

Link theory and practice: Review of Educational Thought from the viewpoint of Robert Floden and London E Beyer and perspective on curriculum in Farhangian University

aboosaeed davarpanah

Curriculum Planning, Sistan and Baluchestan University, Iran

Abstract

This study aims to investigate the viewpoints of Robert Floden and London E Beyer and defining policies curriculum in Farhangian University (with a view to link theory and practice). Descriptive analysis was used in this study. For this purpose, at first the available Idea about the subject was cleared and then by analyses and comparison was tried to conclude some new consequences. Comparison of Floden and London was the subject of the study. The findings suggest that theory and practice both are two main categories in philosophy of teacher education from the perspective of these two thinkers. Except that Flodden with solutions and Beyer with arguments are trying to show the importance of the issue. According to the philosophical assumptions teacher emphasizing link between theory and practice, developed a philosophy optimized for teacher training aimed at enabling teachers to make relevant theoretical knowledge and practical knowledge to build ties with a democratic society in the classroom is concerned. The revised general principles, objectives and teacher training programs with an emphasis on establishing, sustaining the link between theory and practice can bring a better future for teacher training

Keywords: Philosophy of teacher education, theory and practice, hilosophy of teacher education in Iran

پیوند نظریه و عمل: نقد اندیشه‌های تربیتی فلودن^۱ و بیر^۲ و ترسیم چشم‌انداز در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

ابو سعید داورپناه*

دکترای تخصصی برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی دیدگاه‌های رابرت فلودن و لاندن ای بیر و تبیین سیاست‌هایی برای تربیت معلم ایران (با نظر به پیوند نظریه و عمل) به رشته تحریر درآمده است. در این پژوهش از روش تحلیلی توصیفی استفاده شده است. به این منظور ابتدا به توصیف اندیشه‌های موجود در این موضوع پرداخته شد و سپس از طریق تحلیل و مقایسه سعی شد استنتاج‌های جدید استخراج شود. موضوع مورد مطالعه مقایسه دیدگاه‌های فلودن و بیر در تربیت معلم بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که نظریه و عمل از منظر این دو متفکر تربیتی؛ دو مقوله اصلی در فلسفه تربیت معلم هستند با این تفاوت که فلودن با ارائه راهکار و بیر با ارائه استدلال سعی دارند تا اهمیت موضوع را نشان دهند. توجه به مفروضه‌های فلسفی تربیت معلم با تأکید بر پیوند نظریه و عمل، تدوین فلسفه‌ای بهینه برای تربیت معلم با هدف توانمندسازی معلمان برای ساخت دانش نظری مرتبط و پیوند آن با دانش عملی برای ایجاد یک جامعه دموکراتیک در کلاس مدنظر است. تجدیدنظر کلی در اصول، مبانی، اهداف و برنامه‌های تربیت معلم با تأکید بر برقراری، حفظ و استمرار پیوند بین نظریه و عمل را می‌توان برای بهبود تربیت معلم پیشنهاد کرد.

واژه‌های کلیدی: فلسفه تربیت معلم، نظریه و عمل، برنامه درسی،

دانشگاه فرهنگیان

۱. رابرت فلودن استاد برجسته دانشگاه استنفورد است. یکی از حوزه‌های کاری وی، فلسفه تربیت معلم است. وی دستیار مدیر مرکز سیاست آموزشی، مدیر موسسه پژوهشی آموزش و یادگیری و معاون تحقیقات این موسسه است. از آنجا که زمینه‌های تخصص وی سیاست و عمل آموزشی، نحوه آموزش و تربیت و یادگیری معلم و بررسی مسائل فلسفی تربیت معلم است، ارزیابی آراء وی برای این تحقیق انتخاب شده است.
۲. لاندن بیر استاد و رئیس بخش تربیت معلم دانشگاه ایندیانا (Indiana) بوده است. عمده تحقیقات نامبرده در حوزه تربیت معلم و مسائل مرتبط با آموزش و یادگیری معلمان است. پژوهش‌های وی در قالب هشت کتاب و بالغ بر ۸۰ مقاله در ژورنال‌های معتبر از وی شخصیتی جامع در حوزه‌های علوم تربیتی ساخته است. تسلط وی در حوزه تربیت معلم باعث شده است که آراء وی برای نگارش این تحقیق مورد واکاوی قرار بگیرد.

* نویسنده مسؤول: aboosaeed2002@yahoo.com

مقدمه

لمس کرده‌اند. تنها معلمی قادر است که وظیفه هدایت و راهنمایی فراگیران خود را بر عهده بگیرد که خود تحت نظر یک مربی شایسته عملیاتی کردن مفروضه‌های نظری را فراگرفته باشد (Mohsen Pour, 2003).

اگر این فرض را بپذیریم که نظریه زیربنای عمل است، باید با پرهیز از هرگونه شعار، به نتیجه مطلوب عملی دست یابیم، دستیابی به چنین هدفی نیازمند طرح و برنامه است. ترسیم نقشه راه در این مسیر راهگشاست. معلم برای این که بتواند به ارائه آموخته‌های خود به صورت عملی بپردازد، نیاز به آموزش نظری دارد. عمل معلم نیازمند نظریه است (Chang, 2005, Bagheri and Iravani, 2001: 123).

(Pakseresht, 2007: 135) بر این باور است که:

«عمل‌گرایی دیویی، نظریه توأم ساختن اندیشه با عمل است. گرچه از نظر عمل‌گرایان ارزش عمل بیش از نظریه است، اما از آنجاکه نظریه زیربنای عمل را تشکیل می‌دهد، تفکیک میزان ارزش نظریه و عمل منطقی به نظر نمی‌رسد».

فلسفه تربیت معلم ناظر به تربیت معلمی است که قادر به برقراری پیوندی ژرف بین نظریه و عمل باشد. (Cominus) پیوند نظر و عمل را نوعی توانایی قلمداد می‌کرد (Zekavati, 2008; 103).

(Mcnally & Black, 2012) اظهار می‌دارند که تربیت حرفه‌ای معلم در گرو تعامل سازنده نظریه و عمل است. برای دانش‌جو معلمانی که دو ابزار نظریه و عمل را در اختیار دارند، نظریه و عمل یکی می‌شوند و از یکدیگر منفک نخواهند بود. (Cockran Smith and Power, translated by Rabani, 2011: 26).

دانشجو معلمان به نوعی تربیت احتیاج دارند تا از طریق مطالعه فلسفه تعلیم و تربیت به نتایجی مطلوب دست یابند. "فلسفه شیوه‌ای است که معلمان را در فکر و عمل، خردمندتر و نقادتر می‌سازد. فکر و عمل ابزارهایی هستند که دانشجو معلم به آنها نیاز دارد (Elyas translated by Zarabi: 2002:85). تحقق هدف

معلم به عنوان کلیدی‌ترین عنصر نظام آموزشی اگر خوب تربیت شده باشد و تربیت او زیربنای فلسفی داشته باشد، می‌تواند نقش هماهنگ‌کننده و سازمان دهنده را در نظام آموزشی عهده‌دار باشد. از این رو می‌توان گفت معلم، مهم‌ترین عضو نظام آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری، معمار اصلی نظام آموزشی است (Erfani, Shobeiri, Sahabat Anvar and Mashayekhi Pour, Pirkamali, Momeni Mahmuei & 2016) به نقل از (Pakdaman, 2014). آماده شدن معلم، مستلزم وجود نظام تربیت معلمی است که از وحدت نظر و رویه برخوردار باشد. وجود فلسفه معینی برای چنین نظامی به شکل‌گیری این وحدت کمک می‌کند. فلسفه تربیت معلم، فلسفه آموزش و پرورش همراه با عمل است (Winch, 2012). محققان سؤالات اساسی زیادی را در مورد رابطه بین نظریه و عمل مطرح می‌کنند. همه این مسائل ماهیت فلسفی داشته و راه‌حل‌های ممکن با درک رابطه "نظریه از یک سو و عمل از سوی دیگر" معنا می‌یابد (Bengston, 1993)؛ بنابراین موضوع پیوند نظریه و عمل در تربیت معلم یک مقوله فلسفی است.

تلاش‌هایی که جهت آماده‌سازی عملی معلمان انجام می‌شود، در گرو استقبال از تدوین یک برنامه منسجم است. نقش بارز مجری چنین برنامه‌ای محرز است. از نظر شوان (Schon)؛ متری تحت نظارت دقیق یک استاد که به عنوان مربی عمل می‌کند؛ با الگو از حرکت‌های رفت و برگشتی هوشمندانه؛ با مشکلات تدریجی کار روبرو می‌شود، این چالش در برنامه‌های تربیت معلم در سایه تعامل و از طریق توجه به پیوند نظریه و عمل به وجود می‌آید (Wax, 2001). معلم برای اینکه بتواند نظریه را در عمل پیاده کند، نیاز به آموزش دیدن دارد که این مهم در سایه تعامل محقق می‌شود (Bengston, 1993). بسترسازی برای ایجاد این تعامل در گرو استفاده از متخصصینی است که همواره آثار زبان بار و جبران‌ناپذیر عدم امکان تربیت معلم تئورسینی که قادر به عملیاتی کردن آموزه‌های نظری خود در عرصه عمل نیست را

فلسفه تربیت معلم است. بررسی شواهد اولیه نشان داد که موضوع پیوند دو مقوله نظریه و عمل در تربیت معلم ایران به اندازه ارزش و حساسیتی که دارد مورد توجه قرار نگرفته است. عدم پرداختن صریح به پیوند نظریه و عمل در مهم‌ترین اسناد آموزش و پرورش گواهی بر این ادعاست.

پیوند نظریه و عمل در تربیت معلم: مرور اسناد

مبانی تدوین شده فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران فرصت تمرکز بر نظریه و عمل به عنوان دو مقوله اصلی در فلسفه تربیت معلم را نداشته است. به عنوان مثال در طرح کلیات سند ملی آموزش و پرورش که در سال ۱۳۸۳ قابلیت اجرا پیدا کرد، در صفحه ۹ مبانی نظری به مدل‌هایی شامل تفکر راهبردی، رویکرد سیستمی، مدل کنترل کلاسیک، استفاده از جدیدترین دستاوردهای علمی در زمینه روان‌شناسی، فلسفه و جامعه‌شناسی و... با هدف طرح نظریه‌ها و مدل‌هایی در رابطه با مبانی فلسفی و اصول و مبانی آموزش و پرورش اشاره شده است که هیچ موردی مبنی بر تأکید بر لزوم توجه به پیوند دو مقوله نظر و عمل مشاهده نشد (General The National Education Plan Document, 2004: 9). در صفحه ۱۰ این طرح صرفاً در بخش روش‌شناسی به مطالعات نظری (محک زننده مفهومی) مورد توجه قرار گرفته است که باز به پیوند نظریه و عمل به عنوان یک الگوی مؤثر در تعلیم و تربیت اشاره نشده است. در صفحه ۱۳ صرفاً به صورت کلی مسائل راهبردی آموزش و پرورش مطرح شده که مستقیماً به پیوند دو مقوله نظریه و عمل اشاره نشده است. در برنامه چهارم توسعه در بخش علمی، فرهنگی و فناوری (ص ۳) در بند ۴ به طور کلی صرفاً انگیزه و عزم ملی برای دستیابی به اهداف مورد نظر مورد توجه قرار گرفته است. در بند ۹ این بخش به تقویت نهضت نرم‌افزاری و ترویج پژوهش و کسب فناوری اشاره شده و راهکار مشخصی برای دستیابی به این اهداف ارائه نشده است. در بند ۱۰ این سند (ص ۴) اصلاح نظام آموزش مطرح شده است و چپستی و چرائی این اصلاح مشخص نیست. در سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت

تربیت معلم فکور نیز در عرصه نظر و عمل از اهداف فلسفه تربیت معلم است. مفهوم پیوند نظریه و عمل در مقوله کارورزی قابل تبیین است.

«یکی از اهداف تعلیم و تربیت، پرورش قوه تفکر هم در جنبه عمل و هم نظر است» (Shariatmadari, 1995: 40; quoting Sokhanva and Mahroo Zadeh, 2009: 78).

هدف از این مطالعه استخراج مضامین و نتایج عملی در زمینه تربیت معلم با تحلیل و مقایسه نظر اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت است.

