واکاوی "الگوی کارآموزانه تربیت معلم" در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالتهایی برای نظام تربیت معلم ایران

دکتر ابراهیم طلایی*

فهیمه گندمی**

چکیده

نظام تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد با نام "الگوی کارآموزانه" در سایه نگرشی مدرسه-بنیان در تربیت حرفه ای معلمان، یک مدل مشارکتی موفق میان نهاد مدرسه و دانشگاه به شمار می آید. سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که الگوی مذکور دارای چه ویژگیهای مشهود و ضمنی است که توانسته هم در فرآیند (یعنی اجرای برنامه) و هم در برآیند (یعنی دانشجو- معلمان) توفیق داشته باشد. بنابراین در این تحقیق برآنیم تا فرآیند تربیت حرفه ای دانشجو- معلمان در این الگو مورد واکاوی قرار گیرد تا از این معبر، بتوان دلالتها و روشنگریهایی را برای نظام متناظر آن در ایران به دست آورد. روش تحقیق به کار گرفته شده در طرحهای پژوهشی "موردکاوی" جای می‌گیرد و از انواع سه گانه آن، در زمره موردکاوی توصیفی واقع می‌شود که هدفش ارائه توصیف غنی – به همراه درجه ای از تبیین- از مورد مورد مطالعه هم از بعد ساختار و هم از بعد تراکنشهای ضمنی است. تجربه زیسته نگارنده، مشاهده، مصاحبه با رئیس وقت دانشکده تعلیم و تربیت دانشگاه آکسفورد ، پروفسور ریچارد پرینگ، که مدیریت اجرایی دوره تربیت معلم را سیزده سال بر عهده داشته، یادداشتهای میدان عمل و مصاحبه با استادان، معلمان راهنما و دانشجو- معلمان ابزارهای تولید داده‌های مورد نیاز بوده است. توصیف و تحلیلهای ارائه شده به این ترتیب طبقه بندی شده است: ابتدا ابعاد مفهومی، تاریخی-اجتماعی و ساختاری این الگو مورد واکاوی قرار گرفته است. سپس عناصر سازنده آن بر اساس یک چارچوب نظری منتخب بررسی شده و بخش پایانی مقاله به ارائه دلالتهای الگوی مذکور برای نظام تربیت معلم در ایران اختصاص یافته است.

کلید واژگان: نظام تربیت معلم، تربیت معلم پیش از خدمت، دانشگاه آکسفورد، تجربه زیسته، برنامه درسی تربیت معلم، معلم واجد صلاحیت

تاریخ دریافت: ۹۳/۹/۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۴/۸/۹

* استادیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس e.talae@modares.ac.ir

** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس gandomi.fahimeh@yahoo.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

مقدمه و طرح مسئله

از گذشته تاکنون، یکی از چالشهای اصلی نظام تربیت معلم در جهان و همچنین در ایران، ایجاد ارتباطی منسجم و اثربخش میان اردوگاه نظر – دانشگاهها یا مراکز آموزش عالی – و اردوگاه عمل یعنی مدرسه بوده است (ایوانز[1] و همکاران، ۱۹۹۸؛ لانیر و لیتل[2]،۱۹۸۶؛ ملایی نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷؛ تاملینسون[3]، ۱۹۶۸؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲). از آنجایی که ساختار برنامه‌های تربیت معلم و اجرای آن، نقشی تعیین کننده در کیفیت این ارتباط دارد، لذا به عنوان یک مقوله چالش برانگیز، کانون توجه بسیاری از کشورها قرار گرفته است. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز شده است که این گوناگونی، امر تربیت معلم را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲: ۵). از بعد چگونگی ارتباط میان نظریه و عمل، در مقام مقایسه شاید بتوان ارتباط میان دانشکده پزشکی و بیمارستان را از جهت صبغه کلینیکی آن مثال زد که در نظام تربیت پزشک (یا آموزش پزشکی) به خوبی مشهود است. حرکت سیالی، رفت و برگشتی و منظم دانشجوی پزشکی میان این دو اردوگاه سبب شده است که نظام تربیت پزشک – در بسیاری از کشورها – موفق تر از نظام تربیت معلم عمل کند. البته متفاوت بودن موضوع تحت آموزش و همچنین ظرافت تربیت معلم که با ذهن و روان دانش آموز سر و کار دارد نیازمند الزامات دقیق و مشخص‌تری است و نیز ویژگی مهمی است که باید در این قیاس در نظر گرفت. در نظام تربیت پزشک، نقشها، برنامه‌ها، ارزشیابی و برنامه‌ریزی میان سازمانهای دخیل (دانشکده پزشکی و بیمارستان) و افراد ذینفع طی سالیان متمادی به سطحی از شفافیت، روانی، پختگی و سهولت برای اجرایی شدن نائل شده است. اما چنین رشد سیستمی در زمینهٔ نظام تربیت معلم اتفاق نیفتاده یا به سطحی از اثربخشی لازم نرسیده است. یکی از کشورهای موفق و پیشتاز در نظام تربیت معلم مدرسه- بنیان، کشور انگلستان است، به‌طوری‌که نظام تربیت معلم همراه با یک رویکرد بالینی ظرف چند دهه گذشته در آن به اجرا درآمده است (بنتن[4]، ۱۹۹۰). از دهه ۱۹۹۰ تاکنون این الگو در اکثر دانشگاهها با یک رویه مشارکتی، به اجرا در آمده است. یکی از موفق‌ترین مدلهای مدرسه- بنیان در این کشور، نظام تربیت معلم دانشگاه آکسفورد است که به عنوان یکی از قدیمی‌ترین دانشگاههای پرچمدار ورود دانشگاه به چرخهٔ تربیت معلم محسوب می‌شود و مدل مشارکتی خود

1. Evans
2 .Lanier & Little
3 .Tomlinson
4 . Benton

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

را تحت عنوان "طرح کارآموزانه آکسفورد"[1] به اجرا درآورده است و الهام بخش بسیاری از دانشگاههای دیگر نیز بوده است. تجربه کارآموزانه، فرصتی را برای دانشجو- معلمان فراهم می‌کند تا از طریق پیوند تجربیات عملی و دانش نظری که از طریق اجرای فرآیند تدریس حاصل می‌شود، صلاحیتهای معلمی را در خود رشد دهند. تحقیقاتی گسترده در زمینهٔ فرآیند اجرای مدل و همچنین در مورد بروندادها و اثربخشی آنها و حتی در زمینه رشد حرفه ای معلمان در مدرسه پس از اتمام این دوره انجام شده که گویای موفقیت و اثربخشی این مدل است (جاج[2] و همکاران، ۱۹۹۴؛ مک‌اینتایر و هگر[3]، ۱۹۹۲؛ موران و همکاران،[4] ۲۰۰۹). از طرفی هم در ایران چالش اساسی، اجرای سیاست تمامیت خواهانه یعنی استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاهها است، بنابراین استفاده از مدلهای مشارکتی در ساختار تربیت معلم، به عنوان راهبردی مطلوب برای مسئله حاضر مورد نیاز است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). اگر چه نمی‌توان برای کشورهای متفاوت نسخه واحد پیچید، اما استفاده از تجربیات موفق سایر کشورها، می‌تواند چراغ راهی برای اجتناب از تکرار اشتباهات و دوباره کاریها و یافتن نقاط کور نظام مورد نظر باشد. لذا بر این اساس مدل کارآموزانه آکسفورد به عنوان منبعی الهام بخش در یافتن راهبردی مناسب برای مسئله حاضر، هم از بعد ساختاری و هم از بعد مفهومی مورد واکاوی قرار گرفته است. سوال اصلی در این پژوهش این است که چگونه دانشگاه آکسفورد از عهده طراحی و اجرای یک مدل مشارکتی تربیت معلم به نحو احسن بر آمده است و چرا می‌توان به عنوان یک مدل تربیت معلم اثربخش از آن پیروی کرد؟ لذا پژوهشی کیفی با روش مطالعه موردی انجام گرفته است. سؤالات ویژه ای که هدایتگر جریان پژوهش بوده اند عبارت اند از: عناصر سازنده یک الگوی اثربخش در تربیت معلم چیست؟ مسیرهای ورود به حرفه معلمی در انگلستان چگونه است؟ ابعاد مفهومی و ساختاری مدل کارآموزانه آکسفورد چیست؟ دلالتهای مدل کارآموزانه آکسفورد برای نظام تربیت معلم در ایران چیست؟

پیش از آنکه به واکاوی مدل تربیت معلم دانشگاه آکسفورد پرداخته شود، ابتدا به شرح عناصر یا اصول مهمی پرداخته می‌شود که در حال حاضر مدلهای اثربخش تربیت معلم در سراسر دنیا، آنها را سرلوحه کار خود قرار داده و بر این اساس به امر خطیر تربیت معلم پرداخته اند. این عناصر در نوشتار حاضر به منزله نظریه توصیفی تلقی می‌شود که پژوهش حاضر را که از نوع مطالعه موردی توصیفی است، پشتیبانی می‌کند و هدف نگارنده این است که از طریق واکاوی مدل کارآموزانه

1. Oxford Internship Scheme (OIS)
2. Judge
3. McIntyre & Hagger
4. Moran et al.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

دانشگاه آکسفورد پاسخی برای این سؤال بیابد که بر اساس این چارچوب نظری، آیا مدل مورد بحث را می‌توان به مثابه یکی از مدلهای موفق و اثربخش در حوزه تربیت معلم قلمداد نمود تا بتوان در این زمینه به روشنگریهایی در ساختار برنامه درسی تربیت معلم در ایران نائل شد.

عناصر سازنده الگویی اثربخش برای دوره تربیت معلم پیش از خدمت

شواهد بسیار نشان می‌دهند که در میان همه منابع تربیتی، کیفیت تدریس معلمان، نقش اساسی در یادگیری دانش آموزان ایفا می‌کند. از این‌رو تربیت معلم به منزلهٔ عامل اساسی و تحول آفرین در نوآوریهای تربیتی و کیفیت تعلیم و تربیت واجد اهمیت بسیار است و جستجوی مدلهای اثربخش آماده‌سازی معلمان، مهمترین تکلیف متولیان تربیت معلم و سیاستگذاران این حوزه است.

به طور کلی از دو منظر می‌توان به تربیت معلم نگاه کرد، یکی از منظر "آنچه باید یادگرفته شود" یا همان محتوای تربیت معلم و دیگری "چگونگی تحقق این یادگیری" یا به تعبیر دارلینگ هاموند[1] (۲۰۰۶) سازماندهی تجربیات یادگیری دانشجو- معلمان. پژوهشهای انجام گرفته در حوزه تربیت معلم موید این مطلب است که آنچه به عنوان چالش اساسی در طراحی الگویی اثربخش برای تربیت معلم مطرح است چگونگی سازماندهی تجربیات یادگیری دانشجو- معلمان است، به گونه‌ای که آنها قادر به تلفیق و استفاده ماهرانه از دانش خود در کلاس درس باشند. در زمینهٔ محتوای تربیت معلم یا آنچه باید دانشجو- معلمان یادبگیرند، اختلاف نظر اساسی وجود ندارد، بلکه چالش اصلی به ویژه برای ایران در حال حاضر، طراحی و اجرایی نمودن ساختاری مطلوب و اثربخش در تربیت معلم است تا در نهایت سودمندترین تجربیات را برای دانشجو- معلمان رقم بزند. دارلینگ هاموند (۲۰۰۶)، بر اساس پژوهشهای گسترده و ژرف خود در زمینه تربیت معلم، اظهار می‌دارد که سه عنصر ساختاری بنیادین، زیربنای مدلهای اثربخش تربیت معلم را تشکیل می-دهند. انسجام و یکپارچگی در میان موضوعات ارائه شده در دوره آموزشی و همچنین تلفیق آموزشهای نظری دانشگاه و فعالیت بالینی در مدرسه - فعالیت بالینی گسترده و کاملاً نظارت شده و بهره‌گیری از روشهای آموزشی و نظریه‌های یادگیری که منجر به پیوند میان نظریه و عمل می-شود و در نهایت موجبات تلفیق تجربیات بالینی مدرسه و آموزشهای ارائه شده در دوره تربیت معلم را فراهم می‌آورد- و عنصر ساختاری سوم، ارتباط فعال با مدارسی که در خدمت دانش-آموزان متنوع هستند که منجر به طراحی روشهای تدریس اثربخش و متنوع خواهد شد. در پژوهش حاضر الگویی که عناصر فوق را در خود ملحوظ داشته و به آن پایبند باشد، وضعیت مطلوبی تصور

1. Darling-Hammond

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

می‌شود که حرکت به سمت آن برای داشتن یک مدل اثربخش تربیت معلم ضروری است. قبل از هر چیز در این بخش از نوشتار، شرح اجمالی عناصر مذکور و عناصر دیگری که برای ساختن الگویی اثربخش در تربیت معلم پیش از خدمت حیاتی است، مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

تلفیق تجربیات بالینی گسترده دانشجو- معلمان و یادگیریهای حاصل از نشستها در دانشگاه با بهره‌گیری از روشهای آموزشی مناسب: تربیت معلم همواره با مسئله شکاف میان نظریه و عمل دسته و پنجه نرم کرده است. منتقدان برنامه‌های تربیت معلم دانشگاه- محور، مدعی وجود ناهماهنگی میان آنچه در دانشگاه تدریس می‌شود و آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد، هستند. از این رو تلفیق دانش علمی، دانش پداگوژیکی و دانش عملی که به شکل یک مثلث در هم ریخته، از هم گسسته و ناهماهنگ خودنمایی می‌کند، امری ضروری است. در حقیقت نمی‌توان تلفیق این سه حیطه دانش را به دانشجو- معلمان واگذار کرد زیرا قطعاً آسیبهایی در پی خواهد داشت (گوپیناتان،[1] ۲۰۰۸). لذا چگونگی تلفیق دانش نظری تولید شده در دانشگاه با دانش مدرسه- بنیانی که منشا آن فعالیت تجربی در مدرسه است یکی از مسائل مهمی است که باید برای حل آن تدبیری اندیشیده شود. انسجام محتوایی در برنامه تربیت معلم و تلفیق تجربیات بالینی گسترده دانشجو- معلمان و یادگیریهای حاصل از نشستها در دانشگاه، بهترین تجربیات یادگیری را برای معلمان رقم خواهد زد. این یکپارچگی و تلفیق مستلزم روشهای آموزشی است که نظریه و عمل تربیتی را پیوند می‌زند. یافته‌های علوم شناختی تصریح کرده اند که یادگیری اثربخش هنگامی رخ می‌دهد که ایده-ها و اندیشه‌ها هم در نظریه و هم در عمل یکدیگر را تقویت کنند و با هم پیوند بخورند. لذا برای اثربخش تر نمودن برنامه‌های تربیت معلم، تمرکز بر نظریه‌های یادگیری مفید در زمینهٔ تدریس الزامی است (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶). از این رو در برنامه‌های اثربخش تربیت معلم، معلمان باید از طریق مطالعات میدانی، اقدام پژوهیها، و ایجاد پورت فولیوهای ساختار یافته، در یک فرآیند پژوهشگری درگیر شوند. این رویکرد متاثر از دیدگاهی است که دیویی در جستجوی آن بود یعنی توانمندسازی معلمان از طریق افزایش فهم آنها از موقعیتهای پیچیده‌ای که جایگزینی است برای رویکرد متداول که باور اصلی در آن این است که معلمان با استفاده از فرمولهای ساده سازی شده یا راه حلهای غیر مبتکرانه[2] برای تدریس قابل کنترل هستند. به زعم دیویی دانش از طریق پژوهش در مسائل مرتبط با عمل حاصل می‌شود (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۰). حرفه‌های بسیاری مانند پزشکی،

1. Gopinathan
2. Cookie-cutter

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

حقوق، روانشناسی و .... از طریق درگیر کردن دانشجویان خود در فعالیت بالینی به آنها کمک می-کنند تا خود شکاف نظریه و عمل را پرکنند و مهارت تأمل و تجزیه و تحلیل مسائل را در خود رشد بدهند. بنا به اعتقاد شولمن (۱۹۹۶)، اصول و نظریه‌ها سودمند هستند، اما مطالعات موردی و تجربیات بالینی همواره در ذهن دانشجو- معلمان ماندگار است. تنها در اثر تعامل مستمر میان اصول و موارد ویژه است که کارآموزان و منتورهایشان قادر خواهند بود از محدودیتهای ذاتی نظریه بدون عمل یا محدویتهای جدی عمل بدون آینه نظریه اصول و نظریه اجتناب کنند (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶).

