



From Lived Experience to Educational Agency: Rethinking Interdisciplinary Teacher Education¹

Mojtaba Maghsoudi ¹

¹ Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran.

ARTICLE INFO

EDITORIAL NOTE

KEYWORDS:

Interdisciplinary teacher education, lived experience, teacher agency, practicum, mentoring.

¹ Corresponding author

Maghsoudi@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Teacher education in contemporary times faces challenges that necessitate a reconsideration of its theoretical foundations and professional practices. Technological transformations, the diverse needs of learners, and the complexity of educational situations indicate that teachers cannot be regarded merely as transmitters of knowledge or implementers of curricula. In the course of teaching, teachers must be able to connect their subject-matter knowledge with an understanding of the context, field-based experience, and the examination of the consequences of their instructional decisions. Preparing such teachers calls for a strong foundation in disciplinary knowledge, meaningful connections across knowledge domains, purposeful school-based experiences, and opportunities for critical reflection on teaching practice. The six articles in this issue of *Interdisciplinary Studies in Education* address several aspects of challenges from different perspectives: faculty members' experiences of online teaching, indicators of teaching quality in higher education, practicum programs and mentoring, preservice teachers' lived experiences, comparisons of teaching models, and the relationship between instructional design and learners' cognitive load. Despite their differences in subject matter and methodology, these studies provide an opportunity to examine the connections among practitioners' experiences, educational contexts, and professional decision-making. The central question is how research findings and diverse bodies of knowledge can be brought together to develop a deeper understanding of educational situations and improve teacher education. Addressing this question requires both a precise understanding of educational challenges and the creation of conditions in which teachers can make informed decisions, evaluate their own practice, and improve their approaches when confronted with the real-world challenges of education.



از تجربه زیسته تا کنش تربیتی: بازاندیشی در تربیت معلم میان رشته ای^۱

مجتبی مقصودی^۱ 

^۱ گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله	چکیده
سخن سردبیر	تربیت معلم در روزگار کنونی با مسائلی روبه روست که پاسخ گویی به آنها بازنگری در بنیانهای نظری و شیوه‌های کار حرفه ای را ضروری می‌سازد. دگرگونی‌های فناورانه، گوناگونی نیازهای یادگیرندگان و پیچیدگی موقعیت‌های آموزشی نشان می‌دهند که معلم را نمیتوان تنها انتقال دهنده دانش یا اجرا کننده برنامه‌های درسی دانست. معلم در جریان تدریس باید بتواند دانش تخصصی خود را با شناخت موقعیت، تجربه میدانی و بررسی پیامدهای تصمیم‌های آموزشی پیوند دهد. پرورش چنین معلمی، افزون بر دانش رشته‌ای، به ارتباط میان حوزه‌های دانشی، تجربه هدفمند در مدرسه و فرصت اندیشیدن دوباره درباره عمل تدریس نیاز دارد. شش مقاله این شماره از فصلنامه مطالعات بین رشته ای در آموزش از دیدگاه‌های گوناگون به بخشی از این مسائل می‌پردازند: تجربه استادان از آموزش مجازی، شاخص‌های کیفیت تدریس در آموزش عالی، برنامه کارورزی و منتورینگ، تجربه زیسته دانشجو معلمان، مقایسه الگوهای تدریس و پیوند طراحی آموزشی با بار شناختی فراگیران. این پژوهش‌ها، با وجود تفاوت در موضوع و روش، فرصتی برای بررسی پیوند میان تجربه کنشگران، شرایط آموزش و تصمیم‌گیری حرفه ای فراهم می‌کنند. پرسش اساسی این است که چگونه می‌توان یافته‌های پژوهشی و دانش‌های گوناگون را به شناخت بهتر موقعیت‌های آموزشی و بهبود تربیت معلم پیوند داد. پاسخ به این پرسش هم به شناخت دقیق مسائل و هم به فراهم کردن شرایطی نیاز دارد که معلمان بتوانند آگاهانه تصمیم بگیرند، کار خود را بسنجند و در رو به رو شدن با چالش‌های واقعی آموزش، شیوه عملشان را بهبود دهند.