روش پژوهش

در این پژوهش ابتدا از روش توصیفی استفاده شده است. به کمک تحلیل می‌توان با استفاده از اطلاعات نسبتاً قابل اعتماد و موجود به استنتاج‌های جدیدی دست یافت. به این منظور ابتدا به توصیف اندیشه‌های موجود پرداخته شد و سپس سعی شد با تحلیل و مقایسه از آنها استنتاج انجام گیرد. از آنجا که توصیف به تنهایی نمی‌تواند هدف‌های پژوهش را برآورده سازد، لازم بود تا پس از توصیف، یافته‌ها طبقه‌بندی شوند تا چارچوبی منظم برای سازمان‌دهی مجدد ارائه گردد، در جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز این تحقیق، از روش کتابخانه‌ای (اسنادی) بهره گرفته شده است و اطلاعات مورد نظر از منابع علمی - پژوهشی موجود در کتابخانه‌ها، مراکز پژوهشی و پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی به دست آمده است. یافته‌های به دست آمده در هر بخش نیز بر روی کار برگ‌های مخصوص ثبت و دسته‌بندی و تجزیه و تحلیل و ارائه شده‌اند. تجزیه و تحلیل یافته‌های این پژوهش، با توجه به روش تحقیق، با بهره‌گیری از شیوه تحلیل توصیفی انجام گرفته است. جامعه آماری و نمونه تحقیق نیز اندیشه‌های تربیتی فلودن و بیر و اسناد آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بوده است.

با همه تأکیدی که بر لزوم پیوند نظریه و عمل در تربیت معلم وجود دارد، آیا این مقوله به اندازه حساسیتی که دارد در نظام تربیت معلم مورد توجه قرار می‌گیرد؟ این موضوع حامل ارزش‌های زیادی برای تأمل و بازاندیشی در

بی‌توجهی به فلسفه تربیت‌معلم در ایران و فقدان رویکرد معینی به پیوند نظریه و عمل در این نظام، همواره منجر به بروز تبعاتی برای آن شده است. برای مثال در دوره‌های زمانی مختلف، با تصمیمات خلق‌الساعه مدیران، تربیت‌معلم رشد کرده است، افول داشته است، یا به کلی تعطیل شده است. این وضعیت گاه موجب طرح انتقادات تندی از سوی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت کشور شده است. برای مثال (Bagheri and Iravanian, 2001: 123) بر این باورند که:

«آنچه که باعث می‌شود آموخته‌های معلمان مطابق اظهاراتشان در میدان عمل چندان کارا نباشد، ناشی از فقدان نگرش واقع‌بینانه معلمان نسبت به نظریه‌های تربیتی، نداشتن تعلق خاطر آنان نسبت به این نظریه‌ها و آشنا نبودن معلمان با موقعیت‌های عملی استفاده از این نظریه‌ها است.»

بنابراین مرور اسناد در ایران نشان می‌دهد که نظام آموزشی کشور فاقد فلسفه معین و یا اعلام شده تربیت‌معلم و به تبع آن فاقد رویکرد معینی به ربط نظریه و عمل بوده است.

ربط نظریه و عمل در تربیت‌معلم از نظر اندیشمندان تعلیم و تربیت

در جستجوی دستیابی به فلسفه‌ی روشنی از تربیت‌معلم، با تأکید بر رویکرد پیوند نظریه و عمل، یک‌راه مراجعه به دیدگاه صاحب‌نظران این حوزه است. این کار باعث می‌شود که با استخراج اندیشه‌های تربیتی قابل‌اجرا گامی مهم در مسیر درست برداشته شود. مرور دیدگاه‌های اندیشمندان بزرگ تعلیم و تربیت می‌تواند منشأ نظری تدوین این رویکرد در تربیت‌معلم باشد؛ بنابراین کانون توجه این پژوهش معطوف به بررسی موضوع پیوند دو مقوله نظریه و عمل در تربیت‌معلم از منظر دو تن از متفکران تربیتی شهیر این عرصه یعنی رابرت فلودن (Robert Floden) و لاندی ای بیر (London E Beyer) است.

رسمی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹)، در بخش اول (بیانیه ارزش‌ها، صص ۱-۲۹) سخن از بایدها و نبایدهای اساسی و لازم‌الاجرا شده است که به ۲۹ مورد اشاره شده است. در این بیانیه نمی‌توان ردپایی از پیوند نظریه و عمل مشاهده کرد. علاوه بر این در بند ۲ این قسمت اشاره‌ای کلی به فرایند تعلیم و تربیت، در بند ۵ اشاره‌ای به نقش معلم، در بند ۲۲ به نقش نظام تعلیم و تربیت به‌عنوان عامل مولد نیروی انسانی، در بند ۱ از بخش چهارم (هدف‌های کلان، ص ۸) به تربیت انسانی مؤمن و متخلق به اخلاق اسلامی، در بند ۱۰ بخش پنجم (راهبردهای کلان، ص ۹) به ارتقای نظام تعلیم و تربیت به‌عنوان مهم‌ترین نهاد تربیت نیروی انسانی و مولد سرمایه‌های اجتماعی اشاره شده، در بخش ششم (هدف‌های عملیاتی و راهکارها، صص ۱۱-۲۲) صرفاً به بیان ویژگی‌های تربیت‌یافتگان پرداخته شده است. در این بیانیه کلی نیز نمی‌توان اثری از رویکرد نظام به ربط نظریه و عمل مشاهده کرد. در سند ۱۳۹۰ (صص ۳۹-۹۶) صرفاً مبانی فلسفی (هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی و ارزش‌شناسی) مورد توجه قرار گرفته و باز به‌طور صریح، توجهی به فلسفه تربیت‌معلم و در قالب آن به ربط نظریه و عمل به میان نیامده است. به‌طور مثال در صفحه ۷ این سند در بحث بیانیه ارزش‌ها تصویری کلی از سند چشم‌انداز بیست‌ساله، نقشه جامع علمی کشور و خط‌مشی‌های کلی تحول مطرح شده است اما سخنی از لزوم توجه به پیوند دو مقوله نظریه و عمل نشده است. در صفحه ۱۴ این سند در بخش مربوط به هدف‌های کلان صرفاً برقراری نظام اثربخش و کارآمد مدنظر قرار گرفته است بدون این‌که تعریف مشخص و دقیقی ارائه نماید. در بند ۱۴ این بخش (ص ۱۵) توسعه ظرفیت‌ها و توانمندی‌های آموزشی مورد تأکید قرار گرفته است؛ بدون اینکه راهکاری ارائه شود. در فصل ششم این سند (هدف‌های عملیاتی و راهکارها) و در صفحه ۱۷ انتظار می‌رود که راهکاری قابل‌اجرا مشخص برای دستیابی به اهداف نظری آموزش و پرورش ارائه شود که عملاً این‌طور نبود.

نظریه‌پردازی اقدام کنند. به این منظور اساتید دانشگاه تربیت‌معلم باید وقت زیادی را صرف اظهارنظرهای تربیتی دانشجویان اختصاص دهند.

«مربی بایستی راهنمای عملی معلم باشد. تئوری و عمل دو مقوله اصلی در فلسفه تربیت‌معلم هستند. بین آماده‌سازی معلمان به صورت نظری و تلاش برای بهبود عملکرد آنان ارتباط مثبت وجود دارد. کمک به معلمان برای یادگیری مدیریت کلاس در محیطی آکادمیک، دادن فرصت عملی برای کاربرد مفاهیم، به اشتراک گذاشتن دیدگاه‌های آموزشی با برنامه‌های تربیت‌معلم در این محیط توسعه‌یافته عجین شده است» (Floden, 2001).

ادعا این است که معلمی که صرفاً مشاهده می‌کند، قطعاً کارایی معلمی را که نظریه و عمل را سرلوحه کار خود قرار می‌دهد را ندارد؛ یعنی لازم است در دانشگاه تربیت‌معلم اساتید برای پیوند بین نظر و عمل تلاش کنند و نشان دهند که هر عمل تربیتی با چه نظریه‌هایی پیوند می‌خورد. به این منظور روش‌های مهارت‌آموزی و کارورزی دانشجوی معلمان باید آمیخته با توجیه نظری هر اقدام باشد این دو معلم با یکدیگر تفاوت‌های بنیادین قابل تأملی دارند.

«اگر مربیان بتوانند در عمل بحث را هدایت کنند، دانشجوی معلمان ممکن است یاد بگیرند که چگونه برای هدایت چنین بحث‌هایی از خود لیاقت نشان دهند» (Floden, 1997).

می‌توان چنین برداشت کرد که تنها معلمان موفق و با دانش کافی باید راهنمای معلمان جدید باشند. دانشجوی معلمان نیز برای هر اقدام تربیتی خود لازم است مبانی نظری را مطرح کنند.

«انتظار این است که فراگیران چیزی را یاد بگیرند که اطرافیان از آنها انتظار دارند. از آنها انتظار می‌رود به چیزی که یاد می‌گیرند؛ عمل کنند» (Floden, Buchman & Schulle, 1997).

می‌توان استنباط کرد که آموزش‌های آمیخته نظری و عملی باید در راستای اهداف تربیت‌معلم که از منابع

در این مطالعه، محققان درصدد هستند تا با استخراج آرای این دو نظریه‌پرداز اثرگذار معاصر، به یکی از جنبه‌های کلیدی فلسفه تربیت‌معلم با نظر به پیوند نظر و عمل بپردازد. هدف بررسی امکان یافتن راهی برای تربیت‌معلم تئوریسین آشنا به مفروضه‌های عملی است.

فلودن به عنوان یک متخصص در حوزه تربیت‌معلم و آشنا به مسائل آموزش و یادگیری، همواره درصدد بوده است که به ارائه راهکارهای مناسب برای بهبود کیفیت تربیت‌معلم بپردازد. او با علم به اینکه دشواری‌هایی در مسیر پیوند نظریه و عمل وجود دارد، به ارائه راهکار می‌پردازد. از جمله این راهکارها می‌توان به لزوم انتقال صحیح دانش نظری و عملی مربی به مربی، اهمیت انتقال دانش موردی و استراتژیک، تلاش برای بهبود وضعیت ذهنی و نگرش فلسفی دانشجوی معلمان و استفاده از تکنیک‌های عملی پیشرفته ناظر به پیوند نظریه و عمل برای آموزش معلمان است. او تأکید می‌کند که اصول آموزش علمی به دانشجوی معلمان و توجه به زیرساخت‌ها ضروری است. کشیدن نقشه راه، داشتن هدفی که قابلیت اجرا داشته باشد، اهمیت نقش مهم مربی معلمان به عنوان راهنمای عملی، اهمیت آموزش دانش تخصصی به دانشجوی معلمان، ایجاد بستر لازم برای امکان چنین آموزشی از طریق تعامل‌گرایی و حل مناقشات بین نظریه و عمل در آموزش مدنظر اوست.

پیوند نظریه و عمل در تربیت‌معلم از نظر فلودن

(Floden and Buchman, 1989) اظهار می‌دارند که:

«باید معلمان تئوریسینی تربیت کرد که با اصول و مبانی آموزش و پرورش آشنا باشند. بهترین راه فهمیدن یک نقشه آن است که خود آن را بکشیم».

دانشجو معلمان بایستی قادر به درک مفاهیم، اصول، نظریه‌ها و پژوهش‌های مرتبط با عمل باشند. این مهم در قالب پیوند نظریه و عمل قابل تبیین است. با تغییر در روش آموزش‌های دروس مهارتی تربیت‌معلم ممکن است. به این شکل که به جای انتقال اطلاعات اساسی تربیتی به دانشجویان سعی شود دانشجویان در این زمینه به

«پیوند بین نظریه و عمل با دشواری‌هایی همراه است. این دشواری‌ها به دلیل عدم درک مفهوم پیوند نظریه و عمل است» (Floden & Buchman, 1993).

خطرات ناشی از سردرگمی در آماده‌سازی معلم ممکن است ناشی از عدم درک درست از تلفیق نظریه و عمل در تربیت معلم باشد. برای رهایی از چنین سردرگمی، فلودن راهکارهایی ارائه می‌دهد:

«آموزش و پرورش بایستی از تئوری صرف به سمت پیوند بین نظریه و دانش عملی تغییر جهت دهد. این کار در گرو حل موانع است. مناقشات بین نظریه و عمل در تربیت معلم بایستی حل و فصل شوند؛ زیرا دانش واقعی دانشی است که قادر باشد دستاوردهای تئوریک را در عمل نمایان سازد. تأکید مداوم بر دانش عملی دو هدف اصلی آموزش: دادن فرصت برابر و توسعه ادراکی؛ با ریسک همراه است» (Prawat & Floden, 1994).

«پیوند بین نظریه و عمل با دشواری‌هایی همراه است. این دشواری‌ها به دلیل عدم درک مفهوم پیوند نظریه و عمل است» (Floden, Buchmann & Schwille, 1997).