درگیر کردن دانشجو- معلمان در فعالیت بالینی گسترده و شدیداً نظارت شده: مدلهای اثربخش تربیت معلم، متشکل از یک برنامه درسی بالینی و یک برنامه درسی نظری[1] است. تدارک محیطهای یادگیری غنی برای دانشجو-معلمان، تنها از طریق مشارکت اثربخش میان مدرسه و دانشگاه میسر است که نهایتاً به تغییر در محتوای تعلیم وتربیت دانش آموزان خواهد انجامید.

در برنامه‌های اثربخش تربیت معلم، دانشجو- معلمان زمان بسیاری را در مدرسه سپری می‌کنند و مفاهیم و راهبردهایی را که در دانشگاه آموخته اند همزمان در مدرسه و در کنار معلم در عمل پیاده کرده و مورد بررسی قرار می‌دهند. چنین برنامه هایی ایجاب می‌کند که حداقل یک سال کامل دانشجو- معلمان تحت نظارت معلمان به امر تدریس مشغول باشند. به طور کلی کار بالینی گسترده، نظارت شدید، الگوبرداری از فعالیت افراد کارآزموده و خبره در مدرسه و همچنین وجود دانش آموزان متنوع در یک مدرسه لازمه تربیت حرفه ای اثربخش هستند. نکته جالبی که دارلینگ هاموند بر اساس پژوهشها (کوکران- اسمیت و زایکنر[2]، ۲۰۰۵) خاطر نشان می‌کند، حضور دانشجو- معلمان در مدارسی با دانش آموزان متنوع است. استدلال وی این است که در غیر این صورت ممکن است تجربیات دانشجو- معلمان در کلاس درس به جای تحریک حس کنجکاوی و کاوشگری در آنها، تقویت کننده تصورات قالبی آنها در مورد دانش آموزان باشد. ایجاد چنین مکانهایی بسیار مهم و یکی از دشوارترین تکالیف است (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶). بنابراین بازسازی ارتباطات میان مدرسه و دانشگاه، به منظور پرکردن شکاف بین نظریه و عمل، امری ضروری است.

نقش معلم راهنما در فرآیند تربیت معلم: یکی دیگر از عناصر بسیار مهمی که اکثر الگوهای اثربخش تربیت معلم آن را در خود ملحوظ نموده اند، منتورینگ[3] یا نقش معلم راهنما در فرآیند

1. Didactic
2. Cochran-Smith & Zeichner
3. Mentoring

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

تربیت معلم است (فلچر و مولن،[1] ۲۰۱۲). رخداد اثربخش برنامه درسی بالینی در تربیت معلم، مستلزم حمایت و راهنماییهای معلمان با تجربه و با صلاحیت در مدارس است. چنین حمایتی تحت عنوان منتورینگ در تربیت معلم معروف است و به منزله نظریه ای تلقی می‌شود که پشتوانه مدلهای مشارکتی اثربخش در حوزه مورد بحث است. به زعم بریسارد[2] و همکاران (۲۰۰۵) برنامه-هایی مثل طرح کارآموزانه آکسفورد موجب ظهور این ایده شده که ارتباط میان معلمان و دانشجو-معلمان درمدرسه، ارتباط پداگوژیکی بسیار مهم و ارزشمندی است که باید مورد توجه و ملاحظه دقیق قرار گیرد (بریسارد و همکاران، ۲۰۰۵: ۱۳). همچنین بنا بر اظهار فلچر و مولن (۲۰۱۲)، پژوهش نشان داده که منتورینگ مورد تاکید ویژه طرح کارآموزانه آکسفورد است.

پشتوانه مفهومی الگوهای اثربخش تربیت معلم و دیدگاه جدید در مورد تربیت حرفه ای، نظریه‌هایی مانند دیدگاه جان دیویی (۱۹۱۶)، دیدگاه استن هاوس(۱۹۷۵)، نظریه دونالد شون (۱۹۸۷)، نظریه‌های یادگیری تجربی کلب[3](۱۹۸۴) و دیدگاه سازنده گرایی ویگوتسکی است. اصل بنیادینی که در همه این نظریه‌ها مشترک است، این است که یک محیط تربیتی حمایتگر و چالش-برانگیز، تسهیل کننده فرآیند یادگیری است. دغدغه بسیاری از پژوهشها در سراسر قرن بیستم، جستجوی راهکاری برای پیوند میان نظریه و عمل بوده است. یکی از شخصیتهای کلیدی در ترویج این علاقه و دغدغه جان دیویی بود که دیدگاه تأمل در عمل (۱۹۱۶) در آثار او مشهود است. تفکر وی مبنایی برای نظریه دونالد شون شد. بینش او دربارهٔ یادگیری حرفه ای، برای اصحاب تعلیم تربیت بسیار کارگشا و موثر بوده است. پیوند میان دو نوع تفکر "معلم به عنوان کارگزار فکور" (اصطلاح دونالد شون) و "معلم پژوهنده" (اصطلاح استن هاوس در انگلستان)، تبدیل به دکترینی برای تعداد زیادی از دوره‌های تربیت معلم پیش از خدمت در اروپا در طول دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ شد (بریسارد و همکاران، ۲۰۰۵: ۱۲). دونالد شون رویکرد اثبات گرایانه ای را که بر آموزش حرفه‌ای و نظام تربیت معلم در امریکا حاکم بوده و آن را عقلانیت تکنیکی می‌نامد مورد انتقاد قرار داده است. به زعم وی دانش ارائه شده در مراکز تربیت معلم، خاستگاه اثبات گرایانه دارد و برای دنیای عمل که مسائل خودشان را به صورت موقعیتهای درهم ریخته و نامعین عرضه می‌کنند کارگشا نیست. بنابراین او باید به صورت متبحرانه‌ای با موقعیت درگیر شود. پیشنهاد شون برای تربیت حرفه ای، عمل فکورانه و یا تأمل در عمل است. روشنگری اساسی او این است که اشکالی

1. Fletcher & Mullen
2. Brisard
3. Kolb

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

از دانش حرفه‌ای وجود دارد که برای اعمال قضاوت در هنگامی که فرد با پیچیدگیها و موارد بغرنج زندگی حرفه‌ای روبه‌رو می‌شود اساسی هستند، چنین دانشی در عمل حرفه ای وجود دارد و ممکن است با تأمل در عمل رشد یابد (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵: ۳۱-۳۲). ترویج عمل تأملانه[1] (شون، ۱۹۸۷)، به عنوان یکی از استراتژیهای پداگوژیکی برای تلفیق نظریه و عمل تربیتی معرفی شده است (کورثاگن،[2] ۲۰۱۰). از نظر دونالد شون و همچنین استن هاوس، رشد حرفه ای، فرآیند ایجاد نظریه‌های شخصی حاصل از عمل[3] است. طبق این دیدگاه، معلمان، استفاده کننده نظریه‌ها نیستند، بلکه نظریه‌ها از طریق گفت و شنود فعالانه با موقعیتهای عملی از سوی آنها ساخته می-شود. استن هاوس (۱۹۷۵) نیز بر همین اساس فرآیند رشد حرفه‌ای را به عنوان فرآیند رشد شخصی تعبیر کرده است. استدلال شون و استن هاوس مبتنی بر بینشی سازنده گرایانه در قبال تربیت معلم است. دلالت بینش فوق این است که آنچه باید در دوره تربیت معلم مورد تاکید قرار گیرد، نائل شدن به فهمی است که به عنوان تلفیق میان نظریه و عمل تعریف می‌شود و زمانی این فهم حاصل می‌شود که موقعیتهای عمل، تبدیل به نظریه برآمده از آن موقعیتها شود. بنابراین به زعم شون (۱۹۹۰) در نتیجه گفتگوی فکورانه با موقعیت، ایده‌های ضمنی معلم، در شکل نظریه‌های آشکار برای تدریس بازسازی می شود (کینی[4]، ۱۹۹۴).

به طور کلی نظریه‌های نوین رشد حرفه‌ای، بر اساس دیدگاه سازنده گرایانه در مورد دانش بنا شده اند. طبق دیدگاه سازنده گرایانه دانش به منزله معنایی است که در ذهن هر شخص ساخته می‌شود. بر این اساس، مدرسه به منزلهٔ محیط فعالیت معلمان، موقعیتی است که فرآیند حل مسئله در آن رخ می‌دهد و دانش مورد نیاز برای تخصص حرفه ای در آن ساخته می‌شود. بنابراین چنین محیطی فراهم آورنده فرصتهای غنی برای یادگیری است. بنا بر اعتقاد ویلسون[5] (۱۹۹۶) "تفکر ما از آموزش متأثر از تصوری است که ما از دانش داریم". چنانچه دانش را به منزله معنایی تصور کنیم که بر اثر تعامل فرد با محیط در او به وجود می‌آید، در نتیجه آموزش یعنی تدارک یک محیط یادگیری غنی که فرد معنا را از آن استخراج می‌کند. همچنین اگر دانش به عنوان انطباق با یک فرهنگ در نظر گرفته شود، آموزش به منزله مشارکت در فعالیتهای گروهی قلمداد می‌شود و بر اساس چنین تصوری از آموزش، یادگیری نتیجه تعاملات، تأملات و تجربیات افراد بر اثر

1 .Reflection
2. Korthagen
3. Theories-of-action
4. Keiny
5. Wilson

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

مشارکت در اجتماعات یادگیری است (هووارد[1] و همکاران، ۲۰۰۰). در تعریف آموزش به عنوان محیط یادگیری، آنچه مورد تاکید است فضایی است که در آن یادگیری اتفاق می افتد (ویلسون، ۱۹۹۶: ۳). این تصور، ریشه در دیدگاه سازنده گرایانه نسبت به دانش و یادگیری دارد. محیط یادگیری سازنده گرایانه، محیطی است که یادگیرندگان با همدیگر کار می‌کنند و یکدیگر را حمایت می‌کنند و از ابزارهای متعدد و منابع گوناگون به منظور تحقق بخشیدن به اهداف خود استفاده می-کنند(همان منبع: ۵).

در بخش بعدی مقاله، به دومین سؤال پژوهش مبنی بر موضوع مهم جزمیت مسیر در جهت تصدی حرفه معلمی، در مقابل کثرت روشها برای رسیدن به این جایگاه رسمی پرداخته می‌شود، تا دیدگاه نگارنده را دربارهٔ تکثر به جای تک مسیری بودن تبیین کند.

مسیرهای متنوع برای رسیدن به وضعیت "معلم واجد صلاحیت"[2] در انگلستان

در انگلستان برای ورود به حرفه معلمی و تدریس، مسیرهای متنوع و متفاوتی طراحی شده است تا فرد از طریق آنها بتواند به موقعیت "معلم واجد صلاحیت"دست یابد (مجله رولر،[3] ۲۰۰۶؛ پرینگ،[4] ۲۰۰۸). در این نوشتار صرفاً به تشریح دورهٔ معمول ذکر شده، پرداخته می‌شود. در انگلستان، دانشگاههای گوناگونی، دوره تربیت معلم پیش از خدمت[5] را برگزار می‌کنند که عنوان این دوره‌ها و دانشگاهها در سایت اداره آموزش و بهسازی[6] عنوان شده است. متقاضیانی که دارای مدرک کارشناسی هستند، به منظور دستیابی به وضعیت معلم واجدِ صلاحیت، اقدام به ثبت نام در دانشگاههایی می‌کنند که دوره یکساله تربیت معلم پیش از خدمت را ارائه می‌کنند (دارلینگ هاموند و لیبرمن[7]، ۲۰۱۲). وزارت آموزش و پرورش فراهم کننده راهنماییهای مفید دربارهٔ ویژگیهای دوره و دانشگاههای ارائه کننده دوره به متقاضیان است. همچنین اداره استانداردهای تعلیم و تربیت[8] دوره‌های متفاوت را رتبه بندی کرده است و متقاضیان می‌توانند در انتخاب دوره مورد نظر از این رتبه بندی کمک بگیرند و بعد از مقایسه دوره‌ها با یکدیگر انتخاب خود را انجام دهند. متقاضیان با توجه به رشته دانشگاهی خویش اقدام به تعیین درس مورد نظر (مثل آموزش ریاضی، علوم، تعلیمات دینی ...) و مقطع مورد نظر (دبستان یا دبیرستان) می‌کنند. در برخی

1. Howard
2. Qualified Teacher Status
3. Ruler
4. Pring
5. Initial Teacher Training (ITT)
6. Training and Development: (www.tda.gov.uk)
7. Lieberman
8. Office for Standards in Education (OFSTED)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

دانشگاهها، دانشجویان می‌توانند یک درس را به عنوان درس اصلی و دیگری را به عنوان درس دوم انتخاب کنند تا پس از اتمام دوره از گزینه‌های شغلی بیشتری برخوردار باشند. انجام مصاحبه-های انفرادی با مدرسان و برگزارکنندگان دوره، یکی از مراحل اصلی گزینش دانشجو برای دوره مورد بحث است (مستکاسا[1]، ۲۰۱۱). متقاضیان پس از اتمام دوره، "گواهی صلاحیت معلمی[2]" را دریافت می‌کنند و عنوان "معلم با صلاحیتِ تازه کار[3]" به فارغ التحصیلان این دوره تعلق می‌گیرد. گیرد. سال اول ورود به حرفه معلمی، سال مقدماتی تدریس آنان خواهد بود. به‌طور کلی سال اول تدریس در مدرسه در نظام تربیت معلم اروپا از اهمیت ویژه برخوردار است، به طوری‌که در اکثر آن کشورها، تدابیری تحت عنوان برنامه‌های "توجیهی[4]" برای معلمان تازه کار اندیشیده شده است. است. این موضوع، در مقوله بحث حاضر نمی‌گنجد و مستلزم مقاله ای دیگر است (برای نمونه نگاه کنید به درکی، ۱۳۸۴ برای کشور آلمان).