^۱ نویسنده مسئول

magsudi@cfu.ac.ir



مقدمه

آنچه در کلاس درس رخ می‌دهد تنها از یک عامل یا تصمیم سرچشمه نمی‌گیرد. محتوای درسی و روش تدریس در پیوند با ویژگی‌های یادگیرندگان، روابط اجتماعی، شرایط فرهنگی، امکانات مدرسه و ابزارهای آموزشی معنا پیدا می‌کنند. از این رو، شناخت دغدغه‌های تعلیم و تربیت به بررسی جنبه‌های گوناگون و شناخت پیوند میان آنها نیاز دارد. میان‌رشته‌گرایی نیز در همین جا معنا پیدا می‌کند: نه با کنار هم گذاشتن دانش‌های گوناگون، بلکه با به کارگرفتن آنها برای شناخت بهتر یک مسئله مشترک.

این نیاز در تربیت معلم آشکارتر است. معلم در جریان تدریس با موقعیت‌هایی رو به رو می‌شود که پاسخ‌گویی به آنها همیشه با اجرای دستورالعمل‌های از پیش تعیین شده امکان‌پذیر نیست. او باید آموخته‌های دانشگاهی را با شرایط کلاس درس سازگار کند، تفاوت‌های فردی و اجتماعی فراگیران را بشناسد و در موقعیت‌هایی که گاه پیش‌بینی ناپذیرند، تصمیم بگیرد. بنابراین، تربیت معلم نمی‌تواند تنها به آموزش انتقال دانش تخصصی و آموزش چند مهارت محدود بماند. پرورش توانایی تحلیل موقعیت، سنجش حرفه‌ای و بازانديشی در عمل نیز بخشی از آن است (ماخوست و استینز^۲، ۲۰۲۳؛ روزن و همکاران^۳، ۲۰۲۴).

در این میان، تنها دانستن اینکه دانشجو معلمان چه می‌آموزند اهمیت ندارد. باید دید چگونه آموخته‌های خود را در موقعیت‌های واقعی به کار می‌گیرند و از تجربه‌هایشان برای یادگیری بیشتر بهره می‌برند. حضور در مدرسه به خودی خود، یادگیری حرفه‌ای را تضمین نمی‌کند. تجربه زمانی ارزش آموزشی بیشتری پیدا می‌کند که دانشجو معلم بتواند رویدادهای کلاس را بررسی کند، دلیل تصمیم‌های خود را توضیح دهد و پیامدهای آنها را با کمک شواهد و بازخورد دیگران بسنجد. در این حالت، تئوری به فهم تجربه کمک می‌کند و تجربه نیز می‌تواند زمینه بازنگری در برداشت‌های نظری را فراهم آورد (ماخوست و استینز^۲، ۲۰۲۳).

استفاده از فناوری در آموزش، نمونه روشنی از این نیاز است. بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال تنها به توانایی کار با فناوری وابسته نیست. معلم باید بتواند تناسب ابزار انتخاب شده را با هدف درس، محتوای آموزشی و ویژگی‌های یادگیرندگان بسنجد. افزون بر این، دسترسی نابرابر به امکانات دیجیتال ممکن است فرصت یادگیری را برای فراگیران یکسان نکند. از این رو، بررسی کیفیت آموزش مجازی بدون توجه به شرایط دسترسی و تفاوت فرصت‌های یادگیری، تصویری کامل از وضعیت آموزش فراهم نمی‌کند. این موضوع در برنامه‌های تربیت معلم نیز اهمیت دارد زیرا آماده کردن معلمان برای استفاده از فناوری باید با شناخت محدودیت‌های محیط آموزشی و توجه به عدالت آموزشی همراه باشد (مقصودی و خدامرادی^{۲۰۲۶}؛ مقصودی^{۲۰۲۳}).