برای ترکیب دانش نظری و عملی انتظار این است که معلمان از دیدگاه فلسفی قوی و روشنی برخوردار باشند؛ تا بتوانند از عهده تحلیل مفاهیم نظری و استنتاج‌های مرتبط با آنها و نیز حل مناقشات احتمالی برآیند.

راهکاری دیگری که فلودن برای رفع موانع احتمالی بر سر پیوند نظریه و عمل در تربیت معلم پیشنهاد می‌دهد در آموختن دانش بهینه مستتر است. Floden & Buchman (1989) اظهار می‌دارند که:

«شلمن سه نوع دانش در تربیت معلم را نشان می‌دهد که عبارتند از دانش گزاره‌ای، دانش موردی و دانش استراتژیکی. آنها با شلمن موافق‌اند که دانش گزاره‌ای برگرفته از تجربه نوع متداول در تربیت معلم است. دانشی است که دستورالعمل‌ها را هدایت کرده و موجب ارتقا نوع خاصی از یادگیری می‌شود. دانش موردی بر حافظه و کاربرد از طریق ارائه نمونه‌ها کمک می‌کند و دانش استراتژیکی، شکلی از دانش است که معلم را در خصوص حل تعارضات در استفاده از اصول و قواعد در یک موقعیت خاص راهنمایی می‌کند».

مختلف تدوین اهداف متأثر است انجام گیرد. باوجوداینکه از نظر فلودن و بوچمن، هدف اصلی آموزش، یادگیری است، اما مسئله نگران‌کننده این است که مربیان معلمان در ایران فرصت کافی برای سنجش واقعی دانش دانشجوی معلمان خود ندارند و به‌ندرت در مورد آنچه دانشجوی معلمان یاد بگیرند، مطمئن هستند. انگیزه مناسب و حس مسئولیت‌پذیری دو عنصر مطلوب برای مربیانی است که خواستار آموزش صحیح مبانی نظری در عرصه عمل هستند.

«مربیان معلمان باید متعهد به اقدام در مورد اصلاح عملکرد مربیان با در نظر گرفتن پیامدهای تجربی و هنجاری در نظریه و عمل باشند و این نشانگر پذیرش مسئولیت آنان است. آموزش عملی نیازمند انگیزه بالا است» (Floden & Buchman, 1993).

به این منظور لازم است در دانشگاه‌های تربیت معلم برنامه‌های انگیزشی کافی برای ایجاد تعهد در دانشجوی معلمان به منظور احساس مسئولیت برای انجام اقدامات تربیتی مناسب به هر موقعیت و مشکل وجود داشته باشد. روش درست عملیاتی کردن مفروضه‌های نظری را به همه دانشجوی معلمان می‌توان آموخت مشروط به اینکه در ورای چنین اندیشه‌ای، ابزار مناسب و فلسفه مدون و مشخصی وجود داشته باشد شایسته است که شرایط مناسب برای چنین منظوری فراهم شود.

«یادگیری جدید بدون درک اولیه مفاهیم مرتبط و نظام‌مند شدنی نیست، این انتظار بدون ایجاد ظرفیت لازم برای انعکاس عملی؛ شدنی نیست. بایستی فضای لازم برای تحقق این امر وجود داشته باشد» (Floden, Buchmann & Schwille, 1997).

استدلال این است که منظور از این فضا؛ فراهم کردن بستر لازم برای حرکت به سمت وسوی کاربردی کردن مفاهیم نظری است. گرچه ترسیم چنین فضایی همواره آسان نیست.

راهکار چهارمی که فلودن برای بهبود آموزش معلمان ارائه می‌دهد توانایی استفاده از تکنیک‌های عملی پیشرفته ناظر به پیوند نظریه و عمل برای آموزش معلمان است که منجر به افزایش اثربخشی و کارایی می‌شود. (Floden & Buchman, 1989) معتقدند که:

«ممکن است تکنیک‌های پیشرفته‌ای برای معلمین مناسب باشد، اما آنها باید بتوانند عملاً از این تکنیک‌ها بهره‌برداری کنند».

روش‌ها و فنون تربیت و تدریس تنها در صورت عملی بودن می‌تواند منجر به سودمندی در عرصه تربیت معلم شود. انتقال روش‌های کلی و مبهم و فاقد زمینه کاربرد به ذهن معلمان آنها را ناتوان می‌سازد.

آنها از این استراتژی فلسفی استفاده می‌کنند که معلمی قادر به بهره‌گیری از دانش موضوعی است که بتواند آن را در آموزش دیگران به کار بگیرد. استفاده عملی از این تکنیک‌ها در محیط‌های آکادمیک شدنی است.

می‌توان استنباط کرد که اگر در تربیت معلم صرفاً به آموزش نظری پردازیم، کاری را انجام داده‌ایم اما اگر به پیوند نظریه و عمل در تربیت معلم پردازیم، کار درست را انجام داده‌ایم. این همان تعریف پیتر دراگر (Peter Draker) از کارایی و اثربخشی است و با توجه به وظیفه و رسالت انسانی معلم به‌عنوان یک الگو، او باید کارها را به‌صورت درست انجام دهد. ادعا این است که معلمان صرفاً با آموختن مفروضه‌های نظری نمی‌توانند اثربخشی را به شاگردان خود منتقل کنند.

در تربیت معلم مشکل اصلی این نیست که چه تدریس شود؛ بلکه این است که چه چیزی تدریس شود. صرفاً اینکه چه تدریس شود در ارتباط با موضوعات نظری است، اما اینکه چه چیزی تدریس شود مربوط به موضوعات نظری سودمند است که قابلیت اجرا داشته باشند. (Floden & Buchman, 1989) اظهار می‌دارند که:

به نظر می‌رسد که دانش گزاره‌ای مدنظر شلمن (Schelman) که مورد تأیید (Floden & Buchman, 1989) نیز قرار گرفته است، مرتبط با تئوری و دانش‌های موردی و استراتژیک مربوط به ترکیب نظریه و عمل در تربیت معلم باشند. لذا آموزش هر سه نوع دانش در فلسفه تربیت معلم ضرورت دارد؛ زیرا منجر به تعامل بیشتر مربی و متربی می‌شود. ادعا این است که در مورد موضوعات محتوا و دروس عملی در تربیت معلم باید شفاف‌سازی صورت گیرد. تحلیل مفهومی راهنمایی برای نظریه و عمل است. این تحلیل وقتی ارزشمندتر می‌شود که با عمل همراه باشد. تأکید بر عملی بودن علوم تخصصی تربیت معلم بر همین اساس است.

«اگر دانش عملی که به تربیت معلم متخصص منجر شود، محسوس نباشد؛ باید کنار گذاشته شود» (Floden, 2001)

راهکار سومی که فلودن برای بهبود درک متقابل مربی و متربی از موضوع پیوند نظریه و عمل پیشنهاد می‌کند، تلاش برای بهبود ذهنیت فلسفی است.

«درک مفهوم تربیت معلم را در سایه تقویت ذهن‌گرایی فلسفی معلمان و سوق دادن معلمان به سوی ارزش‌ها (ارزش‌شناسی) در وهله اول و گسترش عقلانیت و آگاهی بیشتر (منطق) در سایه عمل امکان‌پذیر است شناخت هسته مفهومی تربیت معلم درگرو راهنمایی عملی (شناخت‌شناسی) و از طریق برقراری تعامل است» (Floden, 2001).

بر این اساس برای تحقق ذهن فلسفی لازم است عملی بودن مقیاس و شالوده افکار فلسفی و ارزشی باشد. معلم تربیت‌شده مکتب فلودن کسی است که هدف خود را می‌شناسد، منطق را بلد است، فلسفه تربیت معلم را می‌شناسد و با ساختار منطقی آشنا است و این کار در سایه تقویت ذهنیت فلسفی است که می‌تواند منجر به بهبود درک متقابل مربی و متربی از پیوند تئوری و عمل شود.

روبروست، اما بایستی برای رفع این موانع؛ اقدامات جدی صورت پذیرد. وی برای حل این مشکلات راهکارهایی را پیشنهاد داد. راه‌حلی نظیر تغییر موضع از نظریه صرف به پیوند نظریه و عمل، استفاده از دانش موردی و استراتژیک در تربیت معلمان، تلاش برای بهبود ذهنیت فلسفی معلمان در رابطه با درک درست از پیوند نظریه و عمل و بالاخره تلاش برای افزایش اثربخشی و کارایی معلمان با استفاده از فنون پیشرفته ناظر به پیوند نظریه و عمل در آموزش معلمان.

عمل در آموزش معلمان (London E Beyer) نیز به‌عنوان یک متفکر تربیتی در حوزه تربیت معلم و مسائل مرتبط با مسائل یادگیری و آموزش معلمان همواره دغدغه بهبود کیفیت آموزش معلمان را داشته است. او با رویکردی انتقادی به ترسیم وضعیت موجود تربیت معلم پرداخته و سعی کرده است که با طرح دیدگاهی مشخص، دشواری‌های مهم در مسیر آموزش بهینه معلمان را معرفی کند. این معرفی با ارائه استدلال‌های منطقی آغاز می‌شود؛ اولین استدلال استفاده از دیدگاه‌های تجربه‌گرایی ناکارآمد در تربیت معلمان، دومین استدلال وی عدم توجه به افزایش کیفیت دانش تخصصی معلمان از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی فاقد کیفیت و یا استفاده از مربیان معلم فاقد صلاحیت و سومین استدلال وی نگرانی موجود در مورد محتوای مواد آموزشی است که در مراکز آموزشی تربیت معلم ارائه می‌شوند. در هر سه استدلال لزوم توجه به پیوند نظریه و عمل در آموزش معلمان مورد تأکید قرار گرفته است.

پیوند نظریه و عمل در تربیت معلم از نظر بیر

(Beyer, 2001) اظهار می‌دارد که:

«یکی از مهم‌ترین مسائل که مربیان معلم با آن مواجه‌اند، ارتباط بین نظریه و عمل است. سنت‌های نظری بی‌شماری وجود دارند که می‌توانیم برای خلق برنامه‌های جدید در تربیت معلم و یا نقد وضعیت موجود ترسیم کنیم. ه نظریه انتقادی از این جهت ارزشمند است که به ما کمک می‌کند که به ارتباط بین شیوه‌های رایج در مدارس و نهادها و ایدئولوژی گسترده‌تر در جامعه توجه کنیم.

«تمرکز بر تکنیک‌ها مؤثر نیست؛ بلکه تأکید بر روش‌ها مؤثر است، تکنیک باید قابلیت عملیاتی شدن را داشته باشد».

لذا تربیت معلم باید به دنبال ایجاد انواع رفتارهایی باشد که منجر به ایجاد مهارت‌های عملی مدنظر شود. Erfani, Shobeiri, Sahabat Anvar and Mashayekhi (2016) به نقل از (Maleki, 2005) نیز معتقدند که صلاحیت‌های مهارتی به توانایی‌های عملی معلم در فرایند یادگیری مربوط می‌شود. تحقق این امر با روش‌های سنتی سختی ندارد. این دو متفکر تربیتی بر این باورند که به معلمان باید تمام توضیحات گفته شود:

«این که چطور فعالیت‌های پژوهش محور، شناسایی شوند، چرا منطقی‌اند؛ چطور کار می‌کنند و چه سؤالات در خصوص پایه‌های علمی و عملی تربیت معلم وجود دارد. معلمان باید مهارت تدریس مؤثر را یاد بگیرند به مقدمات اضافی نیاز دارد؛ مبنی بر این که این مهارت‌ها بایستی به یادگیری مؤثر ختم می‌شود». (همان)

می‌توان استنباط کرد که یادگیری ارزشمند و مؤثر و تربیت معلم کارآمد در تلفیق آموزه‌های نظری و مهارت‌های عملی خلاصه می‌شود انجام موفق فرایند یادگیری، هدف اصلی هر سیستم آموزشی است. (SAMAVATIAN & Kazemi Mahyari, 2016) به نقل از (Brookshart, 2008).

فلودن بر تربیت معلم آشنا به آموزه‌های نظری و عملی در بستر مفروضه‌های زیربنایی فلسفه تربیت معلم اعم از ارزش‌شناسی، منطق و شناخت‌شناسی تأکید می‌کند. مربی شیوه‌ای را برای تربیت معلم برمی‌گزیند که عملاً قابلیت اجرایی داشته باشد. او بر آموزش دانش گزاره‌ای در ارتباط با مفروضه‌های نظری تربیت معلم و دانش موردی و استراتژیک در تربیت معلم عملیاتی تأکید می‌کند. وی با نظر شلمن (Schelman) مبنی بر پیوند نظریه و عمل در تربیت معلم موافق است. از نظر فلودن تعیین خط‌مشی و هدف‌گذاری قبل از آموزش عملی الزامی است. تربیت معلمی که به پیوند نظریه و عمل اعتقاد دارد؛ یک تربیت معلم نوگرا است. گرچه چنین کاری با دشواری‌هایی

از چنین تعلیم و تربیتی انتظار پویندگی و بالندگی کافی نمی‌توان داشت.