بخش بعدی این نوشتار، نگاهی است به چشم انداز تاریخی نظام تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد، به این امید که تصویری از تعاملات فکری و اندیشه‌های زیربنایی مفهوم تربیت معلم در انگلستان و به ویژه دانشگاه آکسفورد، برای خوانندگان حاصل شود.

شکل گیری طرح کارآموزانه دانشگاه آکسفورد

دانشگاه آکسفورد برای نخستین بار در سال ۱۸۹۲ با تاسیس "کالج آموزشی روزانه برای معلمان دوره ابتدایی[5]"، وارد عرصه تربیت معلم شد. بعد از آن در سال ۱۸۹۶ رشته تعلیم و تربیت، تربیت، برای تربیت دبیران متوسطه تاسیس شد که در پایان دوره فارغ التحصیلان آن گواهی تعلیم و تربیت[6] را اخذ می‌نمودند. تلفیق دوره تربیت معلم در دانشگاهها در آن زمان امری نوظهور و از همان ابتدا تاکنون موضوعی چالش برانگیز بوده است. ورود دانشگاه آکسفورد به عرصه تربیت معلم که ریشه‌های آن به سال ۱۸۸۵ بر می‌گردد، با موفقیتها و ناکامیهایی همراه بوده است، که شرح آن در این نوشتار نمی‌گنجد.

دپارتمان تربیت معلم[7] در دانشگاه آکسفورد در سال ۱۹۱۹ تاسیس شد. در واقع تغییر و تحولات تدریجی و مرحله ای در نظام تربیت معلم در آکسفورد، ارتباط تنگاتنگی با تقاضاهای

1. Mastekaasa
2. Postgraduate Certificate in Education (PGCE)
3. Newly Qualified Teacher (NQT) status
4. Induction
5. Elementary Day Training College
6 .Diploma in Education
7. University Department for the Training of Teachers

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

بیرونی برای تربیت معلم داشته است که منعکس کننده سیاستهای آموزشی کشور است. در نتیجه همه این تحولات، مسیری روشن برای تربیت معلم در آکسفورد ترسیم شد. اولین مدیر این دپارتمان، آقای اف. جی. آر هندی از کالج لینکلن[1] بود که شخصیتی با تجربه و علاقه مند و متعهد به پیشرفت در حوزه تربیت معلم بود (تاملینسون، ۱۹۶۸).

تربیت معلم در انگلستان در اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰ موضوع بحثهای سیاسی شدید و اصلاحات فراگیر بوده است و این بافت سیاسی در ایجاد طرح کارآموزانه تاثیری بسزا داشته است. در ژانویه ۱۹۹۲، وزیر وقت آموزش پرورش انگلستان[2] طی یک سخنرانی در کنفرانس تعلیم و تربیت خواستار ایفای نقش پررنگ تری برای مدرسه در تربیت معلم آینده شد و پیشنهاد کرد که چهار پنجم یا ۸۰ درصد وقت دانشجو- معلمان در مدرسه سپری شود (مک اینتایر و هگر، ۱۹۹۲). لذا این اصل که دوره‌های تربیت معلم باید اساساً در مدارس پایه گذاری شوند، به چرخش در جهت مدلهای مشارکت- محور در تربیت معلم انجامید. هدف این بود که همه ابعاد دوره تربیت معلم در قالب مشارکت و ارتباط نزدیک میان دانشگاه و مدرسه، طراحی، اجرا و ارزشیابی شود. بنابراین تغییر بنیادین در طراحی، سازماندهی و مدیریت تربیت معلم پیش از خدمت ضرورت یافت (موران و همکاران، ۲۰۰۹). به زعم فرلاند و همکاران در دهه ۱۹۹۰ در پی تلاشهای اصلاحی دولت، در ساختار و محتوای تربیت معلم تغییر معناداری ایجاد شد (بریسارد و همکاران، ۲۰۰۵). مدل تربیت معلم دانشگاه آکسفورد به دلیل تبعیت از یک الگوی مشارکتی، مورد توجه ویژه سیاستگذاریها در این حوزه قرار گرفت. طرح اولیه الگوی کارآموزانه در اواخر دهه ۱۹۸۰ ایجاد و اجرا شد و در دهه ۱۹۹۰و ۲۰۰۰ در پرتو ارزیابیهای درونی و بیرونی و ساماندهیهای تربیت معلم در سطح ملی، توسعه یافت. موفقیت این طرح مرهون تلاشهای هَری جاج و رهبری مک‌اینتایر، یکی از معماران اصلی این طرح است. مشارکت میان مدرسه و دانشگاه، محور طرح کارآموزانه آکسفورد است (ارتل[3]، ۲۰۱۵: ۶۲). طرح کارآموزانه آکسفورد در حکم آزمایش ملی[4] ملی[4] یک مدل تربیت معلم تلقی شده است؛ در این مدل، یادگیری کارآموزان در چارچوب ارتباط ارتباط دقیق میان استادان دانشگاه و معلمان راهنما در مدارس حاصل می شود (فرلانگ،[5] ۲۰۰۰).

1. F.J.R. Hendy of Lincoln College
2. Kenneth Clarke
3. Ertl
4. National experience
5. Furlong

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

به طور کلی طرح مذکور از جهات مختلف به عنوان نقطه چرخشی در تکامل تربیت معلم در انگلستان در نظر گرفته شده است.

توسعه طرح کارآموزانه آکسفورد میان سالهای ۱۹۸۵ و ۱۹۸۷ بر مبنای تحلیلی از نقصانهای مفهومی برنامه‌های تربیت معلم در آن زمان صورت گرفت. نقصانها شامل: "برتری نظریه نسبت به عمل و نادیده انگاشتن تنشهای اجتناب ناپذیر میان نظریه و عمل، غفلت از تخصص عملی معلمان و اذعان به این اصل که چنین تخصصی آشکارا قابل دستیابی است، و همچنین اطمینان بیش از حد به تجویزهای تعمیم یافته در مورد عملکرد خوب" (مک اینتایر، ۱۹۹۷: ۱). از این رو نیاز به پالایش اساسی ارتباط میان نظریه و عمل در تربیت معلم احساس شد. واضح است که استفاده از واژه کارآموز گویای تفکری خاص در مورد چگونگی ارتباط نظریه و عمل در مدل مورد بحث است (ارتل، ۲۰۱۵: ۶۶). طرح اکسفورد به رفع مسائل گریبانگیر تربیت معلم در آن زمان اهتمام ورزید که این مسائل به منزله اصول هدایت کننده طرح کارآموزانه آکسفورد تلقی شده است و عبارت اند از:

- موضع حاشیه‌ای[1] دانشجو- معلمان: از دیدگاه سنتی دانشجو- معلمان همواره در یک موضع حاشیه‌ای بوده اند. آنها فقط مدت زمان کوتاهی در مدرسه ای مشخص حضور داشتند که حاصل آن تنها آشنایی با بافت مدارس بوده است و از آنجایی که هرگز در موضع تدریس واقعی نبوده‌اند، هیچگاه موفق به کسب دانش عملی حاصل از تدریس در یک موقعیت واقعی نمی‌شدند (مک اینتایر، ۱۹۹۰: ۱۹).
- تجربه نظریه‌های تربیتی نامرتبط با یکدیگر: دانشجو- معلمان نظریه‌های تربیتی را که در برنامه‌های سنتی دانشگاه تجربه می‌کردند با چالشهای پیش روی خود در مدارس نامرتبط می‌دیدند. در حقیقت آنچه در تربیت معلم یاد گرفته می شد فاقد سودمندی عملی بود.
- دریافت مشاوره متضاد: غالباً میان مشاوره عملی که دانشجو- معلمان از استادان دانشگاه دریافت می‌کنند و مشاوره ای که آنها از معلمان مدرسه دریافت می‌کنند مطابقت وجود ندارد. دلیل این امر را باید در فقدان تعامل میان استادان دانشگاه و معلمان مدرسه جستجو کرد که در نتیجه به مفاهیم مختلفی از عملکرد می انجامد یا به زعم مک اینتایر (۱۹۹۷) تقابل میان عملکرد خوب و عملکرد واقعی که برای دانشجو- معلمان یک تنش شناختی اساسی در فرآیند معلم شدن است (ارتل، ۲۰۱۵: ۶۹-۷۰).

1. Marginalization

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

برنامه درسی دوره تربیت معلم دانشگاه آکسفورد در حال حاضر

دوره تربیت معلم دانشگاه آکسفورد، بر اساس یک مدلی بالینی و مدرسه- بنیان تحت عنوان طرح کارآموزانه آکسفورد است که در سال ۱۹۸۷ دپارتمان تعلیم و تربیت آکسفورد طراحی کرده است. اصلی‌ترین مشخصه ساختاری مدل مذکور، مشارکت[1] تنگاتنگ میان دپارتمان تعلیم و تربیت دانشگاه آکسفورد، مدارس جامع محلی[2] و اداره آموزش و پرورش شهر آکسفورد است. این الگوی مشارکتی، شالوده نظام تربیت معلم آکسفورد است، به طوری‌که ابعاد اصلی تربیت حرفه ای کارآموزان از طریق جوهره مشارکتی الگوی حاضر تعیین و تنظیم می‌شود. اندیشه زیربنایی طرح آکسفورد ترویج فرهنگ همکاری میان مدرسه و دانشگاه است (کورنی،[3] ۱۹۹۳). اگر چه ابعاد اساسی طرح فوق حدوداً ۲۵ سال پیش ایجاد شده اما مبنای مفهومی و اصول آن در واکنش به سیاستهای درحال تغییر انعطاف پذیر بوده است (ارتل، ۲۰۱۵). در حال حاضر این دوره، برای تربیت معلم در مقطع متوسطه، در دروس جغرافیا، تاریخ، ریاضی، زبانهای خارجی، تعلیمات دینی، علوم (شیمی، فیزیک، زیست شناسی) و زبان و ادبیات انگلیسی، ارائه می‌شود. برای معلمان مقطع ابتدایی، دوره مشابهی در دانشگاهی دیگر در شهر آکسفورد به نام آکسفورد بروکس اجرا می‌شود (برای جزئیات بیشتر ر.ک. به صفحه وب دانشگاه مذکور[4]). رویکرد کارآموزانه مبتنی بر این اصل است که همان‌گونه که پزشک صرفاً با تحصیل علوم نظری در دانشکده پزشکی نمی‌تواند مهارت لازم را برای طبابت و درمان بیمار کسب کند و ضروری است که آموزشهای نظری را با تجربیات در بیمارستان و محیط واقعی تلفیق کند، در نظام تربیت معلم نیز ارتباط تنگاتنگ حوزه نظر و عمل بنیادی است. البته هماهنگی میان جامعه آکادمیک دانشگاهی و معلمان در صحنه عمل، به سهولت میسر نمی‌شود و با چالشهای متعدد روبه روست، و دلیل عمده آن تفاوت فرهنگ، نگرش و ارزشهای دو حوزه با یکدیگر است. در بخش پایانی نوشتار به چالشها نیز پرداخته می شود. در بخش بعدی از نوشتار حاضر، مدل تربیت معلم دانشگاه آکسفورد از دو بعد ساختاری و مفهومی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در حقیقت این بخش از مقاله در پی یافتن پاسخهایی برای برخی سؤالات ویژه است که عبارت اند از: در مدل مورد بحث چه تجربیات یادگیری طراحی، اجرا و ارزشیابی می شود؟ چه کسانی درگیر در فرآیند طراحی اهداف، روشها و ارزشیابی هستند؟ نقش دانشجو- معلمان، استادان دانشگاه و معلمان چیست؟

1. Partnership
2. Local comprehensive schools
3. Corney
4. Oxford Brookes University (http://www.brookes.ac.uk/wie/postgraduate/early-childhood/pgceprimary)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

ابعاد ساختاری طرح کارآموزانه آکسفورد

طرح کارآموزانه آکسفورد دوره ای یکساله است که در ۳۷ هفته و شش ترم ساختاربندی شده و شامل ۷ موضوع است که عبارت اند از: انگلیسی، جغرافیا، تاریخ، ریاضیات و زبانهای خارجی مدرن (فرانسه – آلمانی – اسپانیایی و ایتالیایی)، مطالعات مذهبی و علوم (زیست شناسی، شیمی و فیزیک) (ارتل، ۲۰۱۵). هر سال در حدود ۱۷۰ کارآموز وارد دوره می‌شوند. بیست و پنج مدرسه در آکسفوردشایر در طرح کارآموزانه آکسفورد مشارکت دارند. هر یک از مدارس مشارکت کننده، به‌طور متوسط ده کارآموز (دانشجو- معلم) را در طول یک سال تحصیلی آموزش می‌دهد. کارآموزان بصورت زوجی (در هر حوزه درسی دو نفر) در مدارس حضور می‌یابند. دانشجو- معلمان، در حدود ۸ ماه در یک مدرسه حضور دائم و پیوسته دارند، به‌طوری‌که حداقل نیمی از هر هفته را در مدرسه سپری می‌کنند و به مدت ۱۲ هفته در طول سال در مدرسه حضور تمام وقت دارند. آنها در این ۸ ماه پروژه خود را نیز در مدرسه همکار انجام می دهند. لذا در این الگو، دانشجو- معلم به عنوان یک فرد بیرون از این مثلث تعاملی نیست، بلکه در نقش یک کارآموز به مفهوم واقعی یا بهتر بگوییم عضوی از کادر مدرسه می‌شود. دانشجویان در طول این یک سال با افرادی از دپارتمان تعلیم و تربیت و مدرسه در ارتباط نظام‌مند هستند.