بر این اساس، دسته کم سه موضوع در بررسی تربیت معلم میان رشته‌ای اهمیت ویژه‌ای دارند: چگونگی پیوند میان دانش‌های گوناگون، رابطه آموزش نظری با تجربه میدانی و نقش عاملیت حرفه‌ای در تصمیم‌گیری‌های آموزشی. این سه موضوع را نمی‌توان جدا از یکدیگر بررسی کرد. معلم برای حل یک مسئله واقعی به دانش مرتبط نیاز دارد، اما تشخیص کاربرد آن دانش به شناخت موقعیت و

تجربه نیز وابسته است. در عین حال، استفاده از این منابع به توانایی معلم در سنجیدن شرایط، برگزیدن راهکار و بررسی پیامد های آن بستگی دارد. از همین رو، بازاندیشی در تربیت معلم نیازمند توجه به پیوند میان دانش، تجربه و امکان کنش حرفه ای است.

تلفیق دانش ها، فراتر از هم نشینی رشته ها

حضور چند حوزه دانشی در یک برنامه آموزشی لزوماً به معنای تحقق رویکرد میان رشته ای نیست. ممکن است موضوعاتی از رشته های گوناگون در کنار یکدیگر آموزش داده شوند بدون آنکه پیوند میان آنها روشن باشد یا در شناخت یک مسئله مشترک نقشی داشته باشند. موضوع اصلی این است که هر حوزه دانشی چه چیزی به شناخت مسئله می افزاید و چگونه می توان دیدگاه ها و یافته های آن را با حوزه های دیگر پیوند داد.

در تربیت معلم، بررسی چگونگی یادگیری دانش آموزان نمونه ای روشن از نیاز به پیوند میان دانش های گوناگون است. برای شناخت علت دشواری آنها در یادگیری یک مفهوم درسی، تسلط معلم بر محتوای آن درس ضروری است، اما همیشه کافی نیست. یش دانسته های دانش آموز، شیوه ارائه محتوا، ویژگی های شناختی او و شرایط تعامل در کلاس نیز ممکن است در این دشواری نقش داشته باشند. معلم زمانی به شناخت کامل تری از مسئله می رسد که این عوامل را در پیوند با یکدیگر بررسی کند نه اینکه هر کدام را جدا از دیگری ببیند.

میان رشته گرایی به معنای کنار گذاشتن تخصص های علمی یا یکسان سازی روش های آنها نیست. هر رشته با مفاهیم و شیوه های ویژه خود، بخشی از واقعیت را روشن می کند. آنچه اهمیت دارد، استفاده سنجیده از این تفاوت ها برای شناخت بهتر موضوع است. در پژوهش میان رشته ای، پیوند میان دیدگاه ها باید به پاسخ گویی به پرسش پژوهش کمک کند و گرنه تعدد رشته ها ممکن است تنها به افزایش اطلاعات بینجامد، بی آنکه شناخت تازه ای دست دهد (درزی، ۱۴۰۴). این نکته در طراحی برنامه های تربیت معلم نیز اهمیت دارد. افزودن سرفصل های تازه، به تنهایی، دانشجو معلمان را برای حل مسائل چند وجهی کلاس آماده نمی کند. آنها باید فرصت داشته باشند آموخته های تخصصی خود را در موقعیت های واقعی به کار گیرند، درباره دیدگاه های گوناگون گفت و گو کنند و پیامد های تصمیم های آموزشی را بسنجند. همکاری استادان حوزه های مختلف و پیوند منظم دانشگاه با مدرسه نیز می تواند به این کار کمک کند. در چنین شرایطی آموزش میان رشته ای از کنار هم گذاشتن اطلاعات فراتر می رود و به راهی برای شناخت و بررسی مسائل حرفه معلمی تبدیل می شود.