(Beyer. & Zeichner, 1982) اظهار می‌دارند که:

"از آنجاکه هدف اصلی تربیت معلم تجهیز معلمان به اجرای استراتژی‌ها و روش‌های آموزشی حرفه‌ای است، دانش مستقیم از چنین استراتژی‌هایی، چه از طریق مشاهده کلینیکی و یا آموزش مستقیم، بسیار ترجیح داده شده است. چنین دانشی غیرتجربی و نظری است در آموزش معلم به دانش تجربی و آموزش مستقیم بیشتر از توجه به کاربرد عملی آموزش اهمیت داده شده است." تربیت معلم تجربه‌گرا ناظر به تربیت معلمی است که از ترکیب دانش نظری و عملی برای ساختن دانش عملی قابل کاربرد و بهینه برای آموزش فراگیران بهره لازم را ببرد. (Beyer & Zeichner, 1982) با طرح موضوع تربیت معلم تجربه‌گرا، تصویری جدید از نقشی که معلم تربیت شده در این فرایند باید به عهده بگیرد، ارائه می‌کنند.

(Beyer, 2001) ادعا می‌کند که:

"(Smitt) معتقد است که در تربیت معلم اگر نتوان نتیجه آموزش را در رفتار مشاهده کرد؛ تربیت چنین معلمانی از ارزش زیادی برخوردار نیست." ادعا این است که روش آموزشی مراکز تربیت معلم، می‌تواند بر اساس توسعه ظرفیت‌ها شکل بگیرد. به‌طور مثال (Beyer, 2001) اظهار می‌دارد که:

"تربیت معلم حرفه نوعی تعهد عملی برای آماده‌سازی معلم است که حداقل دو مفهوم را در برمی‌گیرد. اول اینکه تصمیم‌گیری برای کمک به معلمان آینده برای توسعه نگرش، درک، چشم‌انداز و مهارت آنان. دوم اینکه معلمان آینده‌نگر از سوی کسانی باید هدایت شوند که ما آن را "تمرین شدن" می‌نامیم."

به نظر می‌رسد که تربیت معلم مدنظر (Beyer, 2001) برای افزایش ظرفیت و تبدیل پتانسیل بالقوه به بالفعل از طریق توجه به دو مقوله پیوند نظریه و عمل در برنامه‌های آماده‌سازی معلمان است. همچنان که وی معتقد است:

نظریه انتقادی هم امکان نقد و هم ترسیم مسیری جدید را فراهم می‌کند. تئوری انتقادی به درک ایده‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی کمک می‌کند.

استنباط این است که هدف وی از مطرح کردن نظریه انتقادی این است که به‌رغم نو بودن، باعث می‌شود که تأملی در برنامه تربیت معلمان صورت بگیرد. نقد وضعیت موجود مدنظر است. نوعی به‌روز شدن و در صورت نیاز حرکت به جلو است.

(Beyer & Zeichner, 1982) سه استدلال را می‌آورند که از نظر تعداد زیادی از صاحب‌نظران نارضایتی در تربیت معلم ناشی از آموزش پایه است.

استدلال اول: اصرار بر تجربه‌گرایی در تربیت معلم

"به‌ندرت از دانش آموزشی پداگوژیک به‌عنوان محصول آموزش نام برده می‌شود. باوجوداین، تئوری ارزش هنر آموزش را دارد؛ فقط اگر منظور از "نظریه" دانش کلینیکی تجربی باشد از آنجاکه این شکل از دانش هم در پداگوژی و هم در علم؛ نظریه نامیده نمی‌شود، توقع تجدیدنظر در نظریه به‌عنوان دانش عملی در آموزش جایگاهی ندارد."

می‌توان چنین استنباط کرد که از نظر (Beyer. & Zeichner, 1982)؛ چالش‌های موجود در تربیت معلم ناشی از عدم توجه به مفروضه‌های فلسفی نظری و عمل در تربیت معلم پایه است. وی مخالف آموزش سنت‌های نظری صرف است. به‌طور مثال (Beyer, 2001) اظهار می‌دارد که:

"با اینکه ارزش کار نظری در نزد مربیان معلم محرز است، اما همیشه روشن نیست که چرا اصرار به استفاده از سنت‌های نظری مشخص در برنامه درسی دانشجو معلمان وجود دارد."

استفاده از روش‌های سنتی در تربیت معلم مخالف ایجاد روحیه خلاقیت و شکوفایی در دانشجو معلمان است اصرار بر استفاده شیوه‌های سنتی، به مفهوم اجرائی نشدن مفروضه‌های نظری در عرصه عمل است ادعا این است که

«توجه به پیوند نظریه و عمل در تربیت معلمان منجر به کیفی‌سازی تعلیم و تربیت دموکراتیک می‌شود. چنین تعلیم و تربیتی مشخصه‌هایی دارد که عبارتند از: تلاش برای حل مشکلات موجود، حفظ تعامل‌گرایی بین مربی و مربی، مشارکت عادلانه در تصمیم‌گیری‌ها و تشویق فراگیران برای کسب موفقیت بیشتر».

استنباط این است که کیفی‌سازی ناظر به درک چیستی و چرایی آموزش، داشتن فلسفه مدون و مشخص برای افزایش راندمان آموزش از طریق فراهم کردن شرایط واقعی تدریس است. شناسایی نیازهای واقعی دانشجو معلمان در این مسیر راهگشاست. این نیازها شامل بسترسازی برای امکان درک درست دانشجو معلمان از نظریه و تجهیز آنان به دو سلاح نظریه و عمل و تفکر در مورد چگونگی اجرای صحیح این راهکارهاست.

در این راستا (Beyer, 2001) اذعان می‌کند که:

«بایستی به نیازهای فراگیران بیش از آموزش مکانیکی توجه شود. این نیازها عبارتند از تلفیق نظر و عمل در برنامه درسی دانشجو معلمان که شامل درک مسائل نظری؛ توانایی تجزیه و تحلیل مفهومی؛ توجه به طیف وسیعی از فعالیت‌های آموزشی در محیطی علمی و توجه به پژوهش‌های بنیادین در این حوزه و فکر کردن در مورد آموزش دانشجو معلمان است».

بنابراین می‌توان چنین برداشت کرد که کیفی‌سازی در تربیت معلم بدون توجه به پیوند نظریه و عمل مشکلات عدیده‌ای به وجود می‌آید. (Beyer & Zeichner, 1982) ادعا می‌کنند که:

«عدم توجه به مسائل بنیادی ممکن است در تعیین مسائل مربوط به خط‌مشی، دانش‌پداگوزیکی آکادمیک کاربرد تأثیرگذار باشد، دوره‌های کوتاه‌مدت برای توسعه مهارت‌ها هم در کلاس و هم برای تعامل با همسالان و افراد غیرمتخصص مناسب نیستند».

اگر این فرض را بپذیریم که معلم با فراگیری آموزه‌های نظری، یاد می‌گیرد و با عملیاتی‌کردن این آموزه‌ها در عرصه عمل، ورزیده می‌شود. لذا ضرورت

«توجه به پیوند نظریه و عمل به چالش جدی در برنامه تربیت معلمان به وجود خواهد آورد که بایستی بهره‌برداری مناسبی از آن بشود» (همان).

برای انجام این مهم در نظر گرفتن دغدغه‌های معلمان آینده نیز حائز اهمیت است.

(Beyer & Zeichner, 1982) گزارش می‌دهند که:

«این ادعای معلمان درست است وقتی که آنها ادعا می‌کنند که به آنها اصول اساس آموزش را می‌آموزند، اما چنین آموزشی به آنها در خصوص مدیریت کلاس و فعالیت‌های آموزشی کمک چندانی نمی‌کند».

می‌توان چنین استنباط کرد که دغدغه (Beyer & Zeichner, 1982) به این دلیل است که آموزش نظری صرف به معلمان؛ باعث تربیت معلمانی می‌شود که نه تنها قادر به اداره آکادمیک کلاس نیستند؛ بلکه به خوبی از عهده اجرای فعالیت‌های آموزشی که به صورت نظری آموخته‌اند؛ نیز بر نمی‌آیند؛ زیرا فرصت لازم برای دانشجو معلمان در دوران تحصیل فراهم نمی‌شود که بتوانند مفروضه‌های نظری را که آموخته‌اند، در عرصه عمل اجرایی کنند. در این رابطه (Beyer, 2001) معتقد است که:

«عدم تربیت معلم عمل‌گرا به دلیل آن است که این فرصت در اختیار دانشجو معلمان قرار نمی‌گیرد تا آموزه‌های نظری خود را عملیاتی کنند».

بر این اساس ممکن است نظریه‌های تربیتی عملی باشند اما چون مرتبط با عمل ارائه نمی‌شوند غیر عملی می‌شوند؛ به عبارت دیگر عملی بودن یک نظریه به این نیست که قابلیت کاربرد داشته باشد بلکه به این است که واقعاً به کار برده شود. به این منظور تمرین عملی و کارورزی‌های مرتبط با نظر می‌تواند به تحقق این منظور کمک کنند.

(Beyer, 1996) تأکید می‌کند که توجه بیشتر به

مفروضه‌های نظری در مقایسه با پیوند نظر و عمل در تربیت معلمان، باعث افزایش کیفیت آموزش دانشجو معلمان می‌شود. وی معتقد است که:

به‌طور حرفه‌ای تجربه لازم را برای تلفیق نظریه و عمل کسب کنند.

«مطالعات پیوسته این مسئله را نشان می‌دهد که آموزش دانشجو معلمان بایستی ناظر به توسعه دیدگاه‌های آموزشی سودمند باشد» (Beyer & Zeichner, 1982).

بنابراین بر اساس چنین دیدگاهی فقط تربیت‌معلمی را می‌توان سودمند تلقی کرد که بتوان رد پای جدی آموزش عملی را در زمینه آموزشی دانشجو معلمان مشاهده کرد. مدرسه مدلی برای عمل است (همان).

استدلال سوم: نگرانی در مورد محتوای برنامه درسی دانشجو معلمان

(Beyer & Zeichner, 1982) استدلال می‌کنند که:

«دیدگاه جامع رایجی با توجه به آموزش قبل از خدمت معلمان وجود دارد که بر اساس "رویکرد شخصی‌سازی" فرانسیس فولر و همکاران او (۱۹۷۱) در دانشگاه تگزاس است. ماهیت این رویکرد این است که محتوای برنامه درسی تربیت‌معلم با سطح نگرانی‌های همسان که دانشجومعلمان در بستر زمان تجربه می‌کنند؛ همخوانی دارد. نظر (کاتز، ۱۹۷۴) که با مطالعات خود فولر (۱۹۶۹) در مورد توسعه معلم؛ مطابقت دارد، مؤید این نکته است که فولر دروس ارائه شده به این دانشجویان را تا حد زیادی "بقای‌گرا" قلمداد می‌کند که این مسئله نگرانی‌های ویژه دانشجومعلمان جدیدالورود است».

می‌توان استنباط کرد که دانشجومعلمان نگران این موضوع هستند که آیا دروسی که در دوره آموزش می‌گذرانند؛ می‌تواند به آنها کمک کند که بتوانند در آینده این تئوری‌هایی را که در این دروس آموخته‌اند؛ عملیاتی کنند. از نظر بیر این موضوع بدان معنی است که برنامه درسی برای تربیت‌معلم در درجه اول با نظر به کمک به دانشجومعلمان برای کاهش دغدغه‌های آنان در خصوص پیوند بین نظریه و عمل، می‌تواند تهیه شود.

(Beyer, 2001) اظهار می‌دارد که:

ساختن پلی ارتباطی بین نظریه و عمل الزام‌آور است. (Beyer & Zeichner, 1982) معتقدند که:

«بایستی بنیاد مراکز تربیت‌معلمی را که توجه چندانی به مقوله کاربرد عملی آموزش نمی‌کنند را برچید. حال اگر طرف حساب این مراکز افراد غیرمتخصصی باشند که اهمیت موضوع برایشان روشن نیست، مسئله بغرنج‌تر می‌شود».

