۶ ص ۸۵). گیبز^۳ (۲۰۱۳) نظریه‌های تربیتی را در دو دسته عمده فلسفه‌های معلم-محور و دانش آموز-محور قرار داد.

1. Morre

2. Gerald Gutek

3. Gibbs

بنا بر آنچه گفته شد، نظریه‌پردازان تربیتی به معرفی نظریه‌های تربیتی پرداخته‌اند و معتقدند این نظریه‌ها «دیدگاه‌ها، فلسفه‌ها، اصول، عقاید، چهارچوب‌های مفهومی و سیستم اعتقادی مربیان» می‌باشد (اسکایرو^۱، ۲۰۱۴، ص ۲۹). اما نمی‌توان از این نکته غافل بود که مهم‌ترین عامل تحقق آرمان‌های تربیتی، معلم است. چنانچه مک کینزی و کامپانی^۲ (۲۰۰۷) بعد از تحلیل بهترین نظام‌های آموزشی دنیا به این نتیجه رسیدند که کیفیت یک نظام آموزشی نمی‌تواند بیش از کیفیت معلمان آن باشد. نقش معلم آن‌چنان بدیهی و بارز است که در برخی نظریات برنامه درسی همچون نظریه شواب، معلم به‌عنوان یکی از ۴ عنصر برنامه درسی یا به عبارتی «امور بدیهی^۳» آموزش قلمداد می‌شود (آل حسینی و مهرمحمدی، ۲۰۱۱، ص ۱۲۰).

آموزش، یادگیری و پرورش در هر جامعه‌ای با فرهنگ ارتباطی تنگاتنگ و متقابل دارند (صادقی، ۲۰۱۲). نظام‌های آموزشی بر اساس مجموعه‌ای از تعاملات بین والدین، معلمان، دانش‌آموزان و اعضای جامعه شکل گرفته‌اند، این تعاملات تحت تأثیر عوامل زیادی قرار دارند که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به عوامل اجتماعی و فرهنگی مانند زبان و ارزش‌های زبانی اشاره کرد (آییدوگون و ادیبول^۴، ۲۰۱۳). زبان یکی از مهم‌ترین متغیرهای است که بر فرایند آموزش تأثیر می‌گذارد. زبانی که از طریق آن به دانش‌آموزان آموزش می‌دهیم، نقش حیاتی در رشد شناختی، عاطفی و اخلاقی آنان بازی می‌کند، زیرا دانش‌آموزان از طریق زبان ارتباط برقرار می‌کنند، تکالیف را انجام می‌دهند، ارزشیابی می‌شوند، مطالب را ارائه می‌دهند و مطالب را می‌خوانند (حمیدی زاده و همکاران، ۲۰۱۹). بنا به گفته اسکنتاب - کانگس^۵ (۲۰۰۰) زبان مهم‌ترین حق انسانی در آموزش برای افراد بومی و اقلیت‌ها است و اگر آن‌ها بخواهند خودشان را به‌عنوان افراد اقلیت بازتولید کنند زبان حقی بی‌قیدوشرط برای آموزش می‌باشد. رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس تا حدود زیادی تحت تأثیر فرهنگ آنها قرار دارد. از این رو ضروری است فعالیت‌های کلاس درس با هنجارهای اجتماعی متفاوت این دانش‌آموزان و ارزش‌های فرهنگی آنها منطبق شود تا بتواند یادگیری دانش‌آموزان را به شکل مناسبی تحقق بخشد. مدیریت و راهنمایی فعالیت‌های کلاسی در دست معلم است (سلی^۶ و همکاران، ۲۰۱۹ به نقل از باقر نژاد، ۱۴۰۰). معلم در صحنه عمل با دانش‌آموزان دوزبانه با

^۱ . Skyro

^۲ . McKinsey and Company

^۳ . commonplace

^۴ . Abidogun & Adebule

^۵ . Skutnabb-Kangas

^۶ . Szelei

موقعیت‌های نامعینی روبروست که نظریه‌پردازان دانشگاهی با آن درگیر نشده‌اند. نظریه آکادمیک یا محقق محور اغلب شکل مجموعه‌ای از مفروضه‌ها یا اصول را می‌گیرد که در تعمیم و تعیین کافی فرمول‌بندی می‌شود. اما عمل کلاس درس بافت-محور، غیرقطعی و پیچیده است؛ یک معلم متوجه موقعیت‌هایی است که طبیعت و پیچیدگی آن‌ها از قبل تعیین شده نیست (دنگ^۱، ۲۰۰۴). بر همین مبناست که نظریه‌پردازان زیادی از تحریف نظریه‌های خود در فرایند اجرا نگران‌اند و اغلب با گله‌مندی، مجربان و معلمان را به فهم نادرست و تحریف اصول، مفاهیم و الگوهای نظری پیشنهادی‌شان متهم می‌کنند (کار، ۱۹۹۵).

نکته مهمی که از مرور نظریه‌های تربیتی و فعالیت معلمان در موقعیت‌های واقعی کلاس درس استنباط می‌شود، مسئله تطور و تغییر این نظریه‌ها است. نظریه‌های تربیتی بر اثر عوامل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و فکری و عملی متحول شده، تطور حاصل می‌کنند. نظریه‌های تربیتی افت و خیز دارند. وقتی که بحث تطور به میان می‌آید بی‌درنگ مسئله عواملی که تطور را به وجود می‌آورند نیز پیش می‌آید. چرا نظریه‌ای می‌رود و نظریه دیگری جایگزین آن می‌شود؟ کشف این مسئله به پژوهش در زمینه‌های مختلف فرهنگی، سیاسی، اجتماعی دینی - عقیدتی، علمی و فکری و عملی نیاز دارد (پاک سرشت، ۲۰۰۷). از اینرو پژوهش حاضر به واکاوی تجربه معلمی معلمان به عنوان یکی از عوامل تربیت پرداخته است تا از این رهگذر عوامل تاثیرگذار بر شکل‌گیری و تغییر نظریه تربیتی معلمان در موقعیت‌های عملی را کاوش کند، بنابراین سوال پژوهش حاضر عبارت است از این که چه عواملی در شکل‌گیری نظریه تربیتی معلمان در موقعیت‌های عملی تاثیرگذار می‌باشند؟

روش

انتخاب رویکرد انجام یک پژوهش، بر پایه جهان‌بینی و نوع مثال فکری یا پارادایم صورت می‌گیرد. این مطالعه از نوع پژوهش‌های کیفی است. پژوهش‌های کیفی انواع گوناگونی دارد که آنچه در این تحقیق بکار گرفته شده است، روایت پژوهی است. تحقیق روایی که همان مطالعه تجربه به‌عنوان داستان است، راهی برای تفکر در مورد تجربه تلقی می‌شود.