پیوند نظریه و عمل در بستر کارورزی و هدایت حرفه ای

دانشگاه و مدرسه دو محیط متفاوت برای یادگیری حرفه معلمی اند. در دانشگاه، دانشجو معلمان با مفاهیم، نظریه ها و اصول آموزشی آشنا می شوند. در مدرسه باید این آموخته ها را در موقعیت هایی به کار گیرند که پیچیدگی آنها همیشه در آموزش نظری دیده نمی شود. تفاوت سطح یادگیری فراگیران، کمبود وقت و امکانات موجود در کلاس، از جمله عواملی هستند که تصمیم گیری در محیط واقعی را

دشوار می‌کنند. از این رو، پیوند نظریه و عمل را نباید تنها به معنای انتقال آموخته‌های دانشگاهی به کلاس درس دانست. دانشجو معلم باید بتواند توضیح دهد چرا روشی را برگزیده، چه شواهدی از یادگیری فراگیران در اختیار دارد و اگر نتیجه کار با انتظارش سازگار نبود، چگونه روش تدریس خود را تغییر خواهد داد. چنین روندی تجربه را از مجموعه‌ای از رویداد‌های پراکنده به سرچشمه‌ای برای یادگیری حرفه‌ای تبدیل می‌کند.

تجربه زیسته دانشجو معلمان در این میان اهمیت ویژه‌ای دارد. روایت آنها از حضور در مدرسه، تعامل با استادان و معلمان راهنما و رو به رو شدن با دشواری‌های تدریس می‌تواند جنبه‌هایی از تربیت حرفه‌ای را آشکار کند که در توصیف رسمی برنامه‌ها به آسانی دیده نمی‌شوند. پژوهش احمدی و همکاران (۱۴۰۳) درباره ابعاد و مولفه‌های دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان نیز توجه را به ساختار و بخش‌های گوناگون این دوره جلب می‌کند. بررسی چنین موضوعاتی می‌تواند به شناخت بهتر تجربه دانشجو معلمان و یافتن راه‌هایی برای بهبود کارورزی کمک کند.

با این حال، حضور در مدرسه و مواجهه مستقیم با پیچیدگی‌های تدریس، بدون فرصت کافی برای بررسی تجربه ممکن است منجر به یادگیری منسجم نشود. دانشجو معلم به گفت و گو با فردی با تجربه، دریافت بازخورد و فرصتی برای بررسی تصمیم‌های خود نیاز دارد. منتورینگ زمانی می‌تواند این نیاز را برآورده کند که از نظارت و ارزیابی عملکرد فراتر رود و به فضایی برای طرح مسئله، بررسی شواهد و گفت و شنود حرفه‌ای تبدیل شود. این تعامل تنها برای دانشجو معلم سودمند نیست. معلم راهنما نیز هنگام همراهی با دانشجو معلم با پرسش‌هایی درباره شیوه تدریس، چگونگی بازخورد دادن و نحوه توضیح تجربه‌های خود روبه‌رو می‌شود (بیورن‌دال^۴، ۲۰۲۵؛ سوویانوسکی^۵، ۲۰۲۶). بنابراین، راهنمایی حرفه‌ای می‌تواند رابطه‌ای باشد که در صورت برخورداری از شرایط مناسب، زمینه یادگیری را برای هر دو سوی آن فراهم می‌کند. البته، کیفیت این رابطه تنها به توانایی‌های فردی دانشجو معلم و معلم راهنما وابسته نیست. زمانی که برای راهنمایی در نظر گرفته می‌شود، روشن بودن مسئولیت‌ها، پیوند دانشگاه و مدرسه و فرصت گفت و گو نیز بر کیفیت کارورزی اثر می‌گذارد. اگر این شرایط فراهم نباشند، حتی معلمان با تجربه نیز ممکن است نتوانند دانشجو معلمان را آن گونه که باید، در بررسی تجربه‌هایشان همراهی کنند. از این رو، بهبود کارورزی هم به کیفیت تعامل‌های حرفه‌ای نیاز دارد و هم به بازنگری در ساختار اجرایی آن.

عاملیت حرفه‌ای معلم، امکان تصمیم‌گیری در موقعیت‌های واقعی

معلم در جریان تدریس تنها اجرا کننده برنامه درسی نیست. او باید درباره چگونگی ارائه محتوا، گزینش فعالیت‌های یادگیری، پاسخ به تفاوت‌های فردی و استفاده از منابع آموزشی تصمیم بگیرد. این تصمیم‌ها در چارچوب برنامه‌های درسی، امکانات مدرسه و مقررات آموزشی گرفته می‌شوند، اما اجرای درست آنها به تشخیص و داوری حرفه‌ای معلم نیز نیاز دارد.

