

بررسی مبانی و رویکردهای تربیت دانشجو معلمان در کشور ایران

علی اکبر رضائیان ا، فاطمه عیدری ب (نویسنده مسئول)، بتول عیدری ج

ا. دبیر آموزش و پرورش و مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد علامرودشت، علامرودشت، ایران aliakbarrazaeiyan@gmail.com

ب. دانشجو، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علامرودشت، علامرودشت، ایران anyshdry594@gmail.com

ج. دانشجو، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علامرودشت، علامرودشت، ایران heidari9403@gmail.com

چکیده

سابقه و هدف: اگر طرفداران الگوهای تمامیت خواهانه دید خود نسبت به ابعاد اساسی برنامه درسی تربیت معلم را توضیح دهند روشن خواهد شد برای تحقق این ابعاد نمی توان تنها به ظرفیت های بالفعل یا بالقوه یکی از دو نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی متوسل شد، بلکه باید بر هم افزایی و مشارکت آنها در قالب یک الگوی تازه تأکید و تمرکز داشت. مواد و روشها: مطالعه حاضر از نوع توصیفی تحلیلی است و پس از بررسی مفاهیم با ارائه نتایج به پیشنهادات کاربردی پرداخته شده است. روش تحقیق حاضر توصیفی و روش گردآوری اطلاعات آن، کتابخانه ای است. بدین صورت که از منابع کتابخانه ای نظیر: کتاب، مقاله، منابع خارجی و ... و آموخته های محقق استفاده شده است. یافته ها: از نظر این پژوهش توسعه انسانی در دنیای مدرن امروز نیازمند تغییرات اساسی در آموزش و پرورش، رویکردهای آموزشی و زمینه های آن است. از این حیث اهداف آموزش و پرورش باید بازتاب دهنده نیازهای یادگیری یک جامعه باشد و به رشد و توسعه آن کمک کنند. نتیجه گیری: از مباحث ایراد شده نتیجه گرفته می شود که اهتمام به تربیت معلم، تمامیت خواهی فاقد توجه و غیرموجه است. چرا که امر تربیت معلم و اجرای برنامه های درسی آن پیچیده تر از آن است که بتوان برای آن نسخه های این چنینی پیچید. چنانچه این پیچیدگی و چند وجهی بودن امر تربیت معلم احراز شود، تقسیم کار ملی و استفاده بهینه از کلیه ظرفیت های ملی به ویژه در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی به عنوان یک راهبرد اجتناب ناپذیر جلوه گر خواهد شد.

کلیدواژه ها: تربیت معلم، مبانی و رویکرد، آموزش و پرورش، دانشجو معلمان، ایران.

مقدمه

چالش تعیین ساختار یا اجزاء و اضلاع اصلی برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت و نسبت مستقیمی که با فرایند اجرا و عملیاتی ساختن آن دارد موضوع کشورهای منتخب است. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز می شود که این مواضع در حال حاضر امر تربیت معلم در ایران و کشورهای منتخب را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است. این وضعیت خاص ایران نیست [۱]. بنا به شواهد موجود در سطح جهان، کشورهای منتخب نیز پژوهش های به عمل آمده هنوز نتوانسته اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت معلم و با کدام ساختار از اثر بخشی بیشتری برخوردار است و می تواند معلمان توانمندتر و موفق تری را به کلاس درس گسیل نماید. برای فهم بهتر این وضعیت چالش برانگیز در ایران، کافی است توجه کنیم که در نظام آموزشی ما از یک سو اصحاب آموزش و پرورش در تلاش هستند که این دستگاه را به عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی نمایند و برای متقاعد ساختن مراجع سیاستگذاری نیز از هیچ کوششی فروگذار نکرده اند [۲]. اقدام برای تاسیس دانشگاه ویژه تربیت معلم با حمایت شورایی عالی انقلاب فرهنگی مهم ترین مظهر این سیاست تمامیت خواهانه و بخشی نگر است. از سوی دیگر گروهی از صاحب نظران دانشگاهی از ایده رقیب و بدیلی حمایت می کنند که تمامیت خواهانه به دنبال استقرار همه جانبه تربیت معلم در دانشگاه ها و به ویژه دانشگاه تربیت معلم تهران که به تازگی به خوارزمی تغییر نام داده است هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می نمایند [۳].