یکی از جنبه‌های متمایز طرح مورد بحث، یک مدل شفاف همکاری میان کارکنان دانشگاه و مدارس در طراحی، اجرا و ارزشیابی یادگیری دانشجو- معلمان است. مکانیزم همکاری به‌نحوی طراحی شده است که مسئولیت طراحی تکالیف و فعالیتهای یادگیری مرتبط با هر موضوع و هر مدرسه، به عهده معلم راهنما و مربی دانشگاهی است. برنامه درسی را که کارآموزان از آن تبعیت می‌کنند یک تیم موضوعی شامل استادان دانشگاه و معلمان راهنما در مدرسه طراحی می‌کنند؛ برنامه‌ای که ماهیتاً تلفیقی از فعالیتهایی است که تیم طراحی فراهم می‌کنند و تجربیات یادگیری کارآموزان در مدرسه و دانشگاه را رقم خواهد زد (ارتل، ۲۰۱۵). در واقع برنامه درسی طرح کارآموزانه آکسفورد تجلی مشارکت کامل میان استادان دانشگاه و معلمان باتجربه مدرسه است. درهم تنیدگی و وجود ارتباط تنگاتنگ میان دو نهاد مدرسه و دانشگاه در مدل مورد بحث، به دلیل اجرای چندین ساله آن، به گونه ای است که موضوعات و مضامین مشابهی، در هر هفته در هر دو مکان، مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. برنامه درسی را مشترکاً استادان دانشگاه و معلمان راهنما در مدرسه طراحی می‌کنند. به طوری‌که هر هفته موضوعات یکسانی هم در بافت مدرسه و هم در دانشگاه مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. روال کار بر این است که تعدادی از روزهای هفته

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

موضوعات مطرح در دانشگاه در مدرسه پیگیری می‌شود و روزهای دیگر، فعالیتهای مدرسه در دانشگاه پیگیری می‌شود. طی دوره یکساله کار بر همین منوال ادامه می‌یابد (مک اینتایر و هگر، ۱۹۹۲). این برنامه‌ریزی هفتگی به طوری است که فعالیتهای درون مدرسه دقیقاً در هماهنگی با موضوعات مطروحه در دانشگاه است و جلسات داخل دپارتمان نیز، قوام بخش نظری مسائل عملی به وجود آمده در مدرسه است.

افراد مشخصی با وظایف و اختیارات معین، نقش اصلی را در تعامل هدفمند میان این دو نهاد ایفا می‌کنند. از جمله این افراد، اساتید رشته‌های تخصصی (مثل ریاضی، زبانهای خارجی و ...)، و اساتید دیگری هستند که مسئولیت طراحی و تدریس دروس عمومی علوم تربیتی را برعهده دارند. در مدرسه نیز این افراد، معلمان با تجربه ای هستند که با دپارتمان همکاری نزدیک و مستقیم دارند، به‌طوری‌که تدریس برخی از جلسات کلاسی داخل دپارتمان، به‌صورت گروهی با سایر اساتید، بر عهده آنهاست. به این افراد در این دوره "مشاور مدرسه ای یا معلم راهنما[1]" گفته می-شود که نقش کلیدی منتور را ایفا می‌کنند (هابسون و مالدرز،[2] ۲۰۰۲). معلم راهنما، معلمی است که در یک حیطه موضوعی خاص کارآزموده و مجرب و همچنین دارای شناخت کافی از مدرسه و دانش آموزان آن است. طرح کارآموزانه آکسفورد تاکیدی ویژه بر نقش معلم راهنما یا منتور دارد (فلچر و مولن، ۲۰۱۲). معلم راهنما در زمینه فعالیتهای کلاس درس هدایتگر کارآموزان است و برای قضاوت در مورد افزایش تجربه تدریس یک کارآموز و سایر مسئولیتهای او، با مربی دانشگاهی مشورت و تبادل نظر می‌کند. در مدرسه فرد دیگری با عنوان "آموزشگر حرفه"[3]، که معمولاً از معلمان با تجربه مدرسه است و سالها با تربیت دانشجو-معلمان سروکار داشته است، و یک مربی عمومی (کارمند دانشگاه)، مسئولیت طراحی فعالیتها و سمینارهای مرتبط با موضوعات تربیتی عمده را برعهده دارند و کارآموزان را در حرفه یا رشته ای که انتخاب نموده اند، پشتیبانی می‌کنند (بنتن، ۱۹۹۰). به منظور رخداد یک برنامه درسی تلفیقی اثربخش، ساختار زمان بندی شده دقیقی شامل هفته‌ها و فازهای مختلف، پیش از شروع سال تحصیلی تدوین می‌شود (جدول یک، ارتل، ۲۰۱۵).

1. School mentors
2. Hobson & Malderez
3. Professional tutor

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

جدول شماره ۱. ساختار دوره تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد

هفته آشنایی[1]	دوره با مشاهده معلمان با تجربه آغاز می‌شود و حدود سه هفته به طول می انجامد. هفته اول در مدرسه ابتدایی و دو هفته بعدی در مدرسه متوسطه سپری می‌شود. در این مدت کارآموزان یک راهنمایی مفصل مبنی بر اینکه کدام ابعاد زندگی مدرسه را باید مشاهد کنند، دریافت می‌کنند و موضوعاتی ویژه برای بررسی و تحقیق به آنها ارائه می‌شود.	مرحله اول
هفته‌های توجیهی	کارآموزان دو هفته توجیهی را عمدتاً در دانشگاه سپری می‌کنند. آنها در سمینارها، سخنرانیها و کارگاهها شرکت می‌کنند. آنها چهارشنبه هر هفته را در مدارس به سر می‌برند و از راهنمایی مربی حرفه ای و منتور بهره مند می‌گردند.	
هفته‌های مشترک[2]	از اواسط اکتبر تا پایان ژانویه، کارآموزان پیوسته با مدارس خود در ارتباط هستند و دوشنبه و چهارشنبه را در آنجا حضور می‌یابند و از یک برنامه مشاهده و مشارکت اولیه در تدریس که از قبل به دقت طراحی شده است، تبعیت می‌کنند. هدف تشویق کارآموزان برای مشاهده دقیق است. آنها در نقش کارآموزی که تنها از یک معلم واحد تقلید و الگوبرداری می‌کند، نیستند بلکه به غیر از منتور خود، با معلمان با تجربه نیز کار می‌کنند.	
هفته‌های مدرسه	از پایان ژانویه تا شروع ماه می، کارآموزان به استثنای دو روز حضور در دانشگاه، کل هفته را در مدرسه سپری می‌کنند. در این دوره تنها فعالیت تدریس انجام نمی‌شود بلکه کارآموزان در زندگی مدرسه درگیر می‌شوند، برای مثال آشنایی با کارکنان مدرسه و دانش آموزان و درگیر شدن زودتر از موعد در کلاسهای درس. حضور آنها در مدرسه به صورت گروههای دو نفری است. به این ترتیب آنها در مدرسه، فعالیتهای طراحی مشترک تدریس و تدریس به صورت تیمی را تجربه می‌کنند و از طریق مشاهده و گزارش دادن به یکدیگر بدون حضور منتور، مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند. در طول این دوره کارآموزان تحت نظارت و بازدید منظم استادان دانشگاه هستند. استادان مرتباً از مدارس شرکت کننده در دوره بازدید دارند و در طول این بازدیدها، ممکن است ابعاد مشخصی از تدریس کارآموزان را مورد مشاهده قرار دهند. همچنین تدریس مشترک یک درس میان کارآموز و منتور و استاد دانشگاه نیز در این برنامه امری عادی است.	
هفته‌های ارزشیابی	شش هفته پایانی، دوره خود- ارزیابی است و اساساً ساختار آن با ساختار هفته‌های مشترک یکسان است. به گونه ای که هر هفته، دو روز را در مدرسه سپری می‌کنند. در طول این دوره کارآموزان تشویق می‌شوند تا تدریس خود را بررسی و اهداف خود را مشخص کنند و ایده‌های خود را در مورد اینکه قصد دارند چه نوع معلمی بشوند، شکل دهند. همچنین این دوره، فرصتی است برای کار تخصصی‌تر کارآموزان. برای مثال همه کارآموزان جغرافیا، یک مطالعه میدانی را برای دانش-آموزان مدارس لندن ترتیب می‌دهند (مرجع تعلیم و تربیت محلی لندن واقع در ولز جنوبی)[3].	مرحله دوم

به طور کلی سال تحصیلی در دانشگاه آکسفورد، متشکل از دو فاز مختلف است. در فاز اول، دغدغه اصلی دستیابی به صلاحیتهای اساسی تدریس است. کارآموزان در این مرحله در تلاش برای رشد تواناییهای ضروری به منظور احراز صلاحیتهای فوق هستند. این تواناییها، تحت عنوان «فهرست قابلیتهای مهم»[4] در قالبی مدون، بیان شده است. در حقیقت فهرست مذکور، مبین

1. Orientation
2. Joint
3. The Inner London Education Authority in South Wales
4. List of important abilities

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

معیارهای نائل شدن به وضعیت "معلم با صلاحیت" است که مشترکاً معلمان راهنما در مدرسه و استادان دانشگاه طراحی می‌کنند. از جمله این معیارها عبارت اند از: تحقق نظم و انضباط در کلاس درس، انجام دادن فعالیت هدفمند، جلب توجه و علاقه دانش آموزان، اطمینان از حصول فهم آنها از محتوای دروس و ... . معیارهای فوق نمایانگر استانداردهای صلاحیت در کلاس درس هستند که برای "تدریس با کیفیت" و "معلم خوب بودن" ضروری شناخته شده اند (مک اینتایر و هگر، ۱۹۹۳: ۴۳-۴۵). در طول این مدت کارآموزان تحت نظارت معلم راهنما و استاد دانشگاه هستند. در اواسط هفته‌های مدرسه (که آنها زمان بیشتری را در مدرسه سپری می‌کنند)، معلم راهنما و استاد دانشگاه شاخصی[1] را به کارآموزان ارائه می‌کنند مبنی بر اینکه آیا آنها به وضعیت "معلم واجد صلاحیت" نائل شده اند یا خیر. البته ناگفته نماند که همه کارآموزان همزمان به این مرحله دست نمی‌یابند و از این جهت با هم متفاوت هستند. کارآموزانی که بازخورد مثبتی را دریافت نمی‌کنند، برای ترک دوره در این مرحله، مورد مشاوره قرار می‌گیرند.

در فاز دوم سال، نیز رشد صلاحیتهای اساسی تدریس مورد تاکید است، اما دغدغه اصلی، تأمل و تفکر کارآموزان در فعالیت تدریس و ارزشیابی بر اساس اهداف خود است. از این رو فاز دوم برای آنها، فرصتی برای عملی نمودن عقاید و افکارشان است. وظیفه اصلی آنها در این مرحله، بیان مفصل معیارهای خود، ارزشیابی عملکرد خود و نهایتاً دستیابی به رشد حرفه ای است. در طول این دورهٔ خود- ارزیابی، آنها از مشاوره معلم راهنما، استاد دانشگاه و همکاری یکدیگر بهره مند می-گردند. در مرحله خود- ارزیابی، کانون مشاهده در کلاس درس را خود کارآموزان تعیین می‌کنند. ارزشیابی پیشرفت کلی هر کارآموز در طول سال، در سه موقعیت متفاوت گزارش می‌شود. مشاوران و استادان متخصص، در دو گروه جداگانه، گزارشهای مجزایی را ارائه می‌دهند (مربی عمومی + مربی حرفه ای ، منتور + مربی برنامه درسی) و در مورد پیشرفت رضایتبخش کارآموزان، توافق میان آنها لازم است. نکته مهم در اینجا این است که مدارس و دانشگاه، در فرآیند ارزشیابی کارآموزان از جایگاه یکسان و مساوی برخوردارند (آلسوپ و اسکات،[2] ۱۹۹۰). همچنین کارآموزان در طول سال تحصیلی در دو مدرسه متفاوت مستقر می‌شوند. استقرار در مدرسه اول تا زمانی است که آنها به یک موضع صلاحیت دست یابند و حضور در مدرسه دوم موجب می‌شود تا کارآموزان

1. Indicator
2. Allsop & Scott

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

محیطی متفاوت را تجربه نمایند و در نتیجه با انجام مقایسه‌های انتقادی بر مبنای تجربیات پیشین، در جهت تداوم رشد حرفه‌ای خود تلاش کنند.

ابعاد مفهومی مدل کارآموزانه آکسفورد

- **بهبود شرایط یادگیری در مدارس**

در یک دیدگاه سنتی مسئولیت تربیت حرفه ای دانشجو- معلمان از دوش مدارس برداشته می-شود و منحصراً دانشگاه مکانی برای تربیت حرفه ای و یادگیری محسوب می‌شود. بنابراین در اکثر برنامه‌های متعارف تربیت معلم، سهم بافت سازمانی مدارس در یادگیری دانشجو- معلمان، چیزی بیشتر از یادگیری حاصل از تجربه خود او آن هم از طریق کوشش و خطا نیست (مک اینتایر، ۱۹۹۱). در طرح آکسفورد سهم مدرسه در تربیت حرفه ای دانشجو- معلمان محفوظ است. راهکاری که در آکسفورد اتخاذ شده است مشارکت نظام مند تعداد محدودی از مدارس در برنامه تربیت معلم و درگیری گسترده دانشجو- معلمان در آن مدارس است. به طوری‌که در هر مدرسه در حدود ده کارآموز حضور دارند که هر کدام تحت راهبری یک متخصص موضوعی (منتور) هستند و از آنجایی که حدود نیمی از سال را در مدرسه به سر می‌برند و نیمی دیگر را در دانشگاه، لذا وابستگی و درگیری گسترده ای را در یک مدرسه تجربه می‌کنند. در مدل مورد بحث، نیمرخ تربیت معلم در مدارس، از موضعی حاشیه ای به یک موضع محوری تر ارتقا یافته است (ارتل، ۲۰۱۵). ویژگی منحصر به فرد مدل مورد بحث، چارچوب سازماندهی شده مشارکت است که بر اساس آن مدارس نیز در تدوین برنامهٔ منظم و دقیق برای یک سال تحصیلی و نظارت و آموزش کارآموزان از سوی افرادی مشخص، مشارکت دارند. لذا در این الگو، دانشجو- معلم فردی بیرون از این مثلث تعاملی نیست بلکه در نقش یک کارآموز به مفهوم واقعی یا بهتر بگوییم عضوی از کادر مدرسه می‌شود. حضور گسترده و فعال دانشجو- معلمان در مدرسه، دلالتهای مهمی برای یادگیری آنها دارد. دانشجو- معلم با قرار گرفتن در موقعیت واقعی تدریس به کسب دانشی نائل می‌شود که منحصراً در همان بافت قابل دستیابی است[1]. حضور در مدرسه منجر به رشد خرد عملی[2] در دانشجو- معلمان می‌شود و چنین دانشی آنها را برای تدریس در محیط واقعی توانمند می‌سازد. از آنجایی که خرد عملی، ماهیتاً فکورانه است و همچنین مستلزم در نظر گرفتن شرایط مربوط به موقعیتهای ویژه و تصمیم‌گیری با توجه به ویژگیهای خاص این موقعیتهاست (آیزنر،۲۰۰۲)، لذا دانشجو- معلمان تنها با تدریس واقعی در کلاسهای درس، به آن نائل خواهند

1. Situated knowledge
2. Phronesis

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

شد. حضور فعال و گسترده در مدرسه، سبب می‌شود که دانشجو- معلمان در مورد معلمان، فرد فرد دانش آموزان، سازمان مدرسه، منابع درسی، فرهنگ مدرسه و هنجارها و ارزشها شناخت حاصل کنند. دلالت دیگر اینکه حضور طولانی مدت و پیوسته در مدرسه، به دانشجو- معلمان، اعتبار و هویت عضویت گروه یا به تعبیر بچر و تراولر[1] (۲۰۰۱) "هویت قبیله ای" می‌دهد یعنی به نوعی آنان نیز عضوی از گروه معلمان و کادر مدرسه می‌شوند و درنتیجه، محدودیتها و شاید تحقیرهایی را که معمولاً همزاد و همراه حضور یک دانشجو-معلم در مدرسه است، تجربه نمی-کنند. معمولاً معلمان تازه کار در پی دستیابی به فرهنگ معلمی هستند که به نحوی آنان را در اجرای وظیفه شان یاری دهد. در حقیقت آنها طی مراحل شناخت این فرهنگ متوجه می‌شوند که برای معلم شدن و موفقیت در این حرفه، وجود چه شرایطی لازم است، تامین چه پیش نیازها و کسب چه توانمندیها و مهارتهایی ضرورت دارد و آداب معلمی بر اساس زمینه فرهنگی موجود چیست (میرعرب رضی، فردانش، مهرمحمدی و طلایی، ۱۳۹۱: ۸۵) بنابراین در مدل مورد بحث، دانشجو- معلمان با حضور گسترده و فعال خود در مدرسه، با عناصر فرهنگ مذکور انس پیدا می-کنند.