4. Bjørndal

5. Svojanovský, et al.

عاملیت حرفه ای به توانایی معلم برای مشارکت آگاهانه در تصمیم گیری و اثرگذاری بر عمل آموزشی اشاره دارد. این توانایی را نمی‌توان تنها ویژگی فردی یا قابلیت ثابت دانست. شرایط محیط کار، رابطه با همکاران، منابع در دسترس و فرصت مشارکت در تصمیم های مدرسه نیز بر امکان بروز آن اثر می‌گذارد (امانس و همکاران^۶، ۲۰۲۵). بنابراین، عاملیت حرفه ای به معنای استقلال نامحدود معلم یا نادیده گرفتن برنامه درسی نیست. معلم باید بتواند محدودیت های موجود را بشناسد، امکانات موجود را بسنجد و در همان چارچوب، راهکاری متناسب با نیازهای یادگیرندگان برگزیند. برای نمونه، اگر روشی برای بخشی از فراگیران نتیجه مطلوبی نداشته باشد، معلم باید بتواند با توجه به شواهد یادگیری، شیوه ارائه محتوا یا فعالیت های کلاس را تغییر دهد. چنین تصمیمی تنها اجرای یک دستورالعمل نیست، بلکه به کارگیری دانش و تجربه برای پاسخ گویی به یک موقعیت واقعی است.

پرورش عاملیت حرفه ای باید از دوره تربیت معلم آغاز شود. دانشجو معلمان برای آماده شدن جهت تصمیم گیری یا حتی تصمیم سازی در موقعیت های واقعی، به فرصت هایی نیاز دارند که در آنها بتوانند درباره انتخاب های آموزشی خود استدلال کنند، پیامدهای تصمیم هایشان را بررسی کنند و از بازخورد استادان و معلمان راهنما بهره بگیرند. اگر از آنان انتظار می‌رود در آینده آگاهانه و مسئولانه تصمیم بگیرند، باید در دوره تربیت حرفه ای نیز فرصت مشارکت در بررسی مسائل و سنجیدن راهکارها را داشته باشند. این کار مستلزم آن است که برنامه های تربیت معلم، در کنار آموزش دانش و مهارت، برای تجربه، گفت و گو و داوری حرفه ای نیز جایگاهی روشن در نظر بگیرند (ودر-ویس و همکاران^۷، ۲۰۲۶).

چشم‌انداز مقالات این شماره

شش مقاله این شماره، موضوعات گوناگونی را در آموزش و تربیت معلم بررسی می‌کنند. تفاوت آنها در موضوع و روش پژوهش، امکان می‌دهد آموزش از چند دیدگاه بررسی شود: تجربه آموزشگران، معیارهای سنجش تدریس، ساختار تربیت حرفه ای، روایت دانشجو معلمان و گزینش روش های آموزشی. این مطالعات لزوماً به یک پرسش مشترک پاسخ نمی‌دهند، اما هر یک بخشی از مسائل آموزش را روشن می‌کنند.

تجربه آموزش مجازی و دگرگونی فرایند تدریس یکی از موضوعات مورد توجه در این مجموعه است. پژوهشی با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی، تجربه استادان دانشگاه فرهنگیان از آموزش مجازی را بررسی می‌کند. انتقال آموزش به محیط مجازی تنها تغییر بستر ارائه درس نیست، بلکه شیوه ارتباط استاد و دانشجو، مشارکت در فعالیت های آموزشی و چگونگی استفاده از منابع یادگیری را نیز دگرگون می‌کند. بررسی تجربه استادان نشان می‌دهد که این تغییر در عمل چگونه درک شده و چه فرصت ها و محدودیت هایی برای تدریس به همراه داشته است. اهمیت موضوع زمانی روشن تر می‌شود که تفاوت در دسترسی به امکانات دیجیتال نیز در نظر گرفته شود.