جامعه پژوهش شامل کلیه معلمان دوزبانه ابتدایی شهرستان سراوان که در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ مشغول به خدمت بوده‌اند. برای انتخاب نمونه‌های مورد مطالعه، از نمونه‌گیری مبتنی بر هدف

^۱ . Deng

استفاده شد. در انتخاب نمونه‌ها دو معیار در نظر گرفته شد؛ اول این که همه اعضای نمونه معلمان ابتدایی باشند؛ دوم این که همه دارای سابقه بالای ۵ سال باشند چراکه انتظار می‌رود سال‌های خدمت تأثیر زیادی بر تکامل تجربه معلمی معلمان داشته باشد. حجم نمونه در این پژوهش با استفاده از معیار اشباع داده‌ها تعیین گردید، یعنی انتخاب نمونه‌ها تا جایی ادامه یافت که پژوهشگر دریافت داده‌های جدیدی به دست نمی‌آید و داده‌ها به اشباع رسیده‌اند. درنهایت، تعداد ۴ معلم ابتدایی در این مطالعه شرکت نمودند.

جدول (۱). ویژگی‌های جمعیت‌شناسی شرکت‌کنندگان در تحقیق

اطلاعرسان	جنسیت	سن	سابقه خدمت	تحصیلات
مشارکت‌کننده ۱	مرد	۲۵	۱۰ سال	کارشناسی آموزش ابتدایی
مشارکت‌کننده ۲	زن	۴۵	۱۷ سال	کارشناسی علوم تربیتی و دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت
مشارکت‌کننده ۳	زن	۳۹	۱۷ سال	کارشناسی آموزش ابتدایی و کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی
مشارکت‌کننده ۴	مرد	۵۳	۳۰ سال	کارشناسی آموزش ابتدایی و کارشناسی ارشد مشاوره

برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های روایتی و نیمه ساختاریافته عمیق استفاده شد. در این مصاحبه، پژوهشگر با پرسش کلی «لطفاً تعریف کنید که چه شد که معلم ابتدایی شدید؟»، باب سخن را با معلمان باز می‌کرد و معلم در جواب این سؤال از همه جزئیات، وقایع، احساسات و اعتقاداتی که باعث می‌شد تجربه معلمی او به‌عنوان معلم ابتدایی شکل بگیرد سخن می‌گفت. در ادامه، محقق برای روشن‌تر شدن هرکدام از عناصر داستان معلمی او، از پرسش‌های پیگیرانه استفاده می‌کرد. همچنین، محقق برای پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش که در پی کشف نظریه تربیتی معلم و تبیین جایگاه آن در تجربه معلمی او بود، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده کرد که شامل سؤالاتی بود که به مؤلفه‌های نظریه تربیتی طبق تعریف‌های موجود از ماهیت نظریه تربیتی (مثلاً هدف تربیت، روش‌های تدریس، تلقی از معلم و نقش او، تلقی از دانش‌آموز و نقش او، رابطه معلم- دانش‌آموز و شیوه‌ها و هدف ارزشیابی)، ابعاد کار معلمی و مؤلفه‌های استخراج‌شده از ادبیات پژوهش درباره موارد اثرگذار بر نگرش و عمل معلمان (همچون تجربیات پیش از خدمت، تجارب ضمن خدمت، روابط و تعاملات و ...) اشاره داشت. به‌منظور تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمونی

روایت‌ها استفاده شد. کینگ و هوروکز^۱ با بررسی و جمع بندی تلاش‌های دیگر پژوهشگران تحلیل مضمون، فرآیندی سه مرحله‌ای را برای تحلیل مضمون ارائه داده اند که شامل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی به منظور یکپارچه سازی از طریق مضامین فراگیر است (کینگ و هوروکز، ۲۰۱۰).

در کدگذاری باز تلاش شده است که مقوله‌هایی از گفته‌های مشارکت کنندگان که حایز اهمیت است توصیف و کدبندی شود ولی تفسیر معانی این مقوله‌ها مورد نظر نبوده است. در مرحله کدگذاری محوری تلاش شد که کمی فراتر از توصیف صرف گفته‌های مصاحبه شونده عمل کرده و بر تفسیر معانی آنها تمرکز شود. در این تحقیق در مرحله کدگذاری محوری، کدهای باز تولید شده در مرحله قبل از طریق تفسیر معانی کدهای باز و طی مقایسه مستمر و چندباره با آنها در یکدیگر ادغام یا در ذیل یکدیگر قرار گرفته است. در مرحله سوم یعنی کدگذاری انتخابی، تعدادی مضامین فراگیر شناسایی شدند که مفاهیم کلیدی تحقیق را بیان می‌کرد. این مضامین بر پایه مضامین تفسیری بنا شده و سطح تجرید بالاتری دارد. در این مرحله به طور مستقیم از هر ایده تئوریکی که زیربنای تحقیق را تشکیل می‌دهد استفاده شده است. در ادامه تلاش شده که تعداد کدهای فراگیر تا حد ممکن محدود شده و این کدها به یک حداقل معقولی از مصاحبه‌ها مرتبط باشند.