● نگاهی رشد یافته به منتورینگ

نقش مدرسه در دوره تربیت معلم آکسفورد، تبلور یک فلسفه حمایتگرانه است. حمایتی که به رسمیت شناخته شده است و حس امنیت خاطر و اطمینان را برای دانشجو- معلمان به ارمغان می-آورد. این محیط یادگیری حمایتگرانه را معلم راهنما یا منتور در مدرسه فراهم می‌کند. منتور نقشی دوگانه در حمایت دانشجو- معلمان ایفا می‌کند. یکی حمایت عاطفی و دیگری مربیگری[2]. نقش حمایتی منتور در سفر حرفه ای کارآموزان امری حیاتی قلمداد می‌شود (بولو و یانگ، ۲۰۰۲؛ بولو،۲۰۰۸). در مدل مورد بحث، در وهله اول کارآموزان راهنماییهای لازم و کافی را دریافت می-کنند و پس از ایجاد حس اعتماد و اطمینان در آنها، به تدریج مسئولیتهای بزرگتری به آنها داده می-شود. در نظام کارآموزانه آکسفورد چنین محیط حمایتگری، با مشارکت گروهی تامین می‌شود. یکی از اساتید دوره این مفهوم را این‌گونه بیان می‌کند: "چنین فضای حمایتی از طریق امکان مشورت و تعامل با معلمان راهنما برای هر دانشجو، انجام کارهای گروهی میان کارآموزان، جلسات آمادگی و مشورتی در دپارتمان پیش از تدریس در مدرسه، تعیین چارچوب و استانداردهای از پیش تعیین

1. Becher &Trowler
2. Coaching

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

شده برای ارزیابیهای تشخیصی، و فراهم کردن موقعیتهای متنوع بحث و تبادل نظر در مدرسه و دانشگاه، فراهم می شود."[۱] در این طرح تعامل معلمان و دانشجو- معلمان منتهی به رشد حرفه ای هر دو طرف و در نهایت رشد حرفه ای مدرسه می‌شود (موران و همکاران، ۲۰۰۹).

به زعم مک‌اینتایر و هگر (۱۹۹۴) آنچه در بافت طرح کارآموزانه آکسفورد مشاهده می‌شود رویکرد منتورینگ رشد یافته[۲] است. مفروضه محوری رویکرد فوق این است که وظیفه منتور کمک به دانشجو- معلمان است تا به گونه ای اثربخش از دانش تخصصی معلمان بهره بگیرند. در متون تخصصی از آن تحت عنوان مدل یادگیری هدایت شده در منتورینگ یاد می شود (کلمینسن و بردفورد،[۳] ۱۹۹۶). آنها معتقدند یادگیری مهارت تدریس پیچیده تر از آن است که آن را تنها به عنوان تمرین تدریس تلقی کنیم، حتی موقعی که چنین فعالیتی خوب نظارت و حمایت شود و این تلقی از تدریس از یک نگاه حداقلی به منتورینگ نشات می‌گیرد، نگاهی که در آن منتور نقش نظارت بر یادگیریهایی را دارد که از طریق فعالیت در مدرسه حاصل می‌شود. آنها از این رویکرد تحت عنوان "یادگیری از طریق عمل[۴]" یاد می‌کنند و مفروضه زیربنایی این است که هنگامی یادگیریهای دانشجو- معلمان در مدرسه سودمند و اثربخش خواهد بود که یک منتور باتجربه و باصلاحیت آن را پشتیبانی کند. از نظر آنها، نگاه رشد یافته به منتورینگ راهبردهایی را طلب می‌کند که معلمان راهنما یا منتورها می‌توانند با کاربرد آنها در فرآیند رشد حرفه ای معلمان نقشی موثر ایفا کنند. آنها این راهبردها را دستاورد بافت طرح کارآموزانه آکسفورد می‌دانند (مک‌اینتایر و هگر،۱۹۹۴: ۹۰-۹۴). راهبردها عبارت اند از:

- تدریس همکارانه: این نوع تدریس با تدریس در سطح خرد[۵] که در آن دانشجو- معلمان در گروههای کوچکی از دانش آموزان، به تمرین ابعادی ویژه از تدریس می‌پردازند، متفاوت است. در فرآیند تدریس همکارانه (برن،[۶] ۱۹۹۷) مسئولیت تدریس یک درس، مشترکاً به عهده معلم راهنما و دانشجو- معلم است به گونه ای که هر کدام نقشی متفاوت را در تدریس ایفا می‌کنند. در این فرآیند، تمرکز دانشجو- معلم بر جنبه‌های خاصی از تدریس است بدون اینکه نگران جوانب دیگر باشد. ناگفته نماند که جوانب مدنظر از دید دانشجو-

---

۱. ترور موتن (استاد گروه آموزش زبانهای خارجی دانشکده)

2. Developed mentoring
3. Cleminson & Bradford
4. Learning through practice
5. Microteaching
6. Burn

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

معلم به منزله تکالیفی مجزا نگریسته نمی شود، بلکه به عنوان عناصر ضروری کل فرآیند در حال جریان در کلاس درس محسوب می‌شود. یکی از دستاوردهای تدریس همکارانه، دستیابی دانشجو- معلمان به دانش حاصل از هنر معلمی است. تخصص معلمان با تجربه در فعالیت آنها گنجانده شده است و به سادگی قابل بیان کردن نیست. دانشجو- معلمان با درگیر شدن در تدریس همکارانه، به تفکر معلمان با تجربه، هنگامی که درگیر طراحی فرآیند تدریس هستند، دست می‌یابند. به تعبیری دیگر اندیشه ورزی نامرئی معلم برای آنها مرئی و آشکار می‌شود. دانشجو- معلمان از طریق مشاهده متأملانه یک درس و سپس پرسش سؤالات مقتضی، قادر خواهند بود به دانش حاصل از هنر معلمی نائل شوند. معلم راهنما، حمایتگر دانشجو- معلم در امر دستیابی به این دانش است.

- بحث و تبادل نظر در مورد ایده های دانشجو- معلمان: پیش فرضهای دانشجویان در مورد تدریس، یادگیری آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد، که از آن تحت عنوان کارآموزی مشاهده یاد شده است (دارلینگ هاموند، ۲۰۱۲). یعنی یادگیریهایی که در طول دوازده سال دوره تحصیل دانشجو- معلم برای او نهادینه شده است. لذا در دوره تربیت معلم، این وظیفه منتور است تا از طریق مذاکره و گفتگو و تشویق کارآموزان به بررسی منتقدانه ایده‌های خود، بتواند ایده‌های اولیه آنها را تغییر دهد. عملی کردن ایده‌ها در فرآیند تدریس در کلاس درس، می‌تواند در بازنگری و تغییر افکار و ایده‌های نخستین آنها سودمند واقع شود.
- مدیریت فرصتهای یادگیری دانشجو- معلمان: این امر با در اختیار نهادن منابع متعدد از جمله آشنایی با بینش معلمان دیگر در مورد تدریس، انجام تدریس در کلاسهای دیگر و ... برای دانشجو- معلمان میسر می شود (مک اینتایر و هگر، ۱۹۹۴: ۹۰- ۹۸).

- **برنامه درسی در هم تنیده و مشارکتی: ایجاد تعادل میان برنامه درسی دانشگاه و رشد حرفه‌ای کارآموزان در مدرسه**

قلب تپنده الگوی کارآموزانه آکسفورد، تشریک مساعی سه ضلع بنیادی تربیت معلم است: دانشگاه، مدرسه و اداره آموزش پرورش. در پرتو این مشارکت، چارچوب سازماندهی شده ای فراهم می‌شود که در قالب آن تجارب یادگیری کارآموزان در دانشگاه و مدرسه، با هم تلفیق می-شود (ارتل، ۲۰۱۵: ۶۲). به طور کلی تلفیق در برنامه درسی، متأثر از چگونگی مشارکت اضلاع شکل دهنده تربیت معلم است. فرلانگ و همکاران (۲۰۰۰) در پی انجام پژوهشی در انگلستان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

تحت عنوان سبکهای تربیت معلم، دو نوع سبک مشارکت را شناسایی کرده اند: سبک همکارانه[1] و سبک تکمیل‌کنندگی[2]. در سبک تکمیل کنندگی، که یک مدل سنتی مشارکت است، هر یک از طرفین، نقش متمایز و جداگانه ای را ایفا می‌کنند. در حالی‌که در سبک همکارانه که مؤید یک رویکرد کاملاً تلفیقی است، مدرسه و دانشگاه در همه ابعاد برنامه، طراحی-اجرا و ارزشیابی، با هم مشارکت دارند. به زعم فرلانگ و همکاران بهترین مثال این سبک مشارکت، مدل کارآموزانه آکسفورد است (بریسارد و همکاران، ۲۰۰۵: ۱۴). سبک تکمیل کنندگی از نوعی ارتباط نابرابر کارشناس-مشتری[3] حکایت دارد اما در نوع همکارانه هر یک از طرفین در یک موضعی برابر، برای یکدیگر سودمند واقع می شوند (ساچز[4]، ۲۰۰۳: ۶۶). البته در میانه این پیوستار مشارکت، مدلهای دیگری را نیز می‌توان متصور شد. مثلاً یک مدل مشارکتی که در آن استادان دانشگاه نقش پژوهشگر را ایفا می‌کنند و هدفشان اندیشه ورزی و تأمل در عمل است و مدارس به عنوان اجتماعات یادگیری و مکانهای مناسب برای رشد حرفه ای معلمان مبتدی محسوب می‌شوند (بریسارد و همکاران، ۲۰۰۵: ۱۴).

در طرح کارآموزانه آکسفورد مفهوم پردازی جدیدی از برنامه درسی تربیت معلم مشهود است. این مفهوم پردازی حاکی از ایجاد تعادل میان برنامه درسی دانشگاه و رشد حرفه ای کارآموزان در مدرسه است. انعکاس این تعادل را می‌توان در نقشها و مسئولیتهای افراد مختلف درگیر در برنامه، مشاهده نمود (ارتل، ۲۰۱۵: ۶۵). استادان در سنگر دانشگاه و معلمان در سنگر مدرسه از طریق طراحی فکورانه فعالیتهای یادگیری و سهیم نمودن یکدیگر در دانش تخصصی ویژه خود، هر کدام نقشی مهم و موثر در تربیت حرفه ای کارآموزان ایفا می‌کنند. اصل پذیرفته شده این است که مساعدتها و راهنماییهای آنها انعکاسی از فهم و دانشی متفاوت است که نهایتاً کارآموزان از آن بهره مند خواهند شد (مک‌اینتایر و هگر، ۱۹۹۲). دلالت مفهوم پردازی فوق این است که تربیت حرفه ای دانشجو- معلمان، در نتیجه درگیر شدن همزمان در دو حیطه - برنامه درسی دانشگاه و موضوعات وسیع مدرسه- محقق می‌شود. در مدل کارآموزانه آکسفورد به دلیل وجود یک برنامه درسی منسجم و یکپارچه، دانشجو- معلمان با دیدگاههای عالمان حوزه نظر و عمل در مورد تدریس مواجه می‌شوند و با تأمل و خردورزی در آنها، نهایتاً معیارهای خود را در مورد عملکرد خوب تعیین می‌کنند (ارتل، ۲۰۱۵: ۶۵).

1. Collaborative
2. Complementary
3. Expert-client
4. Sachs

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

● **به رسمیت شناختن عاملیت دانشجو- معلمان در یادگیری و تعیین برنامه درسی خود**

رخداد تربیت حرفه ای در دانشگاه آکسفورد، حاصل برنامه درسی تجویزی و برنامه درسی روییدنی است. به عبارت دیگر برنامه کاملاً تجویزی نیست بلکه بخشی از آن روییدنی و برآمده از نیازها و دغدغه های دانشجو- معلمان است (سوان[1] و همکاران، ۲۰۱۰). کارآموزان خود تعیین کننده مسیر و محتوای یادگیریشان هستند. اگر چه تکالیف برنامه درسی و معیارهای ارزشیابی آشکارا تعیین می‌شوند، اما تجارب پیشین و احساس تعهد دانشجو- معلمان هنگام ورود به دوره، نیازهای احساس شدهٔ آنها در ارتباط با حرفه معلمی، و انگیزه‌های درونی و ادراک آنها از حرفهٔ معلمی است که تعیین کننده آن چیزی است که آنها در جستجوی یادگیری آن و مسائلی است که در جستجوی حل آنها هستند. بنابراین در برنامه درسی تربیت حرفه ای آکسفورد، به منظور هموار نمودن مسیرهای یادگیری متنوع و در حال گسترش برای کارآموزان، گستره ای وسیع از منابع، اندیشه‌ها، بینشها و فعالیتهای مورد نیاز تدارک دیده شده است. در طراحی برنامه درسی فوق، آنقدر انعطاف به خرج داده شده که در صورت مقتضی این امکان فراهم است تا طیفی وسیع از مسائل مبتلا بهِ تدریس در مدرسه را،که از منظر دانشجو- معلمان مهم است، در خود بگنجاند (مک اینتایر و هگر، ۱۹۹۲).