6. Emans, et al.

7. Vedder-Weiss

کیفیت تدریس و معیارهای ارزیابی آن محور پژوهشی است که با مرور نظام مند مطالعات پیشین، عوامل، معیارها و شاخص‌های کیفیت تدریس را بررسی می‌کند. کیفیت تدریس مفهومی چند وجهی است و نمی‌توان آن را تنها با یک شاخص یا برداشتی محدود از عملکرد استاد سنجید. طراحی درس، شیوه ارائه محتوا، تعامل با فراگیران و شرایط یادگیری، هر یک می‌توانند در ارزیابی تدریس نقش داشته باشند. شناسایی و دسته‌بندی شاخص‌ها می‌تواند مبنایی برای روشن تر شدن معیارهای ارزیابی فراهم کند؛ با این حال، ارزش هر شاخص به هدف آموزشی و زمینه‌ای که در آن به کار می‌رود نیز وابسته است. چارچوب‌های ارزیابی زمانی سودمندترند که به جای تبدیل شدن به فهرستی ثابت از معیارها، به شناخت جنبه‌های گوناگون کیفیت تدریس کمک کنند.

کارورزی و منتورینگ در تربیت حرفه‌ای معلمان نیز از موضوعات مطرح شده در این شماره است. پژوهشی با رویکرد نظریه داده بنیاد، برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان را با تمرکز بر منتورینگ بررسی می‌کند. پرسش اصلی در این زمینه آن است که چگونه می‌توان حضور دانشجو معلم در مدرسه را به تجربه‌ای هدفمند برای یادگیری حرفه‌ای تبدیل کرد. شناخت شرایط و مؤلفه‌های گوناگون هدایت حرفه‌ای می‌تواند به روشن شدن رابطه میان دانشگاه، مدرسه، معلم راهنما و دانشجو معلم کمک کند. کارورزی زمانی از حضور صرف در محیط مدرسه فراتر می‌رود که تجربه تدریس با بازخورد تخصصی و فرصت تأمل همراه شود. از این رو، بررسی ساختار منتورینگ تنها به رابطه میان دو فرد محدود نیست؛ سازمان دهی برنامه، تقسیم مسئولیت‌ها و پیوند فعالیت‌های میدانی با آموزش دانشگاهی نیز باید در نظر گرفته شوند.

در کنار ساختارهای رسمی تربیت معلم، تجربه زیسته و روایت دانشجو معلم نیز می‌تواند ابعاد کمتر دیده شده این فرایند را آشکار کند. پژوهشی با استفاده از روایت پژوهی، تجربه زیسته دانشجو معلمان را بررسی می‌کند تا نشان دهد آنان رویدادهای آموزشی را چگونه تجربه می‌کنند و چه معنایی به آنها می‌بخشند. این روایت‌ها ممکن است جنبه‌هایی از شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، روابط آموزشی و مواجهه با دشواری‌های تدریس را آشکار کنند که در بررسی صرف ساختار رسمی برنامه‌ها کمتر دیده می‌شوند. ارزش این رویکرد در آن است که تجربه فردی را در بستر زمانی و اجتماعی آن بررسی می‌کند. البته روایت‌ها به تنهایی تصویری کامل از همه جنبه‌های تربیت معلم فراهم نمی‌کنند، اما در کنار شواهد دیگر می‌توانند شناخت دقیق تری از تجربه دانشجو معلم فراهم آورند.

انتخاب الگوی تدریس و پیامدهای آن برای یادگیری موضوع پژوهشی دیگری است که سه الگوی معلم محور، فراگیر محور و تلفیقی را با یکدیگر مقایسه می‌کند. انتخاب روش تدریس از تصمیم‌های مهم معلم است. تصمیمی که باید با هدف آموزشی، ویژگی‌های یادگیرندگان و ماهیت مهارت مورد آموزش سازگار باشد. مقایسه این الگوها می‌تواند شواهدی درباره پیامدهای انتخاب روش تدریس در شرایط مورد مطالعه فراهم کند. بر اساس یافته‌های گزارش شده در پژوهش، روش‌های تلفیقی و یادگیرنده محور در یادگیری مهارت و افزایش رضایت نتایج مطلوب تری داشته‌اند. این یافته‌ها باید با توجه به شرایط اجرای پژوهش و ویژگی‌های شرکت کنندگان بررسی شوند و نمی‌توان آنها را بی‌درنگ به همه موقعیت‌های آموزشی تعمیم داد. بنابراین، این مطالعه یادآور می‌شود که انتخاب روش تدریس باید بر شناخت نیازهای یادگیرندگان و بررسی شواهد یادگیری استوار باشد.