شایان ذکر است که مراحل سه گانه کدگذاری باز، محوری و انتخابی به صورت متداخل انجام گرفته، بدین معنا که ابتدا کلیه کدها در تمامی مصاحبه‌ها به صورت توصیفی کدگذاری شده و پس از اتمام کدگذاری توصیفی، مقایسه مستمر آنها محقق را به کدهای تفسیری رهنمون کرد و بدین ترتیب رفته رفته مجموعه خوشه‌ها کامل و کامل تر شده و با تفسیر و خوشه بندی آنها در یک سطح بالاتر، مضامین فراگیر پدید آمده است.

به منظور تأمین اعتبار پذیری یافته‌های پژوهش از روش‌های تماس طولانی مدت با محیط پژوهش (گردآوری داده‌ها بیش از ۴ ماه طول کشید و در این مدت، محقق در تماس مداوم با شرکت کنندگان بود)، کنترل از سوی اعضا (یافته‌ها برای تأیید در اختیار شرکت کنندگان قرار می‌گرفت) و تبادل نظر با همتایان (از نظر اساتید) بهره گرفته شد.

^۱ . King and Horrocks

یافته‌ها

از آنجا که پژوهش حاضر درصدد بررسی عوامل تأثیرگذار بر شکل‌گیری نظریه تربیتی معلمان ابتدایی در مناطق دوزبانه است، از همین رو، با استفاده از تحلیل مضمون روایت‌ها، عوامل شکل‌دهنده نظریه تربیتی معلم استخراج شد که عبارت‌اند از:

الف) تجربیات زندگی شخصی: در تحقیق حاضر، در فرایند تحلیل مضمونی، سه مضمون پایه در ذیل مضمون تجربیات زندگی شخصی قرار گرفته‌اند که عبارت‌اند از تجربه تعامل با کودک در زندگی شخصی، تجربیات مرتبط با شرایط خانوادگی معلم و تجربه آشنایی معلم با نظام‌های آموزشی موفق دنیا.

۱- تجربه تعامل با کودک در زندگی شخصی: معلم در زندگی شخصی خود تجربه‌های مختلفی در تعامل با کودکان داشته است که در شکل‌گیری دیدگاه او نسبت به کودک ابتدایی و مقطع ابتدایی مؤثر بوده است. مثلاً مشارکت‌کننده شماره ۳ اشاره می‌کند:

« من توی خانواده و اقوام با بچه سروکار نداشتم که بدونم [بچه‌های ابتدایی را] چطور کنترلشان کنم».

مشارکت‌کننده شماره ۴ که فرزند بزرگ‌تر خانواده است، در زمان کودکی الگوی خواهر و برادر کوچک‌ترش و حامی و دلسوز آن‌ها و سایر بچه‌های فامیل بوده است:

«غصه می‌خوردم که نکن والدینم ندارند خواهر کوچک‌ترم درس بخونه... دلسوز همه بچه‌های فامیل بودم؛ مخصوصاً دخترها که اون زمان می‌خواستن زود شوهرشان بدن».

۲- شرایط خانوادگی: مقوله فرعی دیگری که جزو تجربیات زندگی شخصی معلم دسته‌بندی شده است، تجربیاتی است که فرد در خانواده خود داشته است. مثلاً مشارکت‌کننده شماره ۱ که در معلمی کردن خود تربیت اجتماعی و پرورش استعدادهای فردی را به موازات هم پی می‌گیرد، در خانواده‌ای بزرگ‌شده است که هم بر مقررات و هنجارهای اجتماعی تأکید دارد:

«پدر و مادرم همیشه تأکید داشتند که توی هر محیطی هستم مقرراتشان باید رعایت کنم. توی خانه هم مقررات خاص خودشون رو داشتند»

مشارکت‌کننده شماره ۳ که تأکید زیادی بر عمل بر مبنای منطق دارد، بچه آخر خانواده بوده و فاصله سنی زیادی با سایر اعضای خانواده داشته است:

«بابایم متولد ۱۳۱۳ بود. از اون دیپلم قدیمی‌ها که همه فامیل باهاش مشورت میکردن. برادرانم خیلی از خودم بزرگ‌تر بودن و توی بازار بروبیایی داشتن... من با منطق آن‌ها بزرگ شدم».

۳- آشنایی با نظام‌های آموزشی موفق: علاوه بر آن، معلمان از راه‌های گوناگون با عملکرد نظام‌های آموزشی موفق دنیا آشنا می‌شوند و در مورد آن تفکر می‌کنند که این کار بر دیدگاه آنان نسبت به معلمی تأثیر گذار است. مثلاً مشارکت‌کننده شماره ۴ که بر بازی و یادگیری از طریق انجام دادن تأکید دارد، می‌گوید:

«یه دوره‌ای بود توی امارات ما رفته بودیم به خاطر همسر من دو تا مدرسه رفتم ببینم. واقعاً موندم ما کجاییم اونا کجان. سال ۲۰۰۲. اون موقع مدرسه‌هایی که دو سه طبقه بود هر طبقه ۳-۴ اتاق ابتدایی. حفظ کردنی نبود... تو حیاط مدرسه دورتادور مدرسه شون نقاشی می‌کشیدن، طرح می‌دادن. کنار تمام کلاسشون خودشون جعبه‌هایی از جای میوه‌ها درست کرده بودن توش شن و ماسه می‌ریختن میوه می‌کاشتن، گیاه می‌کاشتن، سبزیجات می‌کاشتن. علومشون این‌طوری بود».

جدول (۲). کدهای مضمون سازمان دهنده تجربیات زندگی شخصی (منبع: یافته‌های پژوهش)

کدهای اولیه	مضمون‌های پایه	مضمون سازمان دهنده
خانواده پر جمعیت دوستان هم سن و سال	تجربه تعامل با کودک در زندگی شخصی	تجربیات زندگی شخصی
تأکید بر مقررات تأکید بر هنجارها عمل بر اساس منطق	شرایط خانوادگی	
درس خواندن در کشورهای دیگر بازدید مدارس سایر کشورها	آشنایی با نظام‌های آموزشی موفق	

ب) تجربیات قبل از خدمت: در تحقیق حاضر، در فرایند تحلیل مضمونی، سه مضمون پایه در ذیل مضمون تجربیات قبل از خدمت قرار گرفته‌اند که عبارت‌اند از تجربیات دوره دانش‌آموزی، تجربیات دوره دانشجویی و تجربه مشابه معلمی (تدریس).