استدلال دوم: شرکت دانشجو معلمان در برنامه‌های آموزشی سطح پایین
(Zeichner, 1980) به نقل از (Beyer & Zeichner, 1982) اظهار می‌دارد که:

«در حال حاضر در بسیاری از برنامه‌ها، دانشجو معلمان در مباحث تجربی سطح پائین شرکت می‌کنند، بنابراین دانشجو در کلاسی مربی‌ای آموزش می‌بیند که مدت زیادی از آموزش او نمی‌گذرد؛ احساس این است که اگر آنها زمان بیشتری را باهم در این زمینه کار کنند؛ بهتر است. تعامل‌گرایی بیشتر باید در دستور کار قرار بگیرد.»

می‌توان از این دیدگاه چنین استنباط کرد که از افرادی باید در تربیت‌معلمان استفاده شود که ضمن اینکه تجربه کافی در خصوص آموزش عملی را داشته باشند؛ خود نیز مجهز به فنون و مهارت‌های نظری و عملی در تربیت‌معلم باشند. ادعا این است که نقد وضعیت موجود نظام تربیت‌معلم اگر منجر به سازنده‌گرایی شود، مطلوب است. در این رابطه (Beyer, 2001) اظهار می‌دارد که:

«درک و تجزیه و تحلیل ارتباط بین شیوه‌های روزمره و رایج کسب تجربه یک حوزه ارزشی است که بیانگر واقعیت‌های موجود تربیت‌معلم هستند که با رویکردی انتقادی می‌توانند موردبررسی قرار بگیرند».

می‌توان چنین برداشت کرد که تربیت‌معلم تجربه‌گرا آشنا به آموزه‌های نظری تنها از عهده مربیان معلمی برمی‌آید که ارزش حرفه‌ای موضوع را درک کرده باشند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بهتر است که دانشجومعلمان

وجود ندارد، وظیفه معلمان اغلب به تکرار عمل فعلی و یا اصلاح چنین عملی در برخی از تجویز محدودیت‌های تجویز شده، منحصر می‌شود.

می‌توان چنین برداشت کرد که تربیت معلمی حرفه‌ای و مطلوب است که محدودیتی در ارائه نظریه و تزریق آن در عمل وجود نداشته باشد.

(Beyer, 2001) اظهار می‌دارد که:

«دیدگاه‌های نظری و انتقادی از این جهت با ارزش هستند که شیوه‌های جدیدی را برای دیدن، بودن و شدن در تربیت معلمان نظریه پرداز تجربه‌گرا و عمل‌گرا ارائه می‌دهند.»

تحقق این امر در محیط‌های علمی شدنی است که می‌تواند اهداف و مقاصد تازه‌ای در ذهن سیاست‌گذاران نظام تربیت معلم ایران القای نماید تا بتوانند بهتر به کشف زوایای پنهان موضوع بپردازند. (Beyer & Zeichner, 1982) معتقدند آشنا کردن دانشجوی معلمان با عمل و شاید افزایش مهارت آنان در چنین عملی و تدوین فعالیت‌ها و راه‌حلی‌هایی برای مشکلات که قبل از خدمت داشته‌اند؛ ضرورت دارد. این مورد "جنبه‌های درونی آموزش" نام دارد.

استنباط محققان این است شایسته است که مربیان تربیت معلم همیشه به دنبال راه‌حلی برای حل مشکلات دانشجوی معلمانی باشند که از مهارت کافی برخوردار نیستند و این همان نگرانی اصلی بیر است. (Beyer & Zeichner, 1982) این نظر اسمیت (Smitt, 1980: 23) را می‌پذیرند که:

«دانشجو معلمان نباید قبل از خدمت درگیر نظریه‌ها و شیوه‌های عملی حاصل از ایدئولوژی‌ها و فلسفه‌ها باشند.»

به نظر می‌رسد که فلسفه تربیت معلم نیاز به ابزار، روش، شرایط و چارچوبی دارد که بر تفکر منطقی، خلاقیت، اکتشاف، ابتکار و شهود استوار باشد. پرورش قوه تفکر و مهارت‌های فکری و ذهنی معلمان، مهم است.

«این دغدغه بسیاری از دانشجو معلمان است که حامل این پیام است که جامعه آموزشی بایستی توانایی درک این نگرانی‌ها در خصوص پیوند نظریه و عمل به‌عنوان ارزش‌های دموکراتیک را داشته باشد.»

جمع‌بندی از سه استدلال بیر

(Beyer & Zeichner, 1982) در خصوص استدلال‌های خود اظهار می‌دارند که:

«هر سه رویکرد تمایل دارند که با عینک کمک به دانشجو معلمان تربیت معلم نگاه کنند که در آینده از عهده نقش‌هایی که به آنها واگذار می‌شود؛ انتظاراتی که از آنها می‌رود و تحقق ویژگی‌های که برای آنان تصور می‌شود؛ برآیند. هدف تربیت معلم در این دیدگاه تجهیز دانشجوی معلمان به مهارت‌ها، گرایش‌ها و ظرفیت‌های لازم برای تداوم مدارس به شکل فعلی است.»

از نظر (Beyer) توانمندسازی دانشجو معلمان در گرو پیوند نظریه و عمل است. در چنین حالتی تربیت معلم نوعی آموزش فنی و حرفه‌ای تصور می‌شود.

(Beyer & Zeichner, 1982) ادعا می‌کنند «از آنجاکه مفروضه‌های بنیادین آموزشی نتوانسته است دانشجوی معلمان را به دانشی تجهیز کند که بتوانند با مسائل روزمره عملی که مواجه می‌شوند؛ مقابله نمایند، این مسائل ممکن است ناکارآمد، غیر اصلی و بی‌ربط قلمداد شوند. مهم‌ترین دلیل چنین ناهنجاری ناشی از این است که دانشجوی معلم در شرایطی آکادمیک آموزش ندیده است. نارضایتی مکرر از این مفروضه‌های بنیادین در تربیت معلم وجود دارد.»

بنابراین آموزش نظری که نتواند عملاً به معلمان آینده کمک کند که بتوانند از عهده حل مسائل عملی برآیند، از ارزش چندانی برخوردار نیست.

در این رابطه (Beyer & Zeichner, 1982) استدلال می‌کنند که:

«در گرایش غیر حرفه‌ای تربیت معلم که تمایل چندانی به وضع تضمین شده با توجه به برنامه‌های آموزشی و عملی برای تربیت معلم برای اجرای نقش‌های حرفه‌ای

متخصص منجر شود، محسوس نباشد؛ باید کنار گذاشته شود (Floden, 2001).

ادعا این است که شکاف بین نظریه و عمل در تربیت معلم در ایران وجود دارد. وجود چنین مشکلی ناشی از عدم توجه کافی به نظری و عمل از یک سو و عدم توجه کافی به پیوند نظر و عمل از سوی دیگر است.

«علاوه بر این "فعالیت‌های آموزشی علمی"، برای عمل آموزش، از ارزش‌چندانی برخوردار نیستند؛ چون آنها کمتر دستورالعمل فوری برای به‌استراتژی آموزش و رفتار دارند (Floden, 2001). بایستی بنیاد مراکز تربیت معلمی را که توجه چندانی به مقوله کاربرد عملی آموزش نمی‌کنند را برچید. معمولاً این فرصت در اختیار دانشجو معلمان قرار نمی‌گیرد تا آموزه‌های تئوریک خود را عملیاتی کنند» (Beyer, 2001).

(Pakseresht, 2007:141) معتقد است که:

«همواره نتایج عملی تعلیم و تربیت در ایران با ملاحظات نظری همخوانی نداشته است، در نتیجه نوعی سردرگمی بین آرمان‌ها، اهداف و انتظارات و آنچه که در فرایند عمل تحقق می‌یابد، ملاحظه می‌شود. این امر موجب آن بوده است که تعلیم و تربیت بین نظر و عمل شکافی وجود داشته باشد».

(Viden and Gryment, 1995) به نقل از (Bagheri

and Irvanian, 2001: 134) نیز بر این باورند که:

«این شکاف به هنگام حرکت از حوزه نظر و نزدیک شدن به حوزه عمل است که آشکارتر می‌شود؛ زیرا آموخته‌های معلمان نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای ایشان در کلاس و در مقابل دانش‌آموزان باشد».

شکاف بین عرصه نظریه و عمل مقوله مهمی است که به گواهی بسیاری از صاحب‌نظران (Lotf Abadi, 2008) به نقل از (Sohbatloo, 2011)؛ (Pakseresht, 2007)؛ (Bakhtyar Nasr Abadi & Nooruzi, 2010) در مسیر تعلیم و تربیت ایران قابل انکار نیست.

(Pakseresht, 2007: 141) بر این باور است که:

هدف؛ آموزش اندیشیدن است. (Beyer, 1997) استدلال می‌کند که:

«کسب صلاحیت‌های معلم به‌عنوان یک شاخص مهم همواره باید مدنظر باشد».

می‌توان استنباط کرد که بهتر است ترکیب نظریه و عمل در تربیت معلم با در نظر گرفتن مقتضیات زمانی و آهسته و پیوسته انجام شود.

بیر سه دلیل می‌آورد که نارضایتی از تربیت معلم موجود ناشی از عدم توجه لازم و کافی به آموزش‌های پایه در تربیت معلم است. اولین دلیل وی، نحوه آموزش نظری است که از نظر او این نوع آموزش یک دانش کلینیکال تجربی است. او با (Smith) موافق است که تربیت معلم نظریه‌پرداز ضرورتی ندارد. در استدلال دوم بیر مخالف تربیت معلم در نزد مربی تجربه‌گرا است. بیر اعتقاد دارد که تجربه مربی کمک چندانی نمی‌تواند به تربیت معلم نماید. چاره کار در تعامل با افراد متخصص است. فرد متخصص از نظر بیر قادر به برقراری پیوند بین نظریه و عمل است. در استدلال سوم بیر نگران کیفیت محتوای دروسی است که دانشجو معلمان قبل از خدمت می‌آموزند؛ بنابراین دغدغه اصلی بیر نگرانی در مورد پیوند بین نظریه و عمل در تربیت معلم است. او اعتقاد به پیوند نظریه و عمل آهسته و پیوسته دارد.

تحلیل شکاف بین نظریه و عمل در تربیت معلم

فلودن و بیر نگران وضعیت موجود آموزش دانشجو معلمان هستند. این نگرانی عمدتاً ناشی از عدم درک صحیح مربیان معلم از پیوند دو مقوله نظریه و عمل است که ممکن است دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده را با چالش مواجه کند.

مسئله نگران‌کننده این است که مربیان معلمان به‌ندرت در مورد آنچه که دانشجو معلمان باید یاد بگیرند، مطمئن هستند. خطرات ناشی از سردرگمی، در آماده‌سازی معلم ممکن است ناشی از عدم درک درست از تلفیق نظریه و عمل در تربیت معلم باشد. (Floden & Buchman, 1993). اگر دانش عملی که به تربیت معلم

فلسفه تربیت معلم ناظر به تمرکز بر توجه به نظریه‌های تربیتی است. یکی از موارد عدم توجه آشکار به این مقوله، عدم وجود یک نظریه پایه برای استناد برای اقدامات عملی بعدی است. (Pakseresht, 2007: 141-142) بر این باور است که:

«در حال حاضر در نظام تربیت معلم ایران هیچ نظریه‌ای تحت عنوان نظریه معیار به دانشجو ارائه نمی‌شود. در نظام تعلیم و تربیت ایران سردرگمی نظریه‌ای وجود دارد. به نظر می‌رسد که تعلیم و تربیت ما از هدایت یک نظریه تربیتی منسجم و منظم بهره‌مند نباشد.»

پیشنهادهایی برای بازسازی (تجدیدنظر) در اسناد فرادستی آموزش و پرورش

بر اساس دیدگاه‌های فلودن و بیر در خصوص ربط نظریه و عمل می‌توان پیشنهادهایی برای اسناد فرادستی آموزش و پرورش بر محور تربیت معلم ارائه داد.

فلودن مبانی ارزش‌شناسی (توجه دادن معلمین به ارزش‌ها)، شناخت‌شناسی (ایده‌ها و بررسی مفهومی) و هستی‌شناسی (جهان اطراف ذهن معلمان) و منطق (استفاده بهینه از فرضیه صحیح در تربیت معلم) را در دستور کار خود قرار داده است. توجه به ذهنیت‌گرایی فلسفی در تربیت معلم از نظر وی مهم است. توجه به چیستی و چرایی تربیت معلم، افزایش نگرش معلم، قرار دادن معلم در بطن موضوع، معقول بودن مهارت‌های عملی، توجه به دانش گزاره‌ای، موردی و استراتژیکی در فلسفه تربیت معلم، توجه جدی به مقوله پیوند نظریه و عمل از طریق قضاوت و شهود دارای ارزش است.