کلاس معکوس، یادگیری خرد و بار شناختی فراگیران نیز پیوند میان طراحی آموزشی و فرایندهای شناختی را در کانون توجه قرار می‌دهد. پژوهشی در این زمینه، اثربخشی کلاس معکوس و یادگیری خرد را در ارتباط با بار شناختی فراگیران دوره ابتدایی بررسی می‌کند. در طراحی آموزشی، تنها میزان اطلاعات ارائه شده اهمیت ندارد، سازمان دهی محتوا، ترتیب فعالیت‌ها و سازگاری آنها با توانایی‌های یادگیرندگان نیز بر یادگیری اثر می‌گذارند. بررسی این دو رویکرد می‌تواند به شناخت توانایی‌ها و محدودیت‌های آنها در شرایط مورد مطالعه کمک کند. چنین دانشی زمانی برای معلمان سودمند است که در طراحی فعالیت‌های آموزشی، ویژگی‌های محتوا و نیازهای شناختی فراگیران را در نظر بگیرند. این پژوهش از آن جهت با نگاهی میان رشته‌ای پیوند دارد که طراحی آموزشی و فرایندهای شناختی را برای بررسی یک مسئله یادگیری در کنار هم قرار می‌دهد.

در کنار هم، این شش پژوهش به موضوعاتی می‌پردازند که در سطوح گوناگون آموزش جای دارند. برخی تجربه آموزشگران و دانشجو معلمان را بررسی می‌کنند، برخی به معیارهای سنجش تدریس می‌پردازند و برخی دیگر روش‌های آموزشی یا ساختار تربیت حرفه‌ای را می‌کاوند. کنار هم قرار گرفتن آنها نشان می‌دهد که شناخت آموزش به بررسی یک سطح یا یک نوع شواهد محدود نمی‌شود. از این رو، گوناگونی موضوع و روش به خودی خود برای تحقق رویکرد میان رشته‌ای کافی نیست، پیوند میان یافته‌ها باید با توجه به پرسش، روش و دامنه هر پژوهش سنجیده شود.

نتیجه‌گیری

مقالات این شماره، هر یک از دیدگاهی متفاوت به مسائل آموزش پرداخته‌اند، از تجربه آموزش مجازی و سنجش کیفیت تدریس تا کارورزی، روایت دانشجو معلمان و بررسی روش‌های آموزشی. این گوناگونی امکان می‌دهد مسائل تعلیم و تربیت را در پیوند با تجربه کنشگران، شرایط آموزشی و تصمیم‌های حرفه‌ای بررسی کنیم. در عین حال، تفاوت موضوع و روش پژوهش یادآور می‌شود که هر مطالعه باید در چارچوب شواهد و شرایط اجرای خود بررسی شود و پیوند آن با مسائل گسترده‌تر آموزش با دقت سنجیده شود. برای تربیت معلم، این بحث یک پیام روشن دارد: آماده‌سازی معلم به انتقال دانش نظری یا فراهم کردن فرصت حضور در مدرسه محدود نیست. دانشجو معلم باید بتواند آموخته‌های خود را در موقعیت واقعی به کار گیرد، درباره تصمیم‌های آموزشی استدلال کند و با بررسی پیامدهای آنها، شیوه عمل خود را بهبود بخشد. چنین حالتی به کارورزی هدفمند، راهنمایی حرفه‌ای مؤثر و فرصت کافی برای گفت‌وگو و بازاندیشی نیاز دارد. در کنار این عوامل، ساختار مدرسه و دانشگاه نیز باید امکان مشارکت و تصمیم‌گیری آگاهانه را فراهم کند. میان‌رشته‌گرایی زمانی در این راه نقش مؤثری دارد که به شناخت پیوند میان جنبه‌های گوناگون مسئله کمک کند. دانش‌های مختلف باید در خدمت شناخت دقیق‌تر موقعیت‌های آموزشی قرار گیرند، همان گونه که استفاده از یافته‌های پژوهشی نیز به توجه به زمینه اجرای آنها نیاز دارد. موضوع تنها تولید دانش درباره آموزش نیست، چگونگی استفاده سنجیده از این دانش برای شناخت تجربه‌های واقعی و بهبود کار حرفه‌ای نیز اهمیت دارد.