مواد و روشها

پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی است که با استفاده از روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل محتوای استقرایی انجام گردیده است. در این مطالعه برای استخراج و تدوین مطالب از روش سه سو سازی استفاده گردید؛ یعنی مطالعه با بهره گیری از پژوهشهای مربوط و مبانی نظری انجام شد. این روش تحقیق از نوع روش تحقیق نظری است که با روش تحلیل محتوا و با رویکرد کیفی انجام گرفته است. ابزار جمع آوری اطلاعات، فیشهای برداشت شده از کتب گوناگون و از طریق مطالعه کتابخانه ای بوده است. قلمرو تحقیق، کلیه منابع اصلی و دست اول و همچنین منابعی بوده است که دیگران به صورت نقد در خصوص آنها تدوین نموده و به زبان های انگلیسی و فارسی بوده است. در این مورد محقق به سراغ منابع اولیه و و کتاب ها، آثار و نوشته های دست اولی که به طور مستقیم و غیر مستقیم به موضوع اشاره نموده رفته است. بر اساس تحلیل منابع، یافته های پژوهش را ارائه داده است و در نهایت این یافته ها را مورد بحث قرار داده است. شیوه انتخاب منابع که مبنای تحلیل قرار گرفته است، عمدتاً اصالت منبع، موثق بودن و مرجعیت نویسنده یا نویسندگان بوده است. همچنین قابلیت دسترسی به منابع نیز وجهه نظر قرار گرفته است و در پایان به جمع بندی و نتیجه گیری بحث می پردازیم.

مبانی نظری

وضعیت تربیت دانشجو-معلم در ایران

تربیت معلم را می توان از جمله حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های نظام های تعلیم و تربیت دانست؛ چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی، منوط به توانمندی ها و قابلیت های حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه هادر محیط واقعی هستند. پیشرفت های سریع علوم تجربی، ریاضی، فنی و علوم انسانی، به ویژه علوم تربیتی، روانشناسی و تکنولوژی آموزشی در جهان امروز، ایجاب می کند که معلمان تمام دوره های مختلف تحصیلی به طور مستمر به دانش افزائی، خودسازی و کسب مهارت های لازم در انتقال عناصر فرهنگی به نسل آینده بپردازند و کودکان، نوجوانان و جوانان را با حاصل تحقیقات و تجربیات و نوآوری های بشری با استفاده از شیوه ها، فنون و ابزار مناسب آشنا سازند [۴].

در ایران یادگیری هنگام یاددهی سابقه ای طولانی دارد، اساتید برجسته ای مدارس نظامیه و مدارس علوم دینی و دیگر سازمان های تربیتی و آموزشی کشور ما ضمن آموزش به دانشجویان، خود به دانش اندوزی، پژوهش، تألیف و تصنیف کتاب های متعدد همت گماشته اند [۵]. با گسترش مدارس ابتدائی و متوسطه به سبک جدید و نیاز معلمان این مدارس به اطلاعات روانشناسی و علوم تربیتی و روش های تدریس، در دارالفنون کلاس های آموزش ضمن خدمت تشکیل شد و توجه به آموزش

معلمان در حین تدریس در قانون تعلیمات اجباری و دیگر قانون‌های آموزش و پرورش از جمله قانون استخدام کشوری مورد تأکید قرار گرفت. در تشکیلات اداری وزارت آموزش و پرورش تا سال ۱۳۴۷ اداره‌ی آموزش کارکنان زیر نظر دفتر تشکیلات و روش‌ها به وجود آمد و در سال ۱۳۵۱ در تشکیلات جدید این وزارتخانه برای اولین بار دفتری با عنوان دفتر آموزش ضمن خدمت ایجاد شد. در سال ۱۳۵۲ در دفتر آموزش ضمن خدمت چهار واحد پژوهش و انتشارات، برنامه‌ریزی، اجراء کارآموزی‌ها و ارزشیابی پیش‌بینی شد [۶].