۱- تجربیات دانش‌آموزی: مثلاً مشارکت‌کننده شماره ۲ که بر روابط مبتنی بر همدردی و محبت بین معلم و دانش‌آموز تأکید دارد، تعریف می‌کند که:

«توی دوران راهنمایی خودمم به معلمی داشتم که خیلی بهش علاقه داشتم و همیشه سعی کردم ایشون رو الگوی خودم قرار بدم به شدت مهربان بودن و هرچقدر هم بچه‌ها از ایشون سؤال می‌پرسیدن باحوصله جواب میدادن».

مشارکت‌کننده شماره ۱ که اعتقاد زیادی به اثربخش بودن آموزش همسال دارد می‌گوید:
 «من هم وقتی مدرسه می‌رفتم یادمه وقتی دوستانم به چیزی می‌گفت بهتر می‌پذیرفتیم... آقای
 رستگار [مدیر مدرسه راهنمایی] کارها را به بچه‌های کلاس واگذار می‌کرد. گروهی بهتر یاد
 می‌گرفتیم».

۲- تجربیات دانشجویی: در دوران پیش از خدمت، اغلب این معلمان دوره‌های دانشگاهی را
 گذرانده‌اند. آنچه از این دوره ذکر می‌کند تأثیر زیادی در عمل کنونی آن‌ها به‌عنوان معلم دارد. مثلاً
 مشارکت‌کننده شماره ۲ از تجربیاتی که حین گذراندن درس تمرین معلمی داشته است و فرصتی که
 برای تعامل با معلمان فراهم می‌کرده است، به‌عنوان تجربیاتی اثرگذار بر عمل کنونی‌اش یاد می‌کند:
 «در مقطع لیسانس یک درسی داشتیم به اسم تمرین معلمی. وقتی می‌رفتم در کلاس
 می‌گفتم/ای کاش این معلم نحو برخوردش با دانش‌آموزان فرق داشت».

۳- تجربه مشابه معلمی (تدریس): علاوه بر موارد فوق، اغلب این معلمان قبل از ورود به
 خدمت تجربیاتی مشابه معلمی یا تدریس داشته‌اند که دلالت‌های مهمی برای آن‌ها داشته است.
 مثلاً مشارکت‌کننده شماره ۱ نیز از اثر تجربه تدریس قبل از معلم شدن یاد می‌کند و می‌گوید:
 «سالی که پشت کنکور بودم، چون مدرک زبانم گرفته بودم رفتم کانون زبان درس دادم؛ اونم
 سطح پیشرفته و به کسانی که کوچکترینشون هم سن خودم بود... خیلی لذت می‌بردم».

جدول (۳). کدهای مضمون سازمان دهنده تجربیات قبل از خدمت (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون‌های اولیه	مضمون‌های پایه	مضمون سازمان دهنده
معلمان دلسوز الگوبرداری از معلمان آموزش از طریق همسالان	تجربیات دانش‌آموزی	تجربیات قبل از خدمت
تعامل معلم و دانشجو تعامل دانشجو با دانشجو	تجربیات دانشجویی	
تدریس برای همسالان تدریس برای بزرگسالان	تجربه مشابه معلمی (تدریس)	

پ) تجربیات حین خدمت: در تحقیق حاضر، در فرایند تحلیل مضمونی، سه مضمون پایه در ذیل مضمون تجربیات حین خدمت قرار گرفته‌اند که عبارت‌اند از تعامل با دانش آموز و شرایط کلاس درس، تعامل با همکاران و آزمون ایده‌ها در عمل.

۱- تعامل با دانش آموز و شرایط کلاس درس: معلمان در حین خدمت با دانش آموز و شرایط کلاسی سروکار دارند که در بسیاری از موارد آن‌ها را وادار به اصلاح و تعدیل اندیشه‌شان در مورد دانش آموز و تدریس می‌کند. مثلاً مشارکت‌کننده شماره ۳ اشاره می‌کند که:

«می‌بینم بعضی چیزها رو هر سال نمی‌فهمن خوب این مشکل معلومه با درک این گروه سنی مشکل داره».

۲- تعامل با همکاران: قسمت زیادی از دانش و نگرش معلم تحت تأثیر تعامل با همکارانش شکل می‌یابد. مشارکت‌کننده شماره ۱ تأکید می‌کند که:

«خدا را شکر اصلاً 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 کلاس من نقطه ضعفامو بهم میگه».

مشارکت‌کننده شماره ۳ نیز بیان می‌کند که:

«من گروه درس پژوهی رو تو منطقه‌مان تشکیل دادم. من نتیجه عملیشو تو یادگیری دانش‌آموزان دیدم. همکاری بین گروهی که تشکیل میدیم، ارتقای علمی همکاران با استفاده از تجربیات همدیگه، رابطه‌ای که ایجاد میشه».

۳- آزمون ایده‌ها در عمل: معلم در حین خدمت در فرصت‌های متعدد آنچه را که در ذهن دارد به بوته آزمایش می‌گذارد و نتیجه‌ای که از این آزمایش‌ها به دست می‌آورد تأثیر زیادی در شکل‌گیری اندیشه‌اش درباره تربیت و تدریس دارد. مثلاً مشارکت‌کننده شماره ۳ هم در مواجهه با مشکلات یادگیری دانش‌آموزان راه‌هایی را که به نظرش می‌رسد در عمل امتحان می‌کند:

«مثلاً یک روز گفتم یک نخ آوردن یک کاغذ و یک قوطی کبریت و بهشون خط کش دادم. مکعب کوچک دادم... گفتم خودتون ببینید این نخ رو با چی میتونید اندازه بگیرید؛ مثلاً نخ رو با خط‌کش یا مربع یا مکعب که بفهمن چه واحدی به درد چه چیزی می‌خوره. یعنی خودتون بررسی کنید. اون روشو من خودم به ذهنم رسید که مجبور شه ببینه فقط با خط کش میتونه یا جعبه رو

چطور می‌خواهد با خلطکش توشوو اندازه بگیره نمیشه. هم ابزارا رو دادم هم سوژه‌ها رو. بعد بچه‌ها گزارش نوشتن که اینو با این اندازه گرفتم و واحدش اینه و این قدر شد».