● **غلبه بر انفصال میان نظریه و عمل از طریق گفتگوی دیدگاهها به جای برخورد دیدگاهها**

حوزه مطالعه تربیت معلم همیشه با این باور غلط دست به گریبان بوده است که مدرسه مکانی برای کاربرد دانش نظری تولید شده در دانشگاه است و معلمان استفاده کنندگان این دانش هستند نه تولید کنندگان. عموماً انتظار بر این است که فعالیتهای انجام شده در مدرسه باید تفکرات و نظریات مطروحه در دانشگاه را منعکس کند، به همین دلیل در تلفیق عناصر برنامه‌های تربیت معلم با عناصر مدرسه همواره مشکلات بسیاری تجربه شده است (مک‌اینتایر و هگر، ۱۹۹۲). کسب صلاحیت حرفه ای دانشجو- معلمان متاثر از رویکردی است که از طریق آن پیوند میان نظریه و عمل در تربیت معلم حاصل می شود (بلومکه[2] و همکاران، ۲۰۰۸) یا به تعبیری دیگر متاثر از چگونگی تلفیق یادگیریهای تجربی و آکادمیک با یکدیگر است (کلمینسون و بردفورد، ۱۹۹۶). مدل کارآموزانه آکسفورد، با پذیرش این اصل که "توافق میان عالمان عرصه نظر و عالمان عرصه عمل، راه حل نهایی نیست"، پلی را میان این دو عرصه ایجاد می‌کند. در مدل مشارکتی آکسفورد رخداد

1. Swann
2. Blomeke

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

تربیت حرفه ای، در قالب مشارکت میان دانشگاه و مدرسه اتفاق می‌افتد که هر کدام دانشی متفاوت را برای کارآموزان به ارمغان می‌آورند، دانش حاصل از هنر معلمی[1] که قضاوتهای پیچیده ای است که در فعالیت روزمره معلمان گنجانده شده است، دانش در مورد سیاستها و فعالیتهای ویژه مدرسه، و دانش قابل تعمیم استادان دانشگاه که بنیان آن تجربیات انباشته آنها، پژوهش و ارتباط با معلمان در بسیاری از مدارس گوناگون است. مکان تولید انواع گوناگون دانش با هم متفاوت است، اما مدرسه محیطی است که اجتماع آنها در آن رخ می‌دهد. دانشی که معلم برای انجام دادن فعالیت روزمره خود نیازمند آن است، متفاوت از دانش مورد نیاز استاد دانشگاه است. بحث صلاحیت و شایستگی مطرح نیست، بلکه مواضعی که هر کدام متصدی آن شده اند اهمیت می‌یابد (مک‌اینتایر، ۱۹۹۰). انواع دانشی که افراد متفاوت واجد آن هستند و معیارهایی که آنها برای ارزیابی دیدگاههای خود در مورد تدریس استفاده می‌کنند، منعکس کننده نقشها و بافتی است که در آن فعالیت می‌کنند. متخصصان دانشگاهی، دانش خود را از منابع متعدد می‌یابند و بر اساس معیارهای انسجام نظری، شواهد پژوهشی، و ارزشهای اجتماعی و تربیتی بلند مدت آن را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. از سویی هم معلمان مدرسه واجد دانشی هستند که مبتنی بر بافتی ویژه است که آنها در آن فعالیت می‌کنند و امکان سنجی عملیاتی شدن دانش فوق را بر اساس معیارهای محدودیت زمانی، منابع موجود، مهارت و تخصص، قابلیت پذیرش اجتماعی و اثربخشی در محیط اجرا مورد سنجش قرار می‌دهند (کورنی، ۱۹۹۳) طرح آکسفورد، با ارزشمند تلقی کردن گونه‌های متفاوت دانش، به دوگانگی نامطلوب میان نظر و عمل پایان می‌دهد و کثرت گرایی اندیشه جایگزین جزمیت اندیشه می‌شود. علاوه بر این در مدل مورد بحث، قرار گرفتن دانشجو- معلمان در معرض انواع گوناگون دانش در مورد تدریس یک امتیاز به شمار می‌آید. در طرح آکسفورد، احترام به دیدگاههای متفاوت، ریشه در اصالت آنها دارد. دیدگاه معلم حکایت از فهم پدیدارشناسانه او در کلاس درس دارد که متخصص دانشگاهی فاقد آن است و دیدگاه متخصص دانشگاهی بر بنیانی از پژوهشهای علمی و نظرورزیهای عمیق استوار است. بنابراین تجلی پیوستگی دانشگاه و مدرسه در امر تربیت معلم را می‌توان در طرح کارآموزانه آکسفورد مشاهده کرد. پیوستگی میان یادگیریهای حاصل از مدرسه و دانشگاه هنگامی رخ می‌دهد که استادان دانشگاه و منتورهای مدرسه، کارآموزان را تشویق کنند تا همزمان معیارهای آکادمیک و عملی را در فرآیند یادگیری خود مورد ملاحظه قرار دهند. مدل

1. Craft

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

اکسفورد، با طراحی برنامه درسی از سوی یک تیم موضوعی شامل استادان دانشگاه و معلمان راهنما در مدرسه، به این آرمان نائل شده است (ارتل، ۲۰۱۵).

با توجه به استدلال فوق، ممکن است این سوال پیش آید که، باوجود این خوشامدگویی به دیدگاههای معارض، پیوستگی میان دانشگاه و مدرسه در فرآیند تربیت حرفه ای دانشجو- معلمان چگونه حاصل می‌شود؟ این همان موضوعی است که، فلسفهٔ بنیادین برنامه تربیت معلم در آن نهفته است و آن این حقیقت است که هیچ ادعای دانشیِ جهان شمولی در زمینهٔ تدریس را نمی توان به ضرس قاطع معتبر دانست. هیچ تجویزی در مورد تدریس خوب وجود ندارد و در نتیجه هر ایده را که برای یادگیری دانش آموز ارزشمند به نظر می‌رسد باید بر اساس معیارهای متنوعی مورد آزمون قرار داد و آزمودن کافی و وافی هر ایده که قرار است حیطه عمل را متاثر کند، نیازمند لحاظ نمودن طیفی گسترده از شاخصهاست. در طرح کارآموزانه، انتظار بر این است که دانشجو- معلمان، به ترکیبی از انواع ظاهراً نامتصل دانش نائل شوند و محدودیتهای کشف شده در عمل را با تدابیری ویژه مورد بررسی قرار دهند (ارتل، ۲۰۱۵؛ مک‌اینتایر، ۱۹۹۰: ۳۱). سازماندهی برنامه درسی کلینیکال مدرسه در دو فاز اصلی، راهکاری است که طرح کارآموزانه آکسفورد را به عنوان مدلی موفق در ایجاد پیوند میان نظر و عمل معرفی می‌کند. فاز اول متمرکز بر کسب صلاحیتهای اساسی مورد نیاز در کلاس درس است که این صلاحیتها بر اساس استانداردهای ملی در نظام تربیت معلم مشخص شده اند. فاز دوم بر مبنای صلاحیتهای کسب شده بنیان نهاده می شود و هدف اصلی در این مرحله رشد آرمانهای حرفه ای دانشجو- معلمان فراتر از آن استانداردهای حداقلی است. نائل شدن به این رشد و بالندگی مستلزم این است که کارآموزان معیارهای خود را بیان و فعالیت تدریس خود را بر اساس آن تبیین کنند و در نهایت فرآیند تدریس خود را بر اساس آن معیارها، نقادانه ارزیابی کنند. در صورت سربلند بیرون آمدن از این تکلیف، آنها قادر خواهند بود آرمانها و ایده‌های خود را در بافتهای گوناگون مورد آزمون قرار دهند. بنابراین، سنجش قابلیت کاربرد دانش در بافتها و موقعیتهای متفاوت، به منزله یک تجربه یادگیری مهم، مورد تاکید مدل تربیت معلم آکسفورد است (ارتل، ۲۰۱۵).

در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که در طرح کارآموزانه آکسفورد آنچه نمایان است، یک گفتگوی انتقادی دائم میان انواع دانش و دیدگاههایی است که معلمان و استادان دانشگاه را در برنامه تربیت معلم سهیم می کنند، و این گفتگو جایگزین برخورد و کنار رفتن یکی به جای دیگری و در نتیجه نادیده انگاشتن آنها می شود. یکی از امتیازات ارزشمند رویکرد گفتگوی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

دیدگاهها، رشد مهارت نظریه پردازی و فرضیه سازی در دانشجو- معلمان است (موران و همکاران، ۲۰۰۹).

● **نظریه پردازی عملی[1]: فراهم بودن فضایی برای تأمل در عمل و رشد تفکر در کارآموزان**

یکی از عناصر بنیادین مدل تربیت معلم آکسفورد، نهادینه ساختن تأمل در عمل و نظریه‌پردازی عملی در دانشجو- معلمان است. این بعد از مدل مورد بحث که ارتباطی تنگاتنگ با بعد قبلی دارد یکی از مهمترین جنبه های متمایز برنامه تربیت معلم آکسفورد است. نکته در خور توجه این است که در مدل مورد بحث، ترویج نظریه پردازی و تأمل در عمل در میان دانشجو- معلمان، در سایه برداشتی متفاوت از نظریه معنا می‌یابد که از آن تحت عنوان نظریه پردازی عملی (مک اینتایر، ۱۹۹۵) یاد می‌شود، مفهومی که پیش از این الکساندر (۱۹۸۴) به عنوان یک امکان مطرح کرده است. در دیدگاه جدید، نظریه در حکم دانش بیانی یا گزاره ای تلقی نمی شود، بلکه نوعی فرآیند عقلانی نگریسته می‌شود. در سایه اذعان به این امر، نظریه در دوره تربیت معلم، تلفیقی از دانش نظری[2]، یافته‌های پژوهش تجربی و دانش حاصل از هنر معلمی تصور می‌شود و هیچ کدام نباید به منزله دلالتهای تجویزی برای عمل مطرح شوند. بلکه این وظیفه کارآموزان است که آنچه از منابع دانشی مذکور استنتاج شده است را به عنوان یکسری اصول غیرقطعی، مورد بررسی و آزمون قرار دهند. این بعد از طرح مورد بحث، توصیه دیویی مبنی بر تأمل در عمل را جامه عمل می‌پوشاند. به زعم دیویی معلم تنها یک تکنیسین کلاس درس نیست بلکه وظیفه او تأمل در عمل است (دیویی، ۱۹۰۴)، یعنی پژوهش منظم در فعالیت خود به منظور بهبود عمل و عمق بخشیدن به فهم خود از آن عمل (لوکاس[3]، ۱۹۹۶). توصیه دیویی این است که باید پا را فراتر از عقلانیت تکنیکی گذاشت و با انجام عمل فکورانه به سوی معلم فکور بودن گام برداشت. عمل فکورانه متضمن بررسی دائم هر باور دانشی مسلم پنداشته شده در پرتو بافت پشتوانه آن و پیامدهای ممکن آن است. توصیه دیویی مبنایی برای دیدگاه دونالد شون مبنی بر لزوم تغییر جهت از مدل کاربرد علمی تربیت معلم به مدل کارگزار فکور[4] شد (مک‌اینتایر، ۱۹۹۵: ۴۲). به زعم مک‌اینتایر، یکی از معماران اصلی طرح کارآموزانه آکسفورد، تأمل دو کارکرد مهم در تربیت معلم پیش از خدمت دارد: در وهله اول کارآموزان در نتیجه تأمل در عمل به فهمی اصیل از مسائل و نیازهای خود نائل می‌شوند و در سایه این فهم به فرآیند جستجوی ایده‌های خود و نظریه پردازی در مورد آنها جهت و هدف می-

1. Practical theorizing
2. Speculative
3. Lucas
4 . Reflective practitioner

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

بخشند. دوم اینکه، تأمل در عمل منجر به رشد عادات و مهارتهای ارزشمندی می‌شود که لازمه معلم فکور بودن و تدریس اثربخش است. به زعم ریچارد پرینگ در طرح کارآموزانه آکسفورد تأکید بر تأمل در عمل، تجلی پذیرش این اصل است که کارآموزان در پایان دوره کارآموزی خود، باید به یک سبک تدریس ویژه و رشد و بالندگی فکری در مورد موضوعات مهم تربیتی نائل شوند.

بر این اساس در برنامه آکسفورد سه سطح نظریه پردازی و تأمل وجود دارد که کاملاً مرتبط با دغدغه‌های اولیه دو فاز اصلی برنامه آکسفورد است، شامل سطح تکنیکی، عملی و انتقادی یا رهایی بخش (مک‌اینتایر، ۱۹۹۵: ۴۳). دغدغه‌های اولیه در فاز اول منطبق با دو سطح اول تأمل یعنی تکنیکی و عملی هستند. کارکرد تأمل در طول فاز اول، این است که آیا معیارها برآورده شده-اند. لذا کارآموزان با تأمل در فعالیتهای تدریس خود در جستجوی این هستند که آیا صلاحیتهای اساسی در آنها رشد یافته است. تأمل در وهله اول تکنیکی است. تأمل در فاز دوم سال، در سطح عملی است، کارآموزان تشویق می‌شوند تا دیدگاههای خود را بر اساس تجربیات خود ترسیم کنند و در عمل بیازمایند. کارآموزان بعد از سپری کردن در حدود دو سوم دوره و آشنایی کافی با پیچیدگیهای تدریس در کلاس درس موفق به فهم دلالتهای ارزشهای تربیتی مورد قبول خود در تدریس کلاس درس خواهند شد. آنچه مورد تاکید است تأمل در مفروضات، دیدگاهها، گرایشات، ارزشها و پیامدهای عملکردشان است. به طور کلی محور تأمل آنها این است که "چه نوع معلمی می‌خواهند بشوند". این جریان آنها را درگیر در فرآیند نظریه پردازی در مورد موضوعاتی متعدد مانند فرآیند یادگیری بلند مدت دانش آموزان، اهداف گسترده تر تحصیل و ... می‌کند. در سطح سوم تأمل یعنی سطح انتقادی یا رهایی بخشی، دغدغه اصلی شامل موضوعات سیاسی، اخلاقی و اجتماعی وسیع‌تر است. تکلیف دانشجو- معلم، تأمل و بازاندیشی در مورد ساختارهای اجتماعی- سازمانی و ایدئولوژیهای زیربنایی است که کارآمدی او را تحت تاثیر قرار می دهند (همان منبع، ص ۴۶).