در ایران نیز مانند بسیاری از کشورها، آموزش ضمن خدمت به صورت شاگرد-استادی وجود داشته است، اما آموزش ضمن خدمت به صورت امروزی و به شیوه مؤسسه‌ای تا اواسط دهه‌ی ۱۳۱۰ مطرح نبوده است. در سال ۱۳۱۴ در راه‌آهن ایران مرکزی به نام «هنرستان فنی راه‌آهن» تأسیس شد [۷]. دگرگونی‌های سیاسی و اجتماعی در ایران نیز توجه دولت را به امر آموزش نیروی انسانی در بخش دولتی معطوف کرد. چنان‌که در تهیه قانون استخدام کشوری مصوب ۱۳۴۵، فصل جداگانه‌ای به امر آموزش کارکنان اختصاص داده شد. این اقدام نقطه‌ی آغازی در امر آموزش نیروی انسانی در سطح گسترده و منظم تلقی گردید. تأسیس مرکز آموزش مدیریت دولتی در سال ۱۳۴۸ و آغاز فعالیتهای آموزشی این مرکز جهت آموزش گسترده و منظم در دوره‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت، علاوه بر فراهم‌نمودن زمینه‌های آموزش کارکنان دولت، اهمیت موضوع را بیش از پیش آشکار نموده و راه را برای تجدید بنای نیروی انسانی در سازمانهای دولتی باز کرد [۸].

در ایران دانشگاه فرهنگیان، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش از طریق آموزش‌های کوتاه‌مدت و تحصیلات تکمیلی را بر عهده دارد. یک میلیون معلم در آموزش و پرورش نیاز به بهسازی دارند و این کار در دانشگاه فرهنگیان زمینه‌ساز تحول در نظام آموزش و پرورش است [۹]. از دیرباز مراکز تربیت معلم محوری‌ترین پایگاه در امر آموزش و توانمندسازی معلمان و کارکنان وزارت آموزش و پرورش بوده‌اند. توسعه مهارت حرفه‌ای و توانمندی‌های علمی و تربیتی معلمان با ارتقای آموزش‌های ضمن خدمت و برنامه‌ریزی برای روزآمد کردن اطلاعات تخصصی و تحصیلات تکمیلی معلمان متناسب با نیاز آموزش و پرورش جزو سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش است. این مسئولیت بر عهده مرکز بهسازی منابع انسانی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان است [۱۰].

ایران کشوری بزرگ و نسبتاً پرجمعیت است که در حال حرکت به سوی پیشرفت است و از نیروی انسانی جوان بزرگی برخوردار است. ایران ساختار اداری بزرگی دارد و سطح سواد و دانش بسیاری از کارکنان این کشور در سطح مطلوبی نیست. همچنین بسیاری از افراد نیز ممکن است در شغلی غیرمرتبط با رشته‌ی تحصیلی‌شان مشغول تحصیل باشند. این موارد و موضوعات بسیار دیگری اهمیت فراوان آموزش ضمن خدمت را در ایران نشان می‌دهد [۱۱]. ایران سال‌ها است برای رسیدن به پیشرفت و توسعه مطلوب در تکاپوست، یکی از اهداف راهبردی و بلندمدت مدیران بلندپایه این کشور، رهانمودن اقتصاد کشور از درآمدهای نفتی و اتکاء به درآمدهای غیرنفتی به عنوان مهمترین منبع درآمد و مؤثرترین ابزار توسعه می‌باشد. در این راستا آموزش نیروی انسانی و ارزیابی آثار آن بر افزایش عملکرد آنان، بسیار حایز اهمیت است. آموزش صحیح نیروی انسانی، ضمن اینکه در سطح سازمان‌های دولتی باعث ارتقاء عملکرد کارکنان و سازمان می‌گردد زمینه‌های برخورد مناسبتر کارکنان با مراجعان را نیز فراهم می‌نماید. رابطه‌ای که در ایران هنوز از جایگاه مطلوبی برخوردار نیست [۱۲]. در این زمینه تاکنون پژوهش‌های کاربردی قابل توجهی انجام نگرفته است. آموزش ضمن خدمت با توجه به ماهیت آموزشها، مدت زمانی که برای آموزش در نظر گرفته می‌شود و نیز هدف و منظور از آموزش، متفاوت است. بر این پایه، آموزش ضمن خدمت به موارد زیر تقسیم می‌شود:

برپایه زمان: کوتاه‌مدت-بلندمدت-ترکیبی

برپایه‌ی هدف: توجیهی-بازآموزی-جبرانی-دانش‌افزایی

برپایه‌ی ماهیت: ویژه-تخصصی [۱۳]

در طرح جامع منابع انسانی آموزش و پرورش برای جذب و تامین منابع انسانی از طریق تربیت معلم آمده است که جذب و تامین منابع انسانی به صورت حاکمیتی مبتنی بر استانداردهای تربیت حرفه‌ای و تخصصی جذب و تامین منابع

انسانی مورد نیاز صرفاً از مسیر تربیت معلم در کلیه سطوح ادراک آموزشی متناسب با مشاغل مورد نیاز ادارات و دوره های تحصیلی، جذب و استخدام منابع انسانی با رعایت شرایط عمومی و اختصاصی صرفاً از میان فارغ التحصیلان تربیت معلم و در صورت نیاز مابقی نیروها از میان فارغ التحصیلان دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی با حداقل مدرک کارشناسی و یا دانشجویان شاغل به تحصیل دوره تحصیلات تکمیلی از دانشگاه های معتبر با ارائه گواهی صلاحیت های حرفه ای و تخصصی [۱۴] در یک تقسیم بندی کلی با ۴ رویکرد زیر می توان نیروهای مورد نیاز آموزش و پرورش در بخش های مختلف را تامین کرد:

۱. صرفاً از میان دانش آموختگان دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی کشور (آزاد و خارج از سازمان) بدون آموزش؛
 ۲. صرفاً از میان فارغ التحصیلان تربیت معلم و آموزشدهنده های فنی حرفه ای وابسته به آموزش و پرورش (داخل سازمان)؛

۳. از میان دانش آموختگان دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی کشور، پس از شرکت در دوره مهارت آموزی و کسب گواهینامه صلاحیت حرفه ای؛

۴. با اولویت فارغ التحصیلان تربیت معلم و آموزشدهنده های فنی حرفه ای وابسته به آموزش و پرورش و تامین مابقی نیاز از میان دانش آموختگان دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی کشور، پس از شرکت در دوره مهارت آموزی و کسب مدرک بالاتر (تلفیقی از داخل و خارج سازمان) [۱۵]

اهداف تربیت معلم

برای هر یک از برنامه های درسی دوره های تربیت معلم، هدف خاص دوره و به تبع آن صلاحیت های مورد انتظار تعریف شده است [۱۶]. هدف از دوره کاردانی آموزش ابتدایی، تربیت معلمانی است که از طریق کسب دانش های نظری و فراگرفتن مهارت های عملی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیت های آموزشی و پرورشی در دوره ابتدایی آماده شوند. به طور کلی می توان گفت هدف از برنامه های درسی دوره کاردانی تربیت معلم کسب دانش نظری، فراگرفتن مهارت های عملی و ایجاد نگرش مثبت در دانشجو- معلمان است [۱۷].