(Beyer. & Zeichner, 1982) تربیت معلمی که بر مبنای مفروضه‌های فلسفی بنیان نشده باشد را قبول ندارند. از نظر بیر؛ ناکارآمدی در تربیت معلم ناشی از عدم توجه به مفروضه‌های فلسفی تئوری و عمل در تربیت معلم پایه است. او از وضعیت این‌گونه تربیت معلم انتقاد می‌کند که در آموزش معلم به دانش تجربی و آموزش مستقیم بیشتر از توجه به کاربرد عملی آموزش اهمیت داده شده

«به دلیل شکاف بین نظریه و عمل، نظام تعلیم و تربیت ایران از انسجام و یکپارچگی کافی برخوردار نبوده است. به دلیل بوروکراسی سنگین دولتی، شکوفایی استعدادها و پرورش خلاقیت‌ها به باد فراموشی سپرده شده است»

(Bazargan, 1989:9) نیز معتقد است «کاستی‌های نظام تربیت معلم ایران را می‌توان در روش‌های تعامل با دانشجو معلمان، انتخاب نیروی انسانی غیرمتخصص و تنظیم و اجرای برنامه‌های کارورزی (پیوند نظریه و عمل) جستجو کرد»

به همین دلیل تعلیم و تربیت ما از کارایی کیفی برخوردار نیست؛ زیرا روی هم‌رفته صوری، سطحی و ابزاری است. صوری است که فرایند یاددهی-یادگیری بر محفوظات متکی است هدف یادگیری عمدتاً کسب نمره، امتیاز و کسب مدرک است. سطحی است برای اینکه محتواها با روش‌ها و نیازها و علائق ذاتی فراگیران پیوند کافی ندارد و با خلاقیت همراه نیست. چنین تربیت معلمی ابزاری است، زیرا به صورت افراطی وسیله کسب منزلت اجتماعی و امنیت شغلی است. تربیت معلم صوری، سطحی و ابزاری نمی‌تواند مشکلی را از نظام آموزشی ما حل کند. (Bagheri and Iravanian, 2001: 123) بر این باورند که:

«آنچه که باعث می‌شود آموخته‌های معلمان مطابق اظهاراتشان در میدان عمل چندان کارا نباشد، ناشی از فقدان نگرش واقع‌بینانه معلمان نسبت به نظریه‌های تربیتی، نداشتن تعلق خاطر آنان نسبت به این نظریه‌ها و آشنا نبودن معلمان با موقعیت‌های عملی استفاده از این نظریه‌ها است.»

البته به نظر نویسندگان این مقاله این مشکلات ناشی از عدم توجه کافی به مقوله فلسفه تربیت معلم است. (Sohbatloo, 2011) اظهار می‌دارد که مباحث نظری رایج در قلمرو فلسفه تربیت و آموزش آن در مراکز تربیت معلم به شدت از واقعیت‌های عملی تربیتی فاصله گرفته‌اند.

سؤال اینجاست که در مسیر نظام تربیت معلم ایران آیا این فرصت در دوره‌های کوتاه‌مدت در اختیار مربیان معلمان و همچنین دانشجو معلمان قرار می‌گیرد؟

(Floden, 1997) معتقد است که:

«مربی معلمان بایستی بتواند سازه صحیحی از دانش را در ذهن دانشجو معلمان بنا نهد و بتواند در عمل بحث را هدایت کند. ساخت‌وساز دانش مطلوب در ذهن فراگیران نیز احتیاج به زمان مناسب دارد» که در طی دوره‌های کوتاه‌مدت اجرای آن با مشکلاتی همراه خواهد بود.

«دانشجو معلمان بایستی به چیزی که یاد می‌گیرند، عمل کنند، درک خود را توسعه دهند و مفاهیم را مرتبط و نظام‌مند یاد بگیرند و ظرفیت لازم برای انعکاس عملی دانشی که آموخته‌اند را پیدا کنند، بایستی نیاز دانشجو معلمان به زمان کافی را هم لحاظ شود، این انتظار بدون ایجاد ظرفیت لازم برای انعکاس عملی؛ شدنی نیست (Floden, 1997)».

اگر (Floden & Buchman, 1993) نگران یادگیری دانشجو معلمان هستند، این نگرانی در مورد برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت در نظام تربیت معلم ایران بیشتر به نظر می‌رسد. همان‌طور که (Floden, 2001) معتقد است که:

«آموزش دانشی که به تربیت معلم متخصص منجر نمی‌شود، بایستی کنار گذاشته شود».

اگر این پیش‌فرض را بپذیریم که معلم تربیت شده متخصص کسی باشد که مجهز به دو سلاح دانش نظریه و عملی است، بنابراین می‌توان ادعا کرد تربیت معلم متخصص در دوره‌های کوتاه‌مدت بعید به نظر می‌رسد.

از سوی دیگر (Beyer, 2001) معتقد است که:

«بایستی فرصت لازم برای دانشجو معلمان داده شود تا آموزه‌های نظری خود را در عرصه عمل عملیاتی کنند تا بتوانند درک، نگرش، مهارت و چشم‌انداز خود را ارتقاء ببخشند».

است. از نظر وی تربیت معلمی سودمند و حرفه‌ای است که تلاش برای تلفیق نظریه و عمل در تربیت او مهم قلمداد شود.

تجدید نظر کلی در اصول، مبانی، اهداف و برنامه‌های تربیت معلم با تأکید بر برقراری، حفظ و استمرار پیوند بین نظریه و عمل می‌تواند دستاوردهای بهتری را برای نظام تربیت معلم رقم بزند.

نقاط قابل بهبود نظام تربیت معلم ایران با نظر به اندیشه‌های تربیتی فلودن و بیر

همان‌گونه که اشاره شد، نارسایی‌هایی در مسیر توجه به پیوند دو مقوله نظریه و عمل در نظام تربیت معلم ایران احساس می‌شود که توجه بیشتر سیاست‌گذاران این عرصه به خصوص متولیان دانشگاه فرهنگیان را می‌طلبد که قطعاً حساسیت بیشتری نسبت به کیفیت آموزش دانشجو معلمان دارند. همچنین بر اساس اندیشه‌های تربیتی فلودن و بیر مواردی که باید در نظام تربیت معلم اصلاح شود این است که نارسایی‌هایی در مسیر توجه به پیوند دو مقوله نظریه و عمل در نظام تربیت معلم ایران احساس می‌شود که توجه بیشتر سیاست‌گذاران این عرصه به خصوص متولیان دانشگاه فرهنگیان را می‌طلبد:

۱. عدم تناسب دوره نظری در مقایسه با دوره عملی

دوره‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت تأثیر چندانی در افزایش قابلیت‌های بالقوه دانشجو معلمان ندارد. دانشجو معلم فرصت آزمون توانایی‌های خود را آن‌طور که باید و بشاید؛ پیدا نمی‌کند، نحوه تعامل صحیح با فراگیران را به درستی نمی‌آموزد و به اعتماد به نفسی که باید، دست نمی‌یابد. همان‌طور که (Floden & Buchman, 1989) اظهار داشتند که:

«اگر مربی معلم بخواهد راهنمای عملی دانشجو معلم باشد، نحوه پیوند صحیح بین نظریه و عمل را آموزش دهد، امکان توسعه دیدگاه‌های دانشجو معلم را به وجود آورد و افزایش کیفیت آموزش مدنظر او باشد و بتواند به درک عمیقی از رفتار عملی دانشجو معلمان دست یابد، بایستی فرصت کافی در اختیار داشته باشد».

هسته مفهومی تربیت‌معلم درگرو راهنمایی عملی (شناخت‌شناسی) و از طریق تعامل است. انتقال و ساخت دانش و همچنین هدایت عملی مربی در سایه تعامل محقق می‌شود (Floden, 1997). درک درست از پیوند نظریه و عمل در صورت برقراری تعامل صحیح صورت می‌گیرد (Floden & Buchman, 1993). رفع مناقشات احتمالی بین مربی و مربی با تعامل شدنی است (Floden, 1994). (Floden & Buchman, 1997) با نظر شلمن موافق‌اند که انتقال دانش‌های گزاره‌ای، موردی و استراتژیک با تعامل بهتر صورت می‌گیرد. آنها این نظر پیتر دراگر را می‌پذیرند که انتقال بهینه اثربخشی و کارایی و همچنین افزایش کیفیت آموزش در سایه تعامل است آنها این نظر گج را قبول دارند که انتقال بهینه تکنیک‌های مؤثر آموزش در سایه تعامل شدنی است.

نظام تربیت‌معلم که در آن تربیت‌معلم ذهن‌گرای فلسفی در دستور کار قرار ندارد، کمتر توجه فراگیران به شناخت هسته مفهومی دانشی که قرار است انتقال داده شود، پرداخته می‌شود، توجه به اثربخشی و کارایی در درجه دوم اهمیت قرار دارد.

تجهیز دانشجو معلم به دانش عملی و کاربردی از طریق تعامل ممکن است. وی مدافع تعامل‌گرایی بیشتر است (Beyer, 1982). افزایش کیفیت آموزش معلمان با برقراری تعامل صحیح امکان‌پذیر است (Beyer, 2001). آموزش صحیح دانشجویان جدیدالورود از طریق تعامل شدنی است (Floden, 1997).

۳. عدم امکان عمل به آموخته‌های نظری دانشجو معلم در محیطی آکادمیک

(Floden, 2001) معتقد است «آماده‌سازی معلمان به مفهوم کمک به آنان برای یادگیری مدیریت کلاس در محیطی آکادمیک است. یادگیری جدید بدون درک اولیه مفاهیم مرتبط و نظام‌مند شدنی نیست، این انتظار بدون ایجاد ظرفیت لازم برای انعکاس عملی؛ شدنی نیست. بایستی فضای لازم برای تحقق این امر وجود داشته باشد» (Floden,.; Buchmann & Schwille, 1997).

وی در این موارد ابراز نگرانی می‌کند. ادعا این است که برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت فرصتی را برای دانشجو معلمان ایجاد نمی‌کند تا آموزه‌های نظری خود را در عرصه عمل به‌بوته آزمایش بگذارند. نباید انتظار داشت که برگزاری چنین دوره‌هایی به افزایش کیفیت منجر شود.

(Beyer & Zeichner, 1982) معتقدند است که:

«اگر در دوره‌های کوتاه‌مدت فرصت پرداختن به مسائل بنیادی وجود نداشته. نباید از این دوره‌ها انتظار تربیت‌معلم ماهر و متخصص را داشت آموزش باید عملی و سودمند باشد».

وی نیز همانند (Floden, 2001) نگران وضعیت کیفیت آموزش معلمان در دوره‌های کوتاه‌مدت است. حال سؤال اینجاست که در آموزش ضمن خدمت معلمان در ایران اصرار برای برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت چه توجیهی دارد؟ آیا این دوره‌ها می‌توانند به افزایش دانش، نگرش و بینش معلمان کمک کنند؟ به چه میزان امکان سنجش آموخته‌های کلینیکال معلمان وجود دارد؟

۲. عدم تعامل صحیح و منطقی بین دانشجو معلم و مدارس

عدم تعامل صحیح و بهینه بین مراکز تربیت‌معلم و مدارس باعث می‌شود که بازده آموزشی در تربیت‌معلم کاهش یابد. به‌طور مثال (Bazargan, 1989: 11) اعتقاد دارد که:

«مراکز تربیت‌معلم ارتباط و همکاری مفید و مستمری با مسئولین مقاطع مختلف آموزشی ندارند».

بنابراین عدم تعامل صحیح بین مراکز تربیت‌معلم و مدارس باعث شده است که فرصت عملیاتی کردن آموزه‌های نظری در عرصه عمل فراهم نشود.

برای حل مشکلاتی از این دست راهکارهایی از سوی فلودن پیشنهاد شده است

تقویت ذهن‌گرایی فلسفی معلمان و سوق دادن معلمان به سوی ارزش‌ها (ارزش‌شناسی)، گسترش عقلانیت و آگاهی بیشتر (منطق) در سایه عمل و شناخت

شد. (Raof, 2004; 26-27) به نقل از (Marya Torres) ادعا می‌کند که:

«آموزش تئوری به دانشجو معلمان به‌مثابه پرورش محصول و آموزش عمل (کارورزی) به‌منزله برداشت محصول است.»

۴. اصرار به استفاده از روش‌های سنتی آموزش در تربیت معلم

(Floden & Buchman, 1989) نظر (Gage) را می‌پذیرند که:

«مربی معلم باید به دنبال ایجاد انواع رفتارهایی باشد که منجر به ایجاد مهارت‌های عملی مدنظر شود که تحقق این امر با روش‌های سنتی سنخیتی ندارد.»

(Beyer & Zeichner, 1982) اظهار می‌دارند که:

«آموزش سنت‌های نظری صرف مناسب نیستند.»