امید است این مجموعه زمینه بحث بیشتر میان پژوهشگران، استادان، معلمان و برنامه ریزان آموزشی را فراهم کند، بحثی که در آن تجربه های مدرسه، یافته های پژوهشی و دانش نظری در پیوند با یکدیگر بررسی شوند. بازاندیشی در تربیت معلم از این پرسش آغاز می‌شود که چگونه می توان معلمانی پرورش داد که نه تنها دانش و مهارت لازم را داشته باشند، بلکه بتوانند در موقعیت های واقعی آموزش آگاهانه و مسئولانه تصمیم بگیرند و پیامد های کار خود را بسنجند.

منابع

- احمدی، زینب، نامی، کلثوم، و ذاکری، مختار (۱۴۰۳). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان. مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۱ (۲)، ۱-۱۳. <https://doi.org/10.61838/medda.1.2.1>
- درزی، قاسم (۱۴۰۴). گذار از الگوهای مکانیکی: واکاوی چالش‌های پیشاروی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۷ (۱)، ۱-۲۴. <https://doi.org/10.22035/isih.2026.570>
- Ahmadi, Z., Nami, K., & Zakeri, M. (2024). Identifying the dimensions and components of the internship course at Farhangian University. *Management, Education and Development in the Digital Era*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.61838/medda.1.2.1>
- Bjørndal, C. (2025). Mentor teachers' self-reflection using video and transcripts: Experiences from action learning in mentor education. *Teaching and Teacher Education*, 166, Article 105181. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105181>
- Darzi, Q. (2025). Transition from mechanical models: Analyzing the challenges facing interdisciplinary research in the humanities. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 17(1), 1-24. <https://doi.org/10.22035/isih.2026.570>
- Emans, A., Oolbekkink-Marchand, H., Bakker, C. and De Bruijn, E. (2025). Teacher agency in the dynamics of educational practices: a theory synthesis. *Frontiers in Education*, 9:1515123. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1515123>
- Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE—Life Sciences Education*, 22(2), 1-11. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148>
- Maghsoudi, M. (2023). Factors determining the technological pedagogical content knowledge (TPACK) of the Iranian preservice English teachers. *Issues in Language Teaching*, 12(2), 1-30. <https://doi.org/10.22054/ilt.2023.72069.754>
- Maghsoudi, M., & Khodamoradi, A. (2026). Inequity in English Teacher Education during the Transition to Online Learning: Amplifying the Need for Socially Just Programs. *Issues in Language Teaching*, 15(1), 29-55. <https://doi.org/10.22054/ilt.2026.79039.847>
- Rosen, S. M., Jacobs, C. E., Whitelaw, J., Mallikaarjun, V. R., & Rust, F. (2024). Justice-Centered Reflective Practice in Teacher Education: Pedagogy as a Process of Imaginative and Hopeful Invention. *Education Sciences*, 14(4), 376-394. <https://doi.org/10.22054/ilt.2026.79039.847>
- Svojanovský, P. (2026). Five reflective approaches: how preservice teachers' reflection on mentoring experiences shapes their professional learning. *Reflective Practice*, (not yet assigned to a volume/issue). <https://doi.org/10.1080/14623943.2026.2648817>
- Vedder-Weiss, D., Roth, G., & Mishaeli, Y. (2025). Supporting Teacher Reflection and Motivation through Psychological Needs Satisfaction in Collaborative Reflection-Based PD. *The Journal of Experimental Education*, 93(2), 320-339. <https://doi.org/10.1080/00220973.2024.2309920>