محتوای آموزشی تربیت معلم

محتوا شامل دروس عمومی، دروس تربیتی و دروس تخصصی است. در دوره کاردانی دروس عمومی ۱۴ واحد، شامل معارف اسلامی، ادبیات فارسی، تربیت بدنی، اخلاق اسلامی، انقلاب اسلامی و ریشه ها و بهداشت و محیط زیست است. دروس تربیتی (۱۹ واحد) شامل درس های تعلیم و تربیت اسلامی، روانشناسی عمومی، روانشناسی تربیتی، اصول و فنون راهنمایی و مشاوره، کلیات روش ها و فنون تدریس، سنجش و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی (همه واحدها نظری است) و تولید و کاربرد مواد آموزشی (عملی و نظری) و تمرین معلمی ۱ و ۲ (عملی) است. مجموع این واحدها برای دوره های کارشناسی پیوسته دانشگاه ها ۲۵ واحد است. دروس اختصاصی در دوره کاردانی و کارشناسی با توجه به رشته های متفاوت و مربوط به موضوعات تخصصی رشته تدوین می شود [۱۸].

الگوی مشارکتی در ایران

در کشاکش دیدگاه های تمامیت خواهانه باید به دنبال راهبردی بود که جایگاه تربیت معلم را به دنبال یک رخداد خطیر ملی و فراهنگی به رسمیت شناخته و برای اجرای برنامه درسی تربیت معلم با توجه به این ویژگی ها تعیین تکلیف نماید [۱۹]. الگوی مشارکتی پیشنهادی با توجه به مولفه های اساسی برنامه درسی تربیت معلم ارائه شده است و از تقسیم کار بر مبنای وظائف و ظرفیت های طبیعی دستگاه آموزش و پرورش و دستگاه آموزش عالی حمایت می کند. این الگو در بخشهای چهارگانه، موضوع شرح و بسطی است که در دو ضلع از چهار ضلع تربیت معلم که مسئولیت مستقیم آن متوجه دستگاه آموزش و پرورش است برجسته تر است [۲۰]. مفروضاتی در این الگو مورد توجه قرار می گیرند که به شرح ذیل می باشند:

۱. کل ظرفیت موجود در سطح ملی باید در خدمت امر تربیت معلم به عنوان یک حوزه فرابخشی قرار گیرد و هیچ بخشی نباید برای خود تکلیف یا حق ویژه ای در این زمینه قائل باشد. مشارکت در این امر، به دیگر سخن، گرچه وظیفه ای بخشی برای آموزش و پرورش است اما انحصاری و نافی وظائف بخش آموزش عالی نیست. آموزش عالی هم وظیفه مند و لاجرم پاسخگوست.

۲. تقسیم کار طبیعی بر مبنای وظائف ذاتی نهادهای مستقر در نظام آموزشی در بخش های آموزش و پرورش و آموزش عالی. هر طرح و برنامه ای که امر تربیت معلم پیش از خدمت را در خارج از فضای تقسیم کار طبیعی تعقیب نماید، لاجرم با زحمت و تکلف و افت کارآئی مواجه خواهد بود. چنین طرح و برنامه هایی، به عبارت دیگر، دقیقاً به جهت اینکه مستلزم تغییر در وظائف ذاتی دستگاه است کفایت و کارآئی مورد انتظار را نخواهد داشت [۲۱].

۳. تربیت معلم نیازمند بهینه سازی الگوی برنامه درسی سنتی است که متکی به معرفت شناسی اثباتی در امر تربیت حرفه ای می باشد. با تمسک به معرفت شناسی بدیل که نسبت خطی و مکانیکی میان دانش نظری و دانش حرفه ای را برقرار نمی داند، برنامه درسی تربیت معلم باید استعداد تربیت عناصر حرفه ای با ویژگی های یادگیرندگی، پژوهندگی و توان مشارکت در صحنه خلق دانش حرفه ای یا همان تربیت معلم فکور را داشته باشد.