در خصوص نظریه پردازی عملی، ارتل (۲۰۱۵) به چالشی اشاره می‌کند که طرح کارآموزانه آکسفورد با آن مواجه است. بنا بر اظهار ارتل، دوره تربیت معلم در انگلستان به شدت تحت تاثیر خط مشی و راهکارهای سیاسی دولت است و دولت نقش مداخله جویانه ای را در امر تربیت معلم ایفا می‌کند. یکی از این سیاستها تدوین استانداردهایی برای تربیت معلم است که در دهه ۱۹۹۰ ایجاد شد. استانداردهای فوق در تعیین پیامدها و فرآیندهای تربیت معلم نقشی تنظیم کننده ایفا

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

می‌کنند. به زعم ارتل این استانداردها موجب سست شدن و تحلیل رفتن ایده نظریه پردازی عملی می‌شوند که یکی از مهم ترین اصول طرح آکسفورد به شمار می‌روند. الیس[1] (۲۰۱۰) نیز با بیان اینکه در مدل مورد بحث نگاه به دانش، نگاهی فرد گرایانه است، آن را چالشی برای مدل مورد بحث قلمداد می‌کند. به زعم وی در طرح مورد بحث تعاملات کارآموزان با مدرسه به عنوان یک بافت اجتماعی، به قدر کافی در نظر گرفته نمی‌شود. به طوری‌که یکی از اهداف اصلی طرح آکسفورد از زمان انعقاد آن تاکنون نائل شدن به دانش ضمنی معلمان با تجربه است و لذا این ماهیت فردگرایانه دانش با مفاهیم جدید از رشد حرفه ای معلمان از این نظر که دانشجو- معلمان خود باید مسئولیت جمعی و شخصی بهبود مهارتها و دانش موضوعی خود را به عهده گیرند، بیگانه است (ارتل، ۲۰۱۵).

دلالتهای مدل کارآموزانه آکسفورد برای نظام تربیت معلم در ایران

در این بخش از نوشتار، دلالتهای نظام تربیت معلم در آکسفورد برای کشور ایران ذکر می-گردد. نکته مهم و اساسی این است که دلالتهای زیر، تنها در قالب یک الگوی مشارکتی تربیت معلم معنا می‌یابند.

لزوم تدوین یک برنامه درسی در هم تنیده و مشارکتی تحت نظارت و هدایت منظم دانشگاه و مدرسه (نهاد آموزش و پرورش): بالینی نبودن نظام تربیت معلم در کشور، سبب افتراق شدید نظریه از عمل تربیتی شده است، به‌طوری‌که به جرأت می‌توان گفت نه تنها سازوکار منظمی برای دخالت و نقش آفرینی سازمان یافته و مداوم مدارس در امر تربیت معلم تعبیه نشده است، بلکه حضور دانشجو- معلمان در مدرسه موقوف بر چند واحد کارورزی و مشاهده است که آنها باید در طول دوره کارشناسی خود بگذرانند. پژوهشها (مانند فراهانی، نصراصفهانی و شریف خلیفه سلطانی، ۱۳۸۹؛ سلسبیلی، ۱۳۸۴؛ لیاقتدار، ۱۳۷۸؛ شعبانی، ۱۳۸۳) و همچنین یافته‌های حاصل از مصاحبه با دانشجو- معلمان، حاکی از عدم اثربخشی واحدهای کارورزی فوق است. شاید بتوان گفت یکی از دلایل آن عدم مطابقت و ارتباط تجربیات دانشجو- معلمان در مدرسه با آموزشهای نظری دانشگاه است که در نتیجه آن دانشجو- معلمان قادر به ایجاد ارتباط معنادار میان مباحث نظری مهم و مسائل عملی پدیدار شده در حوزه عمل نخواهند بود. بنابراین تا زمانی که مدرسه در یک موضع حاشیه ای و مکانی برای اجرای کار عملی دانشجویان باشد و معلمان تنها در نقش تماشاگر باشند و هیچ نقشی در طراحی تجربیات یادگیری دانشجو- معلمان نداشته باشند،

1. Ellis

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

نوآوریها و بهترین محتواهای ارائه شده در دوره تربیت معلم با شکست مواجه خواهند شد و عملاً سودمند واقع نخواهند شد. بنابراین آنچه مورد نیاز است وجود یک الگوی مشارکتی در تربیت معلم است تا بر اساس آن دانشگاه و مدرسه در طراحی همه ابعاد برنامه درسی تربیت معلم اعم از طراحی، اجرا و ارزشیابی با یکدیگر همکاری داشته باشند، به گونه ای که تجربیات کسب شده در مدرسه همسو و مکمل یادگیریها در دانشگاه باشد. تلفیق دانش نظری و تجربیات عملی در مدرسه، در نتیجه فعالیت در چارچوب الگویی رفت وبرگشتی، رفت و برگشت دانشجو- معلم میان مدرسه و آکادمی تربیت حرفه ای معلمان، (مهرمحمدی، ۱۳۹۲) اتفاق می افتد. بنابراین دستاوردهای هر دو نهاد باید در تربیت حرفه ای دانشجو- معلمان به رسمیت شناخته شود.

درگیر کردن دانشجو- معلمان در فعالیت بالینی گسترده و شدیداً نظارت شده و بهبود شرایط یادگیری در مدارس: تدریس، حرفه ای عملی و متأملانه است و مستلزم دانشی است که بر اساس تجربه عملی حاصل شده است. لیکن اغلب جنبه بالینی تربیت معلم امری تصادفی است، و رخدادهای مدرسه هدایت شده نیستند و ارتباط اندکی با موضوعات مطروحه در دانشگاه دارند. نکته درخور تأمل این است که از آنجایی که ما یادگیری در مورد تدریس را نوعی کوشش و خطا تلقی می‌کنیم، به همین جهت دیدگاه ما دربارهٔ برنامه‌های درسی نیز مقاوم در برابر معلم[1] است (دارلینگ هاموند، ۲۰۱۲). در اینجا دو اصل مهم را دارلینگ هاموند (۲۰۱۲)، به ما یادآور می‌شود، یکی اینکه یادگیری مهارت تدریس مستلزم این است که دانشجو- معلم نه تنها شبیه معلم تفکر کند، بلکه مشابه او نیز عمل کند، زیرا معلمان در فرآیند تدریس همزمان به انجام دادن چندین کار مشغول هستند. اصل دیگر که به ماهیت پیچیده تدریس اشاره دارد و فیلیپ جکسون (۱۹۷۴) نیز به آن اشاره می‌کند، این است که یادگیری تدریس، مستلزم درک و فهم ماهیت چندبعدی کلاس درس است. بنابراین در صورتی دانشجو- معلمان، صلاحیت تدریس را کسب خواهند کرد که فرصت حضور گسترده و فعالانه در مدرسه برای آنها فراهم شده باشد. آنچه در آکسفورد برجسته به نظر می‌رسید، ارتباط پداگوژیکی بسیار قوی میان منتورها و دانشجو- معلمان بود و همان‌طور که در بخشهای پیشین شرح داده شد پیوند میان نظریه و عمل در دوره تربیت معلم، حاصل ارتباط منظم و سازماندهی شده میان این دو بود. در زمینهٔ منتورینگ در ایران، شواهد حاکی از عدم سرمایه-گذاری روی این بعد از تربیت معلم است. نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که معلم راهنما در مدرسه نقش هماهنگ کننده فعالیتها، را ایفا می‌کند و از محتوای دروس و فعالیتهای دوره در

1. Teacher proof

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

دانشگاه کاملاً بی‌خبر است. یادگیریها، حاصل کوشش و خطاست و یک شیوه نظام‌مند برای یادگیری کارآموزان وجود ندارد. لذا شواهد به‌دست آمده حتی نگاه حداقلی به منتورینگ را هم انکار می‌کند، نگاهی که حکایت از حمایت منتور از دانشجو- معلم در یادگیری از طریق عمل در مدرسه دارد[۱]. به عبارت دیگر هیچ ارتباط آموزشی ویژه ای مبنی بر اینکه چه نوع تجربیاتی را دانشجو- معلم باید در مدرسه کسب کند، میان استادان دانشگاه و معلم راهنما در مدرسه وجود ندارد. و به طور کلی مشورت و حمایت معلمان باتجربه تر به صورت نظام‌مند برای دانشجو تدارک دیده نشده است. در صورتی‌که وظیفه اصلی منتور در مدرسه راهبری دانشجو- معلم در امر یادگیری و انجام فعالیتهاست. می‌توان گفت یک وضعیت متخصص- مبتدی حاکم است. به عبارت دیگر استادان در نقش متخصصان و معلمان در مدرسه در نقش غیر متخصص یا مجری صرف عمل می‌کنند. نظریه‌های نوین تربیت حرفه ای به این اصل اذعان دارند که دانش و تخصص منحصر به فردی که معلم واجد آن است، در نظریه‌های تولید شده در دانشگاه یافت نمی‌شود و لذا اوست که می‌تواند این دانش را در اختیار دانشجو- معلم قرار دهد. حضور فشرده دانشجو- معلمان در مدرسه، سبب می‌شود که آنها به دانش ضمنی یا پنهان معلمان باتجربه دست یابند. از این‌رو بازسازی ارتباطات مدرسه و دانشگاه و در سایه آن بازتعریفی از نقش معلم راهنما در مدرسه امری حیاتی است. وجود منتورینگ قوی در تربیت معلم، مستلزم مشارکت تمام عیار مدرسه و به طور کلی نهاد آموزش و پرورش در طراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود دوره‌هایی به منظور آموزش منتورینگ نیز در دستور کار برنامه‌های تربیت معلم قرار گیرد.

فراهم کردن زمینه مناسب برای نظریه پردازی و رشد تفکر دانشجو- معلمان: شواهد مؤید این است که در طرح کارآموزانه آکسفورد، چند اصل بنیادی سبب حاصلخیز شدن زمین نظریه پردازی در میان دانشجو- معلمان شده است که عبارت اند از: نگاه سازنده گرایانه به دانش و یادگیری، کثرت‌گرایی اندیشه به جای جزمیت گرایی، سازماندهی هدفمند سال تحصیلی به دو فاز مختلف (رشد صلاحیتهای اساسی تدریس و خود- ارزیابی و تعیین معیارهای شخصی) و نگاهی رشد یافته به منتورینگ در تربیت معلم. در نظام تربیت معلم کشور ما، به دلیل عدم وجود یک مدل مشارکتی تربیت معلم و جایگاه حاشیه ای نهاد مدرسه در نظام تربیت معلم، اصول فوق قابلیت اجرایی شدن پیدا نمی‌کند. دانشگاه مکانی می‌شود برای تولید دانش و انتقال آن به دانشجو- معلمان و مدرسه نقشی بنیادین در تربیت حرفه ای آنها ندارد. آنچه هم اکنون در تربیت معلم شاهد

۱. شواهد بر اساس مصاحبه با دانشجو- معلمان دانشگاه فرهنگیان کاشان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

آن هستیم تلقی از دانشجو–معلم به‌عنوان دریافت کننده برنامه و نه کنشگری فعال و فکور است (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۸۶). نبود فضایی برای بررسی نظریات رقیب و رسیدن به وحدت در عین کثرت دیدگاهها، سبب جدایی شدید نظریه و عمل تربیتی شده است و درنتیجه پیامد این انفصال این است که نظرات نوین تربیتی تا پشت در کلاسهای درس، بیشتر نمی‌تواند ورود پیدا کند. این امر مانع فراهم شدن زمینهٔ مناسب برای تأمل در عمل و رشد تفکر در دانشجو– معلمان شده است. در پاسخ به این چالش، آنچه پیشنهاد می‌شود مشارکت نظام‌مند و گسترده مدرسه در طراحی تجربیات یادگیری دانشجویان و ارتباط مستمر معلمان راهنما با افراد متخصص در نهاد دانشگاه و برگزاری نشستهای مشترک میان آنها دربارهٔ برنامه درسی در حال اجراست. معلم راهنما و متخصص دانشگاهی هر دو باید از جایگاه و موضع یکسانی در فرآیند تربیت حرفه ای دانشجو– معلم برخوردار باشند و همچنین دانشجو– معلم در حرکتی رفت و برگشتی میان دو نهاد دانشگاه و مدرسه باشد. به منظور فراهم کردن زمینه برای نظریه پردازی در دوره تربیت معلم، رویکرد یاددهی– یادگیری سازنده گرایی، باید به عنوان رویکرد مرجح و غالب در نظر گرفته شود، تا به جای تدریس مستقیم مفاهیم، دانشجو–معلمان در موقعیتهای واقعی در کلاسهای درس، مفاهیم و معنا را در ذهن خود بسازند و به فهم یا به تعبیر دونالد شون "نظریه شخصی" نائل شوند.

شیوه گزینش و کثرت مسیر ورود به حرفه معلمی در مقابل جزمیت مسیر: در حال حاضر مسیر ورود به حرفه معلمی در ایران قبولی در دانشگاه فرهنگیان و همچنین دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی (برخی رشته ها) است که در یک دوره کارشناسی پیوسته به امر تربیت معلم پرداخته است. چه بسا در میان فارغ التحصیلان دانشگاههای دیگر افراد مشتاق و شایسته ای باشند که امکان ورود به این حرفه برایشان میسر نیست. همچنین گزینش در دوره تربیت معلم در ایران فاقد یک مبنای معقول و قابل قبول است، به طوری‌که متقاضیان پس از قبولی در کنکور و عبور از مرحلهٔ مصاحبه می‌توانند وارد دانشگاههای تربیت معلم شوند. در بسیاری از کشورهای دنیا، فارغ-التحصیلی از مراکز تربیت معلم به معنای کسب گواهی شایستگی و عملاً وارد شدن به حرفه معلمی نیست. این دومعنا باید از هم متمایز گردد (مهرمحمدی، ۱۳۹۴). در اکثر کشورهای دنیا از جمله فنلاند، کانادا ، ژاپن، انگلستان و ... ورود به حرفه تربیت معلم بسیار سخت است و شایسته-ترین افراد موفق به تصدی این حرفه می‌شوند (همایش ملی تربیت معلم، ۱۳۹۴). حال به تاسی از تجربه کشورهای موفق در این زمینه، ما نیز نیازمند تمرکز زدایی هستیم به گونه ای که مسیرهای مختلف برای ورود به این حرفه و از سوی نهادهای واجد صلاحیت تعبیه شود تا در نهایت

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

اشخاص شایسته تر و بهترینها برای وظیفه خطیر معلمی گلچین شوند. تحقق این امر مستلزم این است که یک برنامه درسی ملی یا سندی از استانداردهای مرتبط با کیفیت تدریس در نهاد آموزش و پرورش موجود باشد تا سرلوحه کلیه برگزارکنندگان دوره تربیت معلم قرار گیرد. تمرکز زدایی در امر برگزاری دوره تربیت معلم مستلزم وجود یک شورای رقابت است. شورایی که برونداد دوره‌های گوناگون را بر اساس معیارهای کیفیت مورد ارزیابی و سنجش قرار دهد. مطمئناً رقابت به بالا رفتن کیفیت می انجامد. بنابراین مسیر ورود به حرفه باید متمایز از گزینش قطعی در این حرفه تلقی شود.