(Beyer, 2001) اظهار می‌دارد که:

«با اینکه ارزش کار نظری در نزد مربیان معلم محرز است، اما همیشه روشن نیست که چرا اصرار به استفاده از سنت‌های نظری مشخص در برنامه درسی دانشجو معلمان وجود دارد.»

در عصر جدید و با فراهم شدن زمینه بهره‌گیری از روش‌های جدید در تعلیم و تربیت دیگر محلی برای استفاده از روش‌های سنتی تربیت معلم نیست؛ درحالی‌که هنوز مقاومت در برابر استفاده از روش‌های جدید در مراکز آموزشی به چشم می‌خورد که باعث ناکارآمدی هر نظام آموزشی می‌شود. به‌طور مثال (Raof, 2004; 23) بر این باور است که:

«ریشه بحران در نظام‌های ناکارآمد آموزش و پرورش برخاسته از شیوه‌های سنتی تربیت معلم تشخیص داده شده است. شیوه‌های سنتی تربیت معلم انطباق معلم با برنامه‌های اصلاحی را به‌جای انطباق برنامه‌های اصلاحی با معلم ترجیح می‌دهند.»

(Ebrahim Zadeh, 2004) به نقل از (Talebian &

Tasdighi, 2006:102) اظهار می‌دارد که:

استدلال این است که منظور از این فضا، فراهم کردن بستر لازم برای حرکت به سمت وسوی کاربردی کردن مفاهیم نظری است. (Floden & Buchman, 1989) از این استراتژی فلسفی استفاده می‌کنند که:

«ممکن است تکنیک‌های پیشرفته‌ای برای معلمین مناسب باشد، اما آنها باید بتوانند عملاً از این تکنیک‌ها بهره‌برداری کنند.»

استدلال این است که استفاده عملی از این تکنیک‌ها در محیط‌های آکادمیک شدنی است.

از سوی دیگر (Beyer, 2001) اذعان می‌کند که:

«اگر یکی از اهداف اصلی تربیت معلم کمک به بهبود کیفیت آموزش معلمان باشد، قطعاً بایستی به نیازهای فراگیران توجه شود. این نیازها عبارتند از تلفیق نظر و عمل در برنامه درسی دانشجو معلمان که شامل درک مسائل نظری؛ توانایی تجزیه و تحلیل مفهومی؛ توجه به طیف وسیعی از فعالیت‌های آموزشی در محیطی علمی و توجه به پژوهش‌های بنیادین.»

می‌توان چنین برداشت کرد که در چنین محیطی توجه به نیازهای اساسی دانشجو معلمان بایستی مدنظر باشد که متأسفانه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در این مقوله سرمایه‌گذاری جدی صورت نگرفته است و دانشجو معلم مباحث نظری قابل اعتنائی نمی‌آموزد که قادر باشد آنها را عملیاتی کند. در این حوزه (Beyer & Zeichner, 1982) بر این باورند که:

«محتوای برنامه درسی تربیت معلم با سطح نگرانی‌های همسان که دانشجو معلمان در بستر زمان تجربه می‌کنند؛ همخوانی دارد.»

اما سؤال اینجاست که در مراکز آموزشی تربیت معلم کشور ما چقدر به مفهوم ایجاد "فضای آکادمیک" توجه شده است؟ آیا فرصت لازم و کافی به دانشجو معلم داده می‌شود تا آموخته‌های نظری خود را عملیاتی کند؟ ادعا این است که اگر دوره کارورزی نیز همانند دوره نظری در خود مراکز تربیت معلم انجام پذیرد، بازدهی بیشتر خواهد

تحلیلی از شکاف بین نظریه و عمل در تربیت‌معلم ارائه شد، سپس نقاط قابل بهبود نظام تربیت‌معلم ایران با نظر به دیدگاه‌های فلودن و بیر مطرح شد و درنهایت خط‌مشی‌هایی برای بهبود وضعیت نظام تربیت‌معلم ایران پیشنهاد شد. فلودن معتقد به تربیت‌معلم ارزش‌گرا، مفهوم‌پرداز، ذهن‌گرا و فرضیه‌مدار است. توجه به چپستی و چرائی تربیت‌معلم، افزایش نگرش و بینش معلم، توجه به آموزش صحیح مهارت‌های عملی، توجه به دانش‌گزاره‌ای، موردی و استراتژیکی و لزوم توجه جدی به مقوله پیوند نظریه و عمل از طریق قضاوت و شهود دارای ارزش است.

هستند که رنگ و بوی فلسفی ندارد. از نظر بیر؛ ناکارآمدی در تربیت‌معلم نظری ناشی از عدم توجه به پیوند نظریه و عمل است. او از وضعیت این‌گونه تربیت‌معلم انتقاد می‌کند که در آموزش معلم به دانش تجربی و آموزش مستقیم بیشتر از توجه به کاربرد عملی آموزش اهمیت داده شده است. از نظر وی توقع تجدیدنظر در نظریه و عمل به‌عنوان دانش عملی منطقی است.

در تربیت‌معلم ایران اگر می‌خواهیم به نتیجه‌ای مطلوب دست یابیم، بهتر است به مفروضه‌های فلسفی تربیت‌معلم به‌ویژه با تأکید بر پیوند نظریه و عمل توجه بیشتری کنیم. تدوین فلسفه تربیت‌معلم یک نیاز است. تجدیدنظر کلی در اصول، مبانی، اهداف و برنامه‌های تربیت‌معلم با تأکید بر برقراری، حفظ و استمرار پیوند بین نظریه و عمل می‌تواند آینده بهتری را برای نظام تربیت‌معلم رقم بزند. شایسته است که رفع کاستی‌های فوق در دستور کار مسئولین نظام آموزشی تربیت‌معلم قرار گیرد. رفع این کاستی‌ها از طریق توجه همه‌جانبه به فلسفه تربیت‌معلم قابل اعتنا است. در فلسفه تربیت‌معلم به کیفیت بها داد نه به کمیت. تعلیم و تربیت نتیجه زنده و هماهنگ بین مربی و متربی باید باشد. باید برای لزوم پیوند بین تئوری و عمل از طریق توجه به فلسفه تربیت‌معلم نقشه راه کشید. هدفمند گام برداشت و همه

«نظام آموزشی به دلیل سنتی بودن مناسبت چندانی با تغییر و تحولات پیش آمده ندارد»

(Sokhanvar & Mahroozadeh, 2009:69-70) به نقل از (Shabani, 2003:15) بر این باورند که:

«در حال حاضر نظام‌های آموزشی با فقر تفکر در دانش‌آموزان مواجه هستند. بسیاری از صاحب‌نظران تربیتی علت این مسئله را نتیجه حاکمیت روش‌های سنتی و استفاده نکردن از روش‌های تدریس فعال در مدارس می‌دانند.»

به نظر می‌رسد که ریشه مشکلاتی از این قبیل در اصرار بر تربیت‌معلم سنت‌گرا و عدم آموزش معلمان آینده به سلاح روش تدریس بهینه و مطلوب است. (Pakseresht, 2007: 129) بر این باور است که:

«بعضی از انواع تربیت‌ها به‌صورت سنتی اداره می‌شود. البته از چنین تعلیم و تربیتی انتظار پویندگی و بالندگی کافی نمی‌توان داشت.»

بایستی تغییر در روش‌های سنتی در تربیت‌معلم در دستور کار قرار گیرد. (Oyewomi, 2012) معتقد است تغییر در آموزش و پرورش به کمک معلمان آموزش‌دیده بهتر صورت می‌گیرد. (Clandinin, 1986) تأکید می‌کند که به‌سرعت نگاه به معلم از کسی که انتقال‌دهنده دانش است به کسی که هدایت دانش‌آموزان را بر عهده دارد، تغییر کرده است. از نگاه (Feiman Nemser, 1983) بیشتر مربیان معلم به این باور پایبند هستند که هدایت دانش علمی یا دانش رسمی به قول (Fenster Macher, 1994) درگرو دانش عملی شخصی خود فرد است.

نتیجه‌گیری

این مقاله به مطالعه اندیشه‌های دو متفکر تربیتی معاصر (فلودن و بیر) پرداخت. در ابتدا به‌ضرورت پرداختن به موضوع پیوند دو مقوله نظریه و عمل در آموزش معلمان پرداخته شد، سپس این موضوع در اسناد آموزش و پرورش مورد واکاوی قرار گرفت. دیدگاه‌های فلودن مطرح شد، سپس دیدگاه‌های بیر مورد ارزیابی قرار گرفت. در ادامه

ادعا این است که اگر مربی دانشجو معلم با دانشجو معلم تعامل داشته باشد، دانشجو معلم در هنگام تدریس در شرایطی واقعی قرار می‌گیرد و عملاً آنچه را که مربی او به او آموزش داده است؛ اجرا می‌کند، کیفیت آموزش معلم تربیت شده بیشتر می‌شود.

«ممکن است فنون پیشرفته‌ای برای معلمین مناسب باشد، اما آنها باید بتوانند عملاً از این تکنیک‌ها بهره‌برداری کنند. استفاده عملی از این تکنیک‌ها در محیط‌های آکادمیک شدنی است» (Floden & Buchman, 1989).

ادعا این است که آموزش واقعی با نظر به پیوند نظریه و عمل در محیطی واقعی صورت می‌گیرد.

«دیدگاه‌های نظری و انتقادی از این جهت بالارزش هستند که شیوه‌های جدیدی را برای دیدن، بودن و شدن در تربیت معلمان تئوری‌گرا، تجربه‌گرا و عمل‌گرا ارائه می‌دهند» (Beyer, 2001).

تحقق این امر در محیط‌های علمی شدنی است؛ که می‌تواند اهداف و مقاصد تازه‌ای در ذهن سیاست‌گذاران نظام تربیت معلم ایران القاء نماید تا بتوانند بهتر به کشف زوایای پنهان موضوع بپردازند. (Beyer, 1997) استدلال می‌کند که:

«کسب صلاحیت‌های معلم به‌عنوان یک شاخص مهم همواره باید مدنظر باشد.»

۲. تعامل بهینه و مطلوب در سایه توجه به پیوند نظریه و عمل

در نظام تربیت معلم ایران اگر بخواهیم سیر صعودی داشته باشیم، توجه به تعامل صحیح و منطقی بین مربی و متربی می‌تواند راهگشا باشد.

(Floden & Buchmann, 1989) می‌گویند:

«مربی بایستی راهنمای عملی معلم باشد. از دانشجو معلمان انتظار می‌رود به چیزی که یاد می‌گیرند؛ عمل کنند این یادگیری جدید طبیعتاً با مشکلاتی همراه خواهد بود که بایستی با برنامه‌ریزی مناسب حداکثر استفاده از وضعیت جدید در برنامه آموزش معلمان صورت

جوانب را در نظر گرفت. باید متخصصان این حوزه متعهد شوند که آنچه را که آموخته‌اند بی‌کم‌وکاست برای تربیت معلمان به کار گیرند. تعامل‌گرایی مهم است.

تأکید بر روش‌های سنتی، عدم زمان اختصاص داده شده به نظری در مقابل عمل، عدم استفاده از مربیان معلم به همراه دانشجو معلمان در هنگام سپری کردن دوره کارورزی، اصرار بر طرح سرباز معلم از سطوح کارشناسی و سطحی‌نگری و نادیده گرفتن جایگاه نظریه‌های تربیتی در میدان عمل باعث تداوم رکود در تربیت معلم خواهد شد. شایسته است که رفع کاستی‌های فوق در دستور کار مسئولین نظام آموزشی تربیت معلم قرار گیرد. رفع این کاستی‌ها از طریق توجه همه جانبه به فلسفه تربیت معلم قابل اعتنا است. در فلسفه تربیت معلم به کیفیت بها داد نه به کمیت. تعلیم و تربیت نتیجه زنده و هماهنگ بین مربی و متربی باید باشد. باید برای لزوم پیوند بین تئوری و عمل از طریق توجه به فلسفه تربیت معلم نقشه راه کشید. هدفمند گام برداشت و همه جوانب را در نظر گرفت. باید متخصصان این حوزه متعهد شوند که آنچه را که آموخته‌اند بی‌کم‌وکاست برای تربیت معلمان به کار گیرند. تعامل‌گرایی مهم است.

پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت نظام تربیت معلم ایران (با نظر به پیوند نظر و عمل) با توجه به اندیشه‌های تربیتی فلودن و بیر: فلودن و بیر به‌عنوان دو متفکر تربیتی تأثیرگذار پیشنهادات ارزشمندی را برای بهبود کیفیت آموزش دانشجو معلمان ارائه داده‌اند که استفاده از این نقطه نظرات ارزشمند می‌تواند به سیاست‌گذاران نظام تربیت معلم ایران در اخذ تصمیم‌گیری‌های آتی و برنامه‌ریزی برای ارتقای کیفیت آموزش دانشجو معلمان کمک نماید.