۴. برنامه درسی تربیت معلم باید به گونه ای فزاینده شده باشد که به سهم خود اجازه جذب بهترین ها به این حرفه حساس و خطیر را بدهد. این اتفاق مستلزم آن است که، اولاً، برنامه فرصت تشخیص بهترین ها از میان جامعه داوطلبان ورود به حرفه معلمی را از نظام آموزشی به طور سیستماتیک سلب ننماید و ثانیاً، جامعه داوطلبان از متقاضیانی تشکیل شده باشد که با آگاهی و درایت اطمینان بخشی قصد ورود به این حرفه را کرده باشند. البته برنامه درسی تربیت معلم و ساختار آن علت تامه تحقق این مهم نیست و طبعاً عوامل محیطی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی که حرفه معلمی را احاطه کرده است نیز در آن دخالت دارند و بطور هم زمان باید برای آن ها نیز چاره اندیشی گردد [۲۲].

برنامه درسی دانشجویان تربیت در معلم ایران

۱- درس های تخصصی (موضوعی)

بخش آموزش عالی، کلیه دانشکده ها و گروه های مرتبط با برنامه های درسی مدرسه در این زمینه فعال خواهند بود. برنامه درسی دانشجویان تربیت معلم با برنامه درسی دانشجویانی که قصد ورود به این حرفه را ندارند در بعد تخصصی تفاوتی نخواهد داشت. هرگونه تمایز و تفاوت از جمله به دلیل طولانی شدن دوره تحصیل با توجه به دروسی که در ضلع دوم این ساختار، یعنی تربیت حرفه ای عام، باید گذرانده شود قابل قبول نیست و به منزله تن دادن به این حکم است که دانش تخصصی / موضوعی دانشجویانی که چشم انداز حرفه ای معلم شدن را دنبال می کنند لازم نیست به اندازه دانشجویان دیگر که چشم انداز متفاوتی را دنبال می کنند باشد. این گزاره معیوب ترین و مساله دار ترین گزاره قابل تصور از نظر تاثیر مخرب بر جایگاه معلمی و در نتیجه عملکرد نظام آموزشی است [۲۳]. اساساً توصیه می شود انتخاب چشم انداز حرفه ای به پس از طی دوره تحصیلی در رشته مورد علاقه موکول شود که در اینصورت بحث تفاوت و تمایز میان برنامه های درسی دو گروه دانشجویان منتفی و بلا موضوع می گردد. در شرایط آرمانی می توان انتظار داشت از قبل این همکاری و مشارکت در امر تربیت معلم، هم افزائی میان دانشگاه و آموزش و پرورش که نتیجه آن افزایش بهره وری برای کل نظام آموزشی است نیز حاصل شود. به عبارت دیگر می توان به بازسازی برنامه های درسی و به ویژه آموزش در دانشگاه های کشور در چارچوب موسوم به یادگیری مساله محور اندیشید که فی نفسه کارآئی آموزش عالی را بهبود خواهد بخشید. منبع الهام بخش پیشنهاد این تغییر کلی در برنامه های درسی و آموزش دانشگاه ها البته راهبردی است که برای برنامه درسی و آموزش آن گروه از دانشجویان که چشم انداز حرفه ای معلمی را تعقیب می نمایند در نظر گرفته شده است [۲۴].

¹Problem based learning (PBL)

۲- درس های ناظر به تربیت حرفه ای عام

این مولفه از برنامه درسی تربیت معلم نیز کماکان بر انتقال دانش نظری به دانشجو معلمان تاکید دارد و به همین دلیل مسئولیت آن به عهده دانشگاه و دانشکده ها یا گروه های علوم تربیتی آن ها محول شده است. دانش نظری مورد نظر در اینجا، دانش مدون و سازمان یافته تربیتی است که در قلمروهای فرعی گوناگون مانند فلسفه تعلیم و تربیت، سنجش و اندازه گیری، برنامه ریزی درسی، مشاوره، تکنولوژی آموزشی و... سامان یافته و متخصصان مربوطه در دانشکده ها یا گروه های علوم تربیتی به تدریس آن مشغول می باشند. بعضاً می توان به استفاده از استادان دارای تخصص در رشته های غیر علوم تربیتی، متناسب با نیازهای تربیت حرفه ای عام با ماهیت نظری