جدول (۴). کدهای مضمون سازمان دهنده تجربیات حین خدمت (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون‌های اولیه	مضمون‌های پایه	مضمون سازمان دهنده
درک تفاوت گروه‌های سنی عدم تطابق محتوا با سطح ذهنی	تعامل با دانش‌آموز و شرایط کلاس درس	تجربیات حین خدمت
حمایت همکاران ارتقای علمی از طریق تعامل با همکاران تعامل بین گروهی	تعامل با همکاران	
انجام از طریق عمل یادگیری از طریق دست ورزی آموزش کاربردی	آزمودن ایده‌ها در عمل	

ت) ویژگی‌های شخصیتی معلم: یکی از مقوله‌های تأثیرگذار ویژگی‌های شخصیتی معلم است. معلم نیز مانند هر انسانی یک سری ویژگی‌های شخصیتی دارد که بر حرفه شغلی وی تأثیر می‌گذارند. این ویژگی‌ها را می‌توان به دودسته ارثی و اکتسابی تقسیم کرد.

۱- ویژگی‌های ارثی: این ویژگی‌های ارثی بر دیدگاه معلم نسبت به تربیت و معلمی کردن و روش‌های مورداستفاده او تأثیر دارند. مثلاً مشارکت‌کننده شماره ۱ 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 فلانی رو ساکت کنید، بچه‌ها با من... من از بچگی از اون درس خونای شیطون بودم».

۲- ویژگی‌های اکتسابی:

این ویژگی‌های اکتسابی بر دیدگاه معلم نسبت به تربیت و معلمی کردن و روش‌های مورداستفاده او تأثیر دارند. مثلاً مشارکت‌کننده شماره ۳ 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 منطقی تنظیم می‌کند:

«من خودم آدم منطقی‌ای هستم... یک استادی داشتیم ارزشیابی به ما درس می‌داد. معروف بود به یک استاد خیلی بد اخلاق. 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 ارزش می‌تربسیدن من خودمم می‌ترسیدم ارزش ولی می‌گفتم بنده خدا واقعاً داره انرژی می‌ذاره یعنی دلش می‌خواد ما یاد بگیریم وجدان کاری داره. بله وقتی میبینی ما کوتاهی می‌کنیم عصبانی هم میشه دیگه خوب حق داره».

جدول (۵). کدهای مضمون سازمان دهنده ویژگی‌های شخصیتی معلم (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
ویژگی‌های شخصیتی معلم	ویژگی‌های ارثی	فعال بودن تحرک داشتن کنجاکو بودن
	ویژگی‌های اکتسابی	توقع به‌جا داشتن منطقی بودن بدبین نبودن

ث) ماهیت کودک: یکی دیگر از مقوله‌های تأثیرگذار ماهیت کودک است که به دو زیر مقوله «ویژگی‌های کودک امروزی» و «ویژگی‌های کلی کودک» دسته‌بندی شده است.

۱- ویژگی‌های کودک امروزی: معلمان شرکت‌کننده در این تحقیق همگی در روایتشان از معلمی 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 به دلیل مسائل جامعه در نهاد خانواده به وجود آمده است، و کم‌تر بودن میزان اطاعت‌پذیری آن‌ها نسبت به کودکان نسل قبل اشاره کرده‌اند. مشارکت‌کننده شماره ۲ 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 کلاس 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 خودشان، حجب و حیا کمتر شده. اون هم راه و روش خودش رو دارن. من از این‌که بخوایم مثل اون موقعها بچه‌ها فقط بنویستن بدم میاد».

مشارکت‌کننده شماره ۴ نیز اشاره می‌کند که:

«خیلی مشکلات بچه‌ها زیاده. بچه‌ها الان تو خونه پدر و مادرا اکثراً درگیر کارن و بچه‌ها تنهان یا پیش مادر بزرگ و بازم باعث تأسف خیلی طلاق داریم و بچه‌هایی که جدا از پدر هستن».

۲- ویژگی‌های کلی کودک: علاوه بر این ویژگی‌های که مختص کودکان امروزی است و معلمان آن‌ها را متفاوت با کودکان قدیم می‌دانند، یک سری ویژگی‌ها هم هستند که به‌طور کلی نشان‌دهنده ماهیت کودک هستند؛ فارغ از اینکه در کدام زمان زندگی می‌کنند. مثلاً شیطنت و کم-صبری، 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 مشارکت‌کننده شماره ۳ می‌گوید:

«یادمه یک‌چند 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 کوچک‌تر دقت ندارن فقط دوست دارن دستشونو ببرن بالا حرف بزبن. معلم ششم که هستی باید اطلاعات زیاد باشه. کلاس میرن و خیلی چیزا رو میدونن باید پایه‌پای اونا بدونی. یک چیزی می‌گه بتونی جوابشو بدی. پایه‌های پایین‌تر روش کلاس‌داریت خوب باشه و حوصله داشته باشی و روش تدریس بدونی»

مشارکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید:

«بچه اول ابتدایی اگه شیطونی نکنه، نمیتونه؛ همش می‌خواد سؤال بیرسه و نمیتونه هم برای جوابش صبر کنه».

جدول (۶). کدهای مضمون سازمان دهنده ماهیت کودک (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
ماهیت کودک	ویژگی‌های کودک امروزی	دسترسی زیاد و نامحدود به اطلاعات تسلط دانش‌آموزان به فناوری‌های اطلاعاتی
	ویژگی‌های کلی کودک	شیطنت و کم‌صبری متفاوت بودن کودکان دوره‌های تحصیلی تأثیرپذیری از معلم درک ذهنی متناسب با سن

ث) آموزش: یکی دیگر از مقوله‌های تأثیرگذار 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.

۱- روانشناسی و نظریه‌های مرتبط: همه معلمان شرکت‌کننده در تحقیق بر نقش زیاد

نظریه‌های روانشناسی در عمل و دیدگاه آنان تأکید دارند؛ چراکه 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 مشارکت‌کننده شماره ۳ 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».

مشارکت‌کننده شماره ۳ 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».

۲- آموزش عملی یا کارورزی: علاوه بر روانشناسی که از نظر همه معلمان شرکت‌کننده در

این تحقیق تأثیر زیادی بر نظریه تربیتی آن‌ها دارد، آموزش عملی نیز بسیار اثرگذار است. مثلاً، مشارکت‌کننده شماره ۱ که اساساً دلیل انتخاب پایه اول برای تدریس را داشتن فرصت کارورزی در کلاس یک معلم اول ابتدایی با تجربه و موفق می‌داند، اشاره می‌کند که:

« اینا رو استاد دانشگاهمون که قرار بود فارسی درس بدن یاد نداد. کارورزی به هم خیلی کمک کرد توی این که فارسی یاد دادن رو بلد بشم».

مشارکت‌کننده شماره ۱ که از دوره کارشناسی ارشد خود خیلی راضی نیست، دلیل نارضایتی‌اش را دور بودن از صحنه عمل و نداشتن فرصت کارورزی در این دوره می‌داند و می‌گوید:

« من به نظرم همین فوق‌لیسانس که ما برنامه‌ریزی درسی خوندم. برنامه‌ریزی درسی باید توی تألیف کتاب بیاد یا با نحوه تألیف کتاب آشنا می‌شدیم چون من الآن که توی تألیف کتاب هستم میدونم یک آیت‌هایی داره یک‌روندی داره کارمون. مثلاً ما از همین برنامه درسی ملی استفاده می‌کنیم. به ما هیچی یاد ندادن به نظر من باید کارورزی بذارن با گروه‌های مؤلف. وقتی می‌خواد یک کتاب تألیف بشه چه مراحل از بالا طی میکنه تا برسه پایین. من الآن که خودم توی گروه تألیف هستم مثلاً اهداف کلی، اهداف غایی و این چیزا رو اون موقع من خیلی تتوری وار خوندم. تو عمل اصلاً هیچ کاری نکردیم؛ یعنی باید به نظر من فوق‌لیسانس بیشترش عملی باش؛ اصلاً

تئوری‌ها هیچ نقشی تو یادگیری آدم نداره برای همین من اصلاً راضی نشدم از فوق‌لیسانس. دوست داشتم مثلاً ما رو می‌بردن توی گروه‌های تألیف توی سازمان پژوهش و دفتر تألیف با اون برنامه ریزان و افرادی که در رأس هستند و برنامه‌ریزی می‌کنند با اونها جلسه می‌داشتیم، انتظاراتشون از یک کتاب درسی چیه. این چیزا رو باید با ما بطور عملی کار می‌کردن».

۳- نظریه‌های مرتبط با تربیت: به گفته معلمان شرکت‌کننده در این تحقیق، آموزش نظریه‌های دانشگاهی مرتبط با تربیت تأثیر زیاد در شکل‌گیری عمل و نظریه تدریس آن‌ها داشته است. مشارکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید:

«صد در صد هر مقطعی که میام بالاتر برا من اینطوریه که تغییری در خودم حس می‌کنم؛ و خیلی لذت می‌برم. فکر که می‌کنم فرض کن مثلاً یک لیسانس شاید در یک حد ابتدایی درباره فلسفه معلمی یا نظرات فیلسوفان در حد جزئی می‌دونستم ولی حالا کاملاً احاطه دارم و میدانم هر کی نظرش چی بوده و می‌بینم خودم بیشتر تمایل دارم به کدومشون و استفاده می‌کنم برای تدریس بهتر و اینکه بچه‌ها بیشتر جذب بشن. باورتون همیشه ولی اینا در حالت کلی شاید فکر کنیم تأثیری نداره ولی وقتی این روند رو که یاد گرفتی در کلاس پیاده می‌کنی می‌بینی که کلاس مشتاق‌تری داری نسبت به سایر کلاس‌ها. به‌رحال ریزه‌کاری‌هایی داره که کسی که این دوران رو نگذرونده نمیتونه به اونا دست پیدا کنه... من بعد از کارشناسی ارشد بیشتر روی تفاوت‌های فردی متمرکز شدم. ناراحت شدم گفتم شاید قبلاً خیلی از استعدادی شاگردام رو هدر داده باشم».

جدول (۷). کدهای مضمون سازمان دهنده آموزش (منبع: یافته‌های پژوهش)

کدهای اولیه	مضمون‌های پایه	مضمون سازمان دهنده
شناخت ماهیت کودک یادگیری نحوه تعامل کودک	روانشناسی و نظریه‌های مرتبط	آموزش
فرصت یادگیری تجربه موفق	آموزش عملی یا کارورزی	
فهم عمیق‌تر درک وسیع‌تر	نظریه‌های مرتبط با تربیت	

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور واکاوی تجربه معلمی معلمان ابتدایی به منظور شناسایی عوامل تأثیرگذار بر شکل‌گیری نظریه تربیتی معلمان ابتدایی در مناطق دوزبانه انجام شده است. در این بخش، یافته‌های به دست آمده به بحث و بررسی گذاشته شده است.

در رابطه با واکاوی عوامل تأثیرگذار بر شکل‌گیری نظریه تربیتی معلمان ابتدایی در مناطق دوزبانه از تحلیل مضمون استفاده شد. تحلیل یافته‌ها موجب شناسایی ۶ مضمون سازمان دهنده تجربیات زندگی شخصی (تجربه تعامل با کودک در زندگی شخصی، شرایط خانوادگی، آشنایی با نظام‌های آموزشی موفق)، تجربیات قبل از خدمت (تجربیات دانش آموزی، تجربیات دانشجویی، تجربه مشابه معلمی)، تجربیات حین خدمت (تعامل با دانش آموز و شرایط کلاس درس، تعامل با همکاران، آزمون ایده‌ها در عمل)، ویژگی‌های شخصی معلم (ویژگی‌های ارثی، ویژگی‌های اکتسابی)، ماهیت کودک (ویژگی‌های کودک امروزی، ویژگی‌های کلی کودک) و آموزش (روان‌شناسی و نظریه‌های مرتبط، آموزش عملی یا کارورزی، نظریه‌های مرتبط با تربیت) شد.

نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر، همسو با پژوهش‌های پیشینیان است. به عنوان نمونه لوین، هی و آلن^۱ (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای طولی روی ۳ معلم ابتدایی که در مرکز تربیت معلم فوق‌لیسانس آموزش ابتدایی خوانده بودند، نشان دادند که همکاران این معلمان با ارائه مشاوره فرصت مناسب برای اجرای ایده‌هایشان را فراهم می‌کردند.

یافته‌های این پژوهش همسو با لوین و یه (۲۰۰۸) می‌باشد. آنها 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 دانش آموزی، مشاهدات و تجربیات تدریس در دوره کارورزی و کلاس‌هایی که طی دوره تربیت‌معلم گذرانده‌اند قرار دادند. توجه به این یافته‌ها موجب شکل‌گیری بحث مفصلی در زمینه عمل و نظر معلمان ابتدایی در مناطق دوزبانه می‌شود. اول اینکه، آنچه عمل تربیتی معلم را متأثر می‌سازد و هدایت می‌کند، نظریه تربیتی اوست و نظریه تربیتی در جریان عمل اصلاح و تعدیل می‌شود. در روایت‌های معلمان این تحقیق این رابطه دوسویه میان نظریه و عمل کاملاً مشهود است. مثلاً مشارکت‌کننده شماره ۱ که از یک سو بر توجه

^۱ . Levin, He & Allen

به تفاوت‌های فردی و پرورش استعداد‌های فرد تأکید دارد و از سوی دیگر، آماده شدن برای زندگی اجتماعی در آینده را لازم می‌داند، می‌گوید:

«هر کدوم از بچه‌ها یک لمی داره که معلم باید بدونه... یک دانش‌آموز کلاس اولی دارم تار میزنه کیف می‌کنی؛ حیف که من موسیقی بلد نیستم؛ زنگ هنر باید با این موسیقی کار بشه... من قوانین و اصول زندگی رو در قالب داستان برای بچه‌ها درونی می‌کنم».

یافته‌های ریچاردسون^۱ و همکاران (۱۹۹۱) با نتایج پژوهش حاضر همسو است. آنها نشان دادند عقاید معلمان به عمل کلاس درسشان ارتباط دارد. البته، نظریه نیز در جریان عمل تغییراتی می‌کند. در این رابطه، مشارکت‌کننده شماره ۴ که تربیت را مساوی با مطیع کردن کودک می‌داند، پس از مواجهه با دانش‌آموز شکننده امروزی به این نتیجه می‌رسد که تنبیه ابزار خوبی برای تربیت نیست و مهم‌ترین راه برای تربیت کودک نزدیک شدن به او و درک نیازهای اوست:

«مهم‌ترین عامل برای موفقیت یک معلم صمیمی بودن با دانش‌آموز و محبت داشتن به اونه؛ زیاد امرونی نکردن؛ باید با نگاه و رفتار صحیح و غلط رو بهش بفهمونی»

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که هر معلم نظریه تربیتی منحصر به فردی دارد که عمدتاً با نظریه‌های تربیتی معرفی شده توسط نظریه‌پردازان تربیتی تطابق کامل ندارد؛ بلکه یا ترکیبی از چند نظریه یا شکلی جدید از باور در مورد مؤلفه‌های فرایند تربیت هستند. تصور دستیابی به دانش عام در علوم تربیتی به طور تاریخی به طرز تفکر پوزیتیویستی و علوم رفتاری متناظر با آن گره خورده است. این علوم در نظر داشتند تا درباره یادگیری و فرایندهای تربیتی نظریه‌های با مدل‌های تبیینی عام ارائه کنند (باقری، ۱۳۹۰). اما دیدگاه اثباتی (پوزیتیویستی) در تحقق این هدف، چندان توفیقی نداشت و این امر باعث شد تا رفته رفته طرفداران هرمنوتیک بر عرصه تحقیقات تربیتی مسلط شوند. طبق دیدگاه هرمنوتیک مشاهدات مملو از نظریه‌اند و اتخاذ دیدگاه ناظر بی‌طرف، مناسبتی با علوم انسانی ندارد (ایمان، ۱۳۹۳)؛ بلکه محقق باید دیدگاه مشارکت‌کننده (بازیگر) را اتخاذ نموده و ضمن مشارکت در فعالیت‌های تربیتی مورد مطالعه، به فهم دست یابد. به این ترتیب ادعای عینیت و قدرت تبیینی نظریات تربیتی محدود به حلقه‌های زمانی-مکانی شد (کریمی گیلده و همکاران، ۱۳۹۵). با توجه به چندبعدی بودن موضوع، نگارنده اکراه دارد پیشنهاد‌های شعارگونه ارائه دهد. اگر این مقاله بتواند نسبت به موضوع قدری ایجاد آگاهی کند،

^۱ Richardson

موجب خرسندی خواهد بود. مع الوصف توصیه‌های چندی ارایه می‌شود. واگذاری اختیارات طراحی و تدوین برنامه درسی به معلم براساس نظریه تربیتی خود - کمک به معلمان در جهت شناسایی و سازمان دهی نظریه‌های تربیتی خود.

کتابنامه:

- اسکایرو، مایکل (۱۳۹۳). نظریه برنامه درسی: دیدگاه‌های متضاد و دغدغه‌های ماندگار، ترجمه وحید عاشوریان، افسانه کلباسی، پوران خوروشی، زینب سادات اطهری، تهران: انتشارات: شوناز.
- اصغرزاده، نسرین؛ خراسانی، اباصلت؛ فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). پیامدهای منحصر بودن زبان آموزش علم در راستای بین‌المللی شدن آموزش عالی ایران: با رویکرد کیفی مبتنی بر تحلیل محتوا، نشریه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، پیاپی ۱۷، صص ۱۵۹-۱۷۹.
- ایمان، محمد تقی (۱۳۹۳). فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی (چاپ سوم)، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- آل حسینی، فرشته؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). تحول فہم نهادی برنامه درسی: از عملیاتی به عملی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال ششم، شماره ۲۲، صص ۲۹-۵۸.
- باقر نژاد، رقیه؛ عراقیه، علیرضا؛ برقی، عیسی؛ مهدیزاده، امیر حسین؛ فقیه آرام، بتول (۱۴۰۰). بررسی مولفه‌های برنامه درسی چندفرهنگی و تعیین ابعاد و شاخص‌های آن (مطالعه مورد دوره دوم متوسطه مدارس شهر تبریز)، فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، سال ۱۷، شماره ۶۹، صص ۱۵۴-۱۳۷.
- باقری، خسرو (۱۳۹۰). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پاک سرشت، محمد جعفر (۱۳۸۶). نظریه‌های تربیتی و چالش‌های نظریه پردازی در آموزش و پرورش ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۰، سال ۶.
- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۹۲). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری: راهنمای عملی تحقیق، ناشر: ساولان.
- حکمت، محمد آصف (۱۳۹۱). بررسی و نقد نظریه تربیتی فمینیسم، اسلام و تحقیقات تربیتی، ج ۴، ش ۷، صص ۳۱-۶۶.
- حمیدی زاده، کتایون؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه؛ مهران، گلنار (۱۳۹۸). آموزش چند فرهنگی در مدارس؛ تأملی در تجربه ایدئال معلمان موفق، نشریه مدیریت مدرسه، شماره ۱.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌های و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها، راهبرد فرهنگ، سال پنجم، شماره ۱۷ و ۱۸.
- عباسی، فهیمه؛ حجازی، الهه؛ حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی، تدریس پژوهی، سال هشتم، شماره ۳.

- فاطمی امین، زینب؛ فولادیان، مجید (۱۳۸۸). نظام آموزشی و بازدهی آموزشی مطالعه تطبیقی ۷۰ کشور جهان، راهبرد فرهنگ، شماره ۷.
- کریمی گلیده، علی؛ صادق زاده قمصری، علیرضا؛ سجادی، سید مهدی؛ باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۵). عینیت در علوم تربیتی از منظر روش بازسازی عقلانی، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۶، سال ۲۳، شماره ۲.
- گوتک، جی، ال (۱۳۸۵). دیدگاه‌های فلسفی و ایدئولوژیک تعلیم و تربیت، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: سمت.
- میرزایی، محمد؛ ضرغامی، حسین (۱۳۸۹). تحولات جمعیت شناختی آموزش ابتدایی ایران در سال‌های ۱۳۵۰-۸۵، مجله بررسی‌های آمار رسمی ایران، شماره ۷۷.

Abidogun, B. G., & Adebule, O. I. (2013). Contributions of mother tongue education in early childhood education. *In 1st Annual International Interdisciplinary Conference, Portugal Proceedings*, 267-272.

Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Enquiry*. Buckingham: Open University Press.

Deng, Z. (2004). The Role of Theory in Teacher Preparation: an Analysis of the Concept of Theory Application. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 32, no. 2, pp. 143-160.

Gibbs, G. (2013). Reflections on the Changing Nature of Educational Development. *International Journal for Academic Development*, Vol. 18, No. 1, pp. 4-14.

Kazepides, T. (1994). Assembling Reminders for a particular purpose: The Nature and Dimentions of Educational Theory. *Canadian Journal of Education*, vol. 19, No. 4, pp. 448-463.

King, N., and Horrocks, C. 2010. *Interviews and qualitative research*, Thousand oaks, CA, US: SAGE publications.

Levin, B. & Ye, H. (2008). Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Jouranl of Teacher Education*, Vol. 59, Issue 1, pp. 55-68.

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, pp. 201-217.

Morre, T. W. (2012). *Educational Theory: An Introduction*. London: Routedge.

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic human rights and teachers of English*: In: Hall, J. K & Eggington, W. G (Eds.), *The Socio Politics of English Language Teaching* (pp. 22-44). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Investigating the Factors Affecting the Formation of Primary Teacher Educational Theory in Bilingual Areas: A Narrative Inquiry

javad jahandideh

Abstract

The purpose of this article is to investigate the factors affecting the formation of primary school education theory in bilingual areas. The present research has been done with a qualitative approach and using the narrative research design. The research field included all bilingual teachers in Saravan city. By purposive sampling method, 4 people were selected from all bilingual teachers in primary school. The research tools were narrative and semi-structured interviews as well as field notes. Analysis of research data was performed using thematic content analysis. depth analysis of teachers' perspectives identifies and categorizes six organizing themes including: personal life experiences (experience of interacting with the child in personal life, family circumstances, familiarity with successful educational systems), pre-service experiences (student experiences, student experiences, Teacher-like experience), in-service experiences (interaction with students and classroom conditions, interaction with colleagues, testing ideas in practice), teacher personality traits (hereditary traits, acquired traits), nature of the child (characteristics of the modern child, General characteristics of the child) and education (psychology and related theories, practical training or internship, theories related to education). The findings also showed that each teacher has a unique educational theory that is largely inconsistent with the educational theories introduced by educational theorists; Rather, they are either a combination of several theories or a new form of belief about the components of the educational process.

Keywords: Educational Theory, Bilingual Areas, Narrative Studies, Elementary Teacher.