۱. قرار دادن دانشجو معلم در شرایطی واقعی

(Floden, 2001) معتقد است که:

«بین آماده‌سازی معلمان به‌صورت نظری و تلاش برای بهبود عملکرد آنان ارتباط مثبت وجود دارد. تحقق این مهم مستلزم آن است که شرایطی مطلوب برای آموزش معلمان به وجود آید.»

۵. تبیین خط‌مشی‌هایی زیر بنایی برای تربیت بهینه معلم

در نظام تربیت‌معلم ایران بهتر است به تبیین خط‌مشی‌ها و هدف‌گذاری توجه ویژه‌ای شود. این خط‌مشی‌ها بایستی در راستای توجه به اصلاح در روش تربیت‌معلمان، توجه به تربیت‌معلم عمل‌گرا، چرخش از نظریه‌پردازی صرف به پیوند دو مقوله نظریه و عمل و استفاده از فنون مؤثر در یادگیری بهینه دانشجو معلمان تبیین شوند.

«مربیان معلمان باید متعهد به اقدام در مورد اصلاح عملکرد متریبان با در نظر گرفتن پیامدهای تجربی و هنجاری در نظریه و عمل باشند (Floden & Buchmann, 1993). آموزش‌وپرورش بایستی از نظریه صرف به سمت پیوند بین نظریه و دانش عملی تغییر جهت دهد (Prawat & Floden, 1994). دانشجو معلمان باید بتوانند عملاً از تکنیک‌ها بهره‌برداری کنند. این تکنیک‌ها باید قابلیت عملیاتی شدن را داشته باشد» (Floden & Buchmann, 1989).

توجه به نظریه انتقادی در این مسیر می‌تواند راهگشا باشد؛ زیرا به درک بهتر از شیوه‌های رایج در مراکز تربیت‌معلم منجر می‌شود و ترسیم نقشه‌ای بهتر برای آینده فلسفه تربیت‌معلم را ممکن می‌سازد. (Beyer, 2001) معتقد است که:

«اگرچه نظریه انتقادی به‌طور گسترده‌ای در تربیت‌معلم استفاده نمی‌شود، اما از این جهت ارزشمند است که به ما کمک می‌کند که به ارتباط بین شیوه‌های رایج در مدارس و نهادها و ایدئولوژی گسترده‌تر در جامعه توجه کنیم. نظریه انتقادی هم امکان نقد و هم ترسیم مسیری جدید را فراهم می‌کند.»

۶. توجه به نیازهای دانشجو معلمان در راستای کیفی‌سازی

در نظر گرفتن توانایی‌ها، ظرفیت‌ها، پتانسیل‌ها و مهم‌تر از همه نیازهای دانشجو معلمان در مسیر افزایش کیفیت آموزش و با در نظر گرفتن پیوند نظریه و عمل، باعث

بگیرد (Floden; Buchmann. & Schwille, 1997) توجه به پیوند نظریه و عمل به چالش جدی در برنامه تربیت‌معلمان به وجود خواهد آورد که بایستی بهره‌برداری مناسبی از آن بشود (Beyer, 2001). احساس این است که اگر مربی و متربی زمان بیشتری را باهم در این زمینه کار کنند؛ بهتر است» (Beyer, 1996).

۳. توجه به پیوند نظریه و عمل در برنامه‌های ارزشیابی دانشجو معلمان

از آنجا که ارتباط دوسویه و منطقی بین نظر و عمل وجود دارد، آموزش بهینه نظری منجر به تربیت‌معلم عمل‌گرا می‌شود که می‌تواند در ارزشیابی دانشجو معلمان مورد توجه قرار بگیرد. این ارزشیابی در تعیین رتبه‌بندی سایر معلمان نیز می‌تواند لحاظ شود (Floden, 2001) معتقد است که:

«بین آماده‌سازی معلمان به‌صورت نظری و تلاش برای بهبود عملکرد آنان ارتباط مثبت وجود دارد. رتبه‌بندی قوی دانشجو معلمان با تأکید بر جنبه‌های عملی آموزش بایستی صورت بگیرد.»

ادعا این است که بهتر است در برنامه‌های تربیت‌معلم به لحاظ محتوایی بازنگری اساسی صورت بگیرد.

«در مورد موضوعات محتوا و دروس عملی در تربیت‌معلم باید شفاف‌سازی صورت گیرد» (همان).

۴. توجه به نتایج عملی در تربیت‌معلمان

تربیت‌معلمی مطلوب است که در آن به مؤلفه‌هایی نظیر تربیت‌معلم ذهن‌گرا، ارزش‌گرا، عقل‌گرا، منطقی بهاداده شود، البته بها دادن وقتی مطلوب است که به نتایج عملی آن توجه شود.

«درک مفهوم تربیت‌معلم را در سایه تقویت ذهن‌گرایی فلسفی معلمان و سوق دادن معلمان به سوی ارزش‌ها (ارزش‌شناسی) در وهله اول و گسترش عقلانیت و آگاهی بیشتر (منطق) در سایه عمل امکان‌پذیر می‌دانند. شناخت هسته مفهومی تربیت‌معلم درگرو راهنمایی عملی (شناخت‌شناسی) و از طریق تعامل برقراری است» (Floden, 2001).

- and practice. New York: Teachers College Press.
- Chang, Y. (2005). The pedagogical content knowledge of teacher educators: A case study in Democratic teacher preparation program. A dissertation presented to the faculty of the college of education of Ohio University, 1-287.
- Clandinin, D. J. (1986). Classroom practice: Teacher images in action. London: Falmer Press.
- Cochran Smith, M., & Power, K. (2010). Teacher's never-ending challenge. Translated by Hossein Rabbani first part. Teacher, monthly Nations Educational Research and Planning, Ministry of Education, Tehran. Number Seven pp: 33-31 and the second part. Teacher, (7), 28-26.
- fundamental transformation of education Islamic Republic of Iran Document (2011)
- Elias, J. (2002). Philosophy and education. Translated by A. Zarrabi. Knowledge magazine, Tehran, Imam Khomeini Education and Research Institute fifty-first issue, 88-84.
- (Erfani, N., Shobeiri, S.M., Sahabat Anvar, S. & Mashayekhi Pour, M., (2016). The effectiveness of training courses lesson Study on Knowledge and teaching skills primary School teacher. Research in curriculum development) Thirteenth year, the second round, No. 22) consecutive 84, spring 2016, pp. 122-23. Khorasgan. Isfahan. Iran
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), Handbook of teaching and policy (pp. 150-170). New York: Longman.
- Fifth Five-Year Development Plan of the Islamic Republic of Iran (2010)
- Floden, R. E. (1997). Reforms That Call for Teaching More than You Understand' in Teaching and its Predicaments, West View Press, USA: 11-28.
- Floden, R. E., & Buchman, M. (1989). Philosophical Inquiry in teacher education. This will be a chapter in W. R. Houston (ed.), Handbook of Research on Teacher Education (New York: Macmillan). Published by the National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University.
- Floden, R. E., & Buchmann, M. (1993). Between Routines and Anarchy: preparing teachers for می‌شود که مسیر پیشرفت در طی مدت‌زمان کوتاه‌تری طی شود.
- اگر یکی از اهداف اصلی تربیت‌معلم کمک به بهبود کیفیت آموزش معلمان باشد، قطعاً بایستی به نیازهای فراگیران بیش از آموزش مکانیکی توجه شود (Beyer, 2001). توجه به پیوند نظریه و عمل در تربیت معلمان از آن جهت اهمیت دارد که منجر به کیفی‌سازی تعلیم و تربیت دموکراتیک می‌شود (Beyer, 1996) آموزش دانشجو معلمان بایستی ناظر به توسعه دیدگاه‌های آموزشی سودمند باشد. دانشجو معلمان نباید قبل از خدمت درگیر نظریه‌ها و شیوه‌های عملی حاصل از ایدئولوژی‌ها و فلسفه‌ها باشند (Beyer & Zeichner, 1982).
- منابع**
- Bagheri, Kh. , & Irvanian, Sh. (2001). The educational theory in teacher practice. Journal of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, (31) 138-123. [persian]
- Bakhtiar N. A., & Nooruzi, R.A. (2010). Education in the third millennium, the site of the Directorate General of Education in. <http://novelschoolmanagement.com>. [Persian]
- Bazargan, Z. (1988). School-based education, an effective method for the preparation of teachers. Quarterly education. Tehran, Ministry of Education, (51), 7-22. [persian]
- Bengstone, J. (1993). Theory and Practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. Educational Review, University of Göteborg, Department of Methodology, 45 (3).
- Beyer, E. L., & Zeichner, K. M. (1982). Teacher training and educational foundations: A plea for discontent. Journal of teacher education, 33(3), 18-23.
- Beyer, L. E. (1997). The moral contours of teacher education. Journal of Education for Teaching, 48(4), 245-254.
- Beyer, L. E. (2001). The Value of Critical Perspective in Teacher Education. Journal of Teacher Education, 52 (2), 151-163.
- Beyer, L. E. (Ed.). (1996). creating democratic classrooms: The struggle to integrate theory

- Shabani, Z. (2003). A comparative study of teacher education programs and a number of countries, the letter, education, Tehran Ministry of Education, 79, 160-121. [Persian]
- Sohbatloo, A. (2010). Examine the role of teacher training institutions about the prospect of achieving the goals of the Islamic Republic of Iran with emphasis on teaching philosophy of education. The first national conference on education in the year 1404, Tehran, Institute of Policy Science, Technology and Industry, 1-13. [Persian]
- Sokhanvar, N., & Mahroo Zadeh, T. (2009). A philosophical mindset and attitudes among teachers teaching methods in mathematics (middle school). The idea of training a new chapter Al-Zahra University in Tehran. 6, (3), 67-94. [Persian]
- Talebian, M.H., & Tasdighi M. A. (2006). The problems facing education in the third millennium, solutions and services. Journal of Educational Sciences. Two seasons, a study in the curricula of Islamic Azad University. 9, 120-99. [Persian]
- Vision of the Islamic Republic of Iran Document in 1404
- Waks, J. L. (2001). Donald Schon's Philosophy of Design and Design Education. International Journal of Technology and Design Education 11, 37-51
- Winch, Ch. (2012). For Philosophy of Education in teacher Education. Journal of Oxford Review of Education, 38(3), 305-322-Routledge.
<http://www.tandfonline.com/page/terms-andconditions>,
<http://www.tandfonline.com/loi/core20>,
<http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2012.693299>
- Zekavati Gharaghozloo, A. (1999). Analysis and review of the educational implications of the idea of peace cominus, Kant and Galtunek. Ph.D thesis Philosophy of Education, unpublished, Faculty of Education and Psychology Tarbiat Modarres University Tehran.
- uncertainty. Oxford Review of Education, 19(3), 373-382.
- Floden, R. E. (2001). Choosing Models for Teacher Education: Selecting A balance Suited to the National context. International conference On Return of Basic Education and Teacher Education, 41-53.
- Floden, R. E., Buchmann, M. & Schwille, J. R. (1997). With Everyday Experience. Journal of Teacher College record, 88(4), 485-506.
- General The National Education Plan Document, 2004:9
- Lotf Abadi, H. (2007). New approach to the philosophy of education, quarterly educational innovation, the research and educational planning, Tehran, 6 (20), 40-11. [Persian]
- Mc Nally, J., & Blake, A. (2012). Miss, what's My Name? New teacher identity as a question of reciprocal ontological security Educational Philosophy and Theory, 44 (2), 196- 211.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. The Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.
- Overview of national instrument of education Document (2003)
- Oyewomi. K.A. (2012). A Philosophical re-appraisal of teacher education and value re-orientation: prognosis for utopian society Education research journal, (1)14-17. Available online www.resjournals.org/ERJ
- Pakseresht, M.J. (2007). Educational theories and challenges in education theory of quarterly educational innovations. Tehran, the research and educational planning the sixth year, the twentieth issue. 148-125. [Persian]
- Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. Educational Psychology. 29(1), 37-48. [Persian]
- Rauf, A. (2003). Actors promoting science teachers. Monthly approach, Tehran, Science Policy Research Center of the thirty-fourth issue, pp. 23-30. [Persian]
- Samavatian.H & Kazemi Mahyari. (2016). The characteristics of effective feedback on students' motivation. Thirteenth year, the second round, No. 22) consecutive 49, summer 2016, pp. 110-123. Khorasegan. Isfahan. Iran Learning