آگاهی از سیاستها، اهداف کلی وزارت آموزش و پرورش و طرحهای جاری، همراه با یک نگرش انتقادی و مواجهه فعال با آن در بافت مدرسه: در نظام تربیت معلم آکسفورد، دانشجو-معلمان ضمن آشنایی با سیاستهای کلی حاکم بر مدرسه و نظام آموزشی، با نگاهی علمی، تحلیلی، نقادانه و با هدف تاثیرگذاری بر تدریس کلاسی، آنها را مورد نقد و واکاوی قرار می‌دهند. در ایران، دانشجو-معلمان به دلیل فاصله داشتن از فضای مدرسه و کلاس درس، و تمرکز صد در صدی بر گذراندن واحدهای درسی دوره تربیت معلم، نه تنها فرصت و فضایی برای آشنایی با طرحها و سیاستهای جاری وزارت آموزش و پرورش پیدا نمی‌کنند، بلکه دروسی هم که به نوعی به این موضوعات روز بپردازد، یا در برنامه درسی دوره تعبیه نشده است یا اینکه مدرسان بعلل گوناگون از نزدیک شدن به سیاستها و طرحهای جاری اجتناب می‌کنند. شاید برخی علل آن، زودگذر بودن، عدم دسترسی و عدم اطلاع از آنها، نداشتن مهارت تحلیلگری و نقادی این سیاستها[1] باشد. اما مهم اجرایی کردن آن سیاستهاست، که بر اساس مدل کارآموزانه آکسفورد باید در بافت عملیاتی مدرسه، چنین سیاستهایی آن هم با رویکرد تحلیلی-انتقادی اجرایی شوند. نمونه ای از این سیاستها، راه-اندازی مدارس هوشمند و تاکید بر به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند آموزش است، که در آموزش و پرورش –حداقل در لایه سیاستگذاری- بازار گرمی دارد، اما در دوره‌های تربیت معلم پیش از خدمت از تحلیل نقادانه و روشهای عملیاتی ساختن این پدیده، کمتر سخن به میان می‌آید و شاید بتوان گفت در حال حاضر این مباحث هنوز در این نظام، در یک گفتمان توجیهی به سر می برد (آیتی، عطاران و مهرمحمدی، ۱۳۸۶). بنابراین در برنامه درسی دوره تربیت معلم، باید تدابیری برای طرح و بررسی نقادانه طرحها و نوآوریهای آموزشی و تربیتی، اندیشیده شود.

1. Policy analysis

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

جمع بندی و نتیجه گیری

به منظور بهره‌مندی از تعلیم و تربیتی با کیفیت، برخورداری از یک الگوی تربیت معلم اثربخش امری ضروری است. الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد به دلیل چند ویژگی منحصر به فرد، الگوی مطلوبی است که می‌تواند الهام بخش تدوین یک الگوی منسجم و اثربخش، در نظام تربیت معلم ایران باشد. این ویژگیها عبارت اند از:۱. شالوده زیربنایی آن، که ظرف صد سال گذشته بنیان گذاشته شده، پشتوانه ای منطقی و مستدل برای الگوی حاضر فراهم کرده است. ۲. اثربخشی آن، که از طریق پژوهشهای متقن نشان داده شده است. ۳. به کارگیری یک الگوی مشارکتی، که متشکل از اضلاع سه گانه مدرسه، دانشکده تعلیم و تربیت و اداره آموزش و پرورش است. ۴. به رسمیت شناختن عاملیت دانشجو- معلمان در فرآیند یادگیری و در حقیقت بهترین فضا برای تجلی برنامه درسی روییدنی است. ۵. مدل حاضر، جولانگه نظریه سازنده گرایی یادگیری است. دانش نظری که در کلاس درس به دانشجو–معلم ارائه می‌شود، در حقیقت در بافت کلاس درس برای او معنا می‌یابد.۶. استراتژی پداگوژیکی کثرت گرا اعم از روش تدریس و روش ارزشیابی، حاکی از نگاهی متفاوت به دانشجو–معلم است، یعنی به جای اینکه تنها گیرنده و پذیرنده منفعل برنامه درسی باشد، فردی فعال، آورنده و سهیم در برنامه درسی تلقی می‌شود.۷. فرصت برای ورود همه کسانی که علاقه مند به حرفه معلمی هستند، و همچنین فارغ التحصیلان رشته‌های دیگر، به این حرفه فراهم است.۸. فراهم کردن زمینهٔ مناسب برای رشد تأمل و نظریه-پردازی در دانشجو- معلمان. این الگو جزییات بیشتری برای تحلیل دارد، از جمله اینکه این الگو نه تنها برای دوره تربیت معلمِ پیش از خدمت، بلکه دستاوردهای مثبت اثبات شده ای، برای رشد حرفه ای معلمان حاضر در مدارس همکار نیز به همراه داشته است، که این موضوع در مقوله بحث حاضر نمی گنجد. رشد حرفه ای معلمان در کشور، که از طریق چهار سال دوره پیش از خدمت و دوره‌های ضمن خدمت امکان پذیر است، با چالشهای بسیار مواجه است و به همراه خود اما و اگرهای فراوان را حمل می‌کند. برای مثال، وینمن[1] (۱۹۸۴) به مسائل حادی اشاره کرده است که معلمان بعد از اینکه دوره آموزش پیش از خدمت را ترک کردند، تجربه می‌کنند، پدیده ای که او شوک گذر[2] می‌نامد و این شوک در مطالعات انجام شده در بسیاری از کشورهای گوناگون نیز توصیف شده است. از جمله در دانشگاه کونستانز آلمان، پژوهش وسیعی در مورد این پدیده انجام شده است (۱۹۷۸–۱۹۷۹)، یافته‌ها نشان داده که معلمان در سال اول تدریسشان برای ایجاد

1. Veenman
2. Transition shock

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

سازگاری عمومی با فعالیتهای جاری در مدرسه، از یک تغییر نگرش کاملاً متمایز عبور می‌کنند و بینشهای علمی که اخیراً کسب کرده اند کارساز نیست (کورثاگن، ۲۰۱۰). در کشور، حتی تدابیر حمایتی برای معلمانی که سال اول تدریس خود را شروع می‌کنند، وجود ندارد، در حالی‌که برخی کشورها برنامه‌هایی تحت عنوان اینداکشن تدارک دیده اند که حمایتهای ویژه ای برای معلمان تازه وارد فراهم می‌آورد و در نتیجه معلمان، پدیده شوک گذر را که قبل از این به اشاره شد، تا حدودی با موفقیت پشت سر می‌گذارند. حال، ما نه تنها این توع تدابیر را نیندیشیده ایم، بلکه دوره تربیت معلم پیش از خدمت نیز هنوز نتوانسته است از سودمندی لازم برخوردار باشد. لذا امید است که نقاط مثبت الگوی مورد بحث در مقاله حاضر، درس آموخته‌هایی را برای نظام تربیت معلم در ایران به همراه داشته باشد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

منابع

آیتی، محسن؛ عطاران، محمد و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). الگوی تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات در تربیت معلم. *مطالعات برنامه درسی*، سال دوم، شماره ۵، ۵۵-۸۰.

امام جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *مطالعات برنامه درسی*، شماره ۳، ۳۰-۶۶.

بدری گرگری،رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، داود و مقدم، محمد. (۱۳۸۶). بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجو- معلمان مراکز تربیت معلم تبریز. *فصلنامه روان شناسی دانشگاه تبریز*، شماره ۷، ۱-۲۴.

درکی، سیمین. (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن. *فصلنامه تعلیم و* تربیت، دوره ۲۱، شماره ۴، ۱۰۹-۱۵۲.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۴). تربیت معلم، ضرورت تحول در ساختار و سازماندهی. *پژوهش نامه آموزشی*. شماره ۸۳، ۶-۱۱.

شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۷۹، ۱۲۱-۱۶۰.

فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمدرضا و شریف خلیفه سلطانی، مصطفی. (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. *فناوری آموزش*، دوره ۵، شماره ۱، ۶۱-۷۵.

لیاقتدار، محمد جواد. (۱۳۸۰). وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، شماره ۱۳ و ۱۴، ۱۰۵-۱۳۳.

ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، شماره ۲۶، ۳۵-۶۲.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، سال اول، شماره۱، ۵-۲۶.

_____ (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت دانشگاه از مجرای ارزیابی کیفیت خروجی(آزمون جامع). در *مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی*، تهران، دانشگاه فرهنگیان.

میرعرب رضی، رضا؛ فردانش، هاشم؛ مهرمحمدی، محمود و طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۱). فرهنگ معلمی: عاملی مهم در تحقق یا عدم تحقق اصلاحات برنامه درسی مدرسه ای. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال هفتم، شماره ۲۶، ۸۳-۱۰۴.

همایش ملی تربیت معلم (۱۳۹۴). *میزگرد علمی "تجارب جهانی تربیت معلم"*. تهران، دانشگاه فرهنگیان.

Alexander, R.J. (1984). Innovation and continuity in the initial teacher education curriculum. In R.J. Alexander, M. Craft, & J. Lynch (Eds.) *Change in teacher education* (pp. 103-160). London: Holt, Rinehart and Winston.

Allsop, T., & Scott, I. (1990). Internship: Partnership in initial teacher education. *The teacher Trainer Journal*, http://www.tttjournal.co.uk

Becher, T., & Trowler, P. (2001) *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press/SRHE.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

Benton, P. (Ed.) (1990). *The Oxford Internship Scheme: Integration and partnership in initial teacher training.* London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Blomeke, S., Felbrich, A., Muller, C., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education: State of research, measurement issues and consequences for future studies. *ZDM- The International Journal on Mathematics Education*, *40*(5), 719-734.

Brisard, E., Menter, I., & Smith, I. (2005). *Models of partnership in programs of initial teacher education.* Full report of a systematic literature review commissioned by the General Teaching Council for Scotland, University of Paisley.

Bullough, R.V. (2008). *Counter narratives: Studies of teacher education and becoming and being a teacher*. Albany: State University of New York Press.

Bullough, R.V., & Young, J. R. (2002). Learning to teach as an intern: The emotions and the self. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, *6*(3), 417-432.

Burn, K. (1997). Learning to teach: The value of collaborative teaching. In D. McIntyre (Ed.), *Teacher education research in a new context: the Oxford Internship Scheme* (pp. 145-161). London: Paul Chapman Publishing.

Cleminson, A., & Bradford, S. (1996). Professional education: The relationship between academic and experiential learning. *Journal of Vocational Education & Training*, *48*(3), 249-259.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Corney, G. (1993). Collaboration in teacher education: A British example of shared school-university support for teacher interns. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 718-733.

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, *51*(3), 166-173.

_____ (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, *57*(10), 1-15.

_____ (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher education around the world.* New York: Routledge.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. A. McMurry, (Ed.), *The relation of theory to practice in the education of teachers: Third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*, (pp. 9–30). Chicago: University of Chicago Press.

Eisner, E. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *18*(4), 375-385.

Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, *36*(1), 105-120.

Ertl, H. (2015). Partnership-based initial teacher education in England: A discussion of the Oxford Internship Scheme in the light of past and current reform agendas. In D. Kuhlee, J. van Buer, & C. Winch (Eds.), *Governance in initial teacher education: Perspectives on England and Germany* (pp. 61-79). Springer.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

Evans, L., Abbot, I., Goodyear, R. & Pritchard, A. (1996). Is there a role for higher education in initial teacher training? A consideration of some of the main issues in the current debate. *Higher Education Quarterly*, *50*(2), 138-155.

Fletcher, S.J., & Mullen, C.A. (2012). Overview of mentoring and coaching. In S.J. Fletcher & C.A. Mullen (Eds.), *Sage handbook of mentoring and coaching in education* (pp. 5-24). US and Canada: Sage.

Furlong, J. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press.

Gopinathan, S., Tan, S., Yanping, F., Devi, L., Ramos, C., & Chao, E. (2008). *Transforming teacher education: Redefined professionals for 21st century schools.* The International Alliance of Leading Education Institutes (IALEI), National Institute of Education, Singapore, Nanyang, Technological University, www.nie.edu.sg

Hobson, A., & Malderez, A. (2002). *School-based mentoring in initial teacher training: What the student-teachers think*. National Foundation for Educational Research Readership, Issue 28.

Howard, B., McGee, S., Schwartz, N., & Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education, 32*(4), 455-464.

Jackson, P. W. (1974). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Judge, H., Lemosse, M., Paine, L., & Sedlak, M. (1994). *The university and the teachers*. Wallingford: Triangle Books.

Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education, 10*(2), 157-167.

Korthagen, F. A. J. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 669-675). Elsiver.

Lanier, J., & Little, J. W. (1986). Research in teacher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 527–560). New York: MacMillan.

Lucas, P. (1996). Coming to terms with reflection. *Teachers and teaching, 2*(1), 23-40.

Mastekaasa, A. (2011). Brain drain? Recruitment and retention of high quality teachers in Norway. *Oxford Review of Education,* 37(1), 53-74.

McIntyre, D. (1980). The contribution of research to quality in teacher education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World yearbook of education 1980: Professional development of teachers* (pp. 293-307). London: Kogan Page.

_____ (1990). Ideas and principles guiding the internship scheme. In P. Benton (Ed.), *The Oxford Internship Scheme: Integration and partnership in initial teacher education* (pp.17-33). London: Calouste Gulbenkian Foundation.

_____ (1990). The Oxford Internship Scheme and the Cambridge Analytical Framework: Models of partnership in initial teacher education. In M. Booth, J. Furlong & M. Wilkin (Eds.), *Partnership in initial teacher training* (pp. 110-127). London: Cassell.

_____ (1991). The Oxford University model of teacher education. *South Pacific Journal of Teacher Education, 19*(2), 117-129.

_____ (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 39-52). London: Farmer Press.

_____ (1995). Initial teacher education as practical theorizing: A response to Paul Hirst. *British Journal of Educational Studies, 43*(4), 365-383.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]

_____ (1997). *Teacher education research in a new context: The Oxford Internship Scheme*. London: Paul Chapman.

McIntyre, D., & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford Internship Model. *British Journal of Educational Studies*, *40*(3), 264-283.

_____ (1993). Teachers' expertise and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.

_____ (1994). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education.* London: Kogan Page.

Moran, A., Abbott, L., & Clarke, L. (2009). Re-conceptualizing partnerships across the teacher education continuum. *Teaching and Teacher Education*, *25*(7), 951-958.

Pring, R. (2008). Teacher education at Oxford University: James is alive but living in Karachi. *Oxford Review of Education, 34*(3), 325-333.

Ruler (2006). *I want to teach, how do I get on the right track*? Available at: www.teach.gov.uk

Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. (2010). Teachers' conception of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Education Research Journal*, *36*(4), 549-571.

Tomlinson, L. (1968). Oxford University and the training of teachers: The early years (1892-1921). *British Journal of Educational Studies, 16*(3), 292-307.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143–178.

Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.4.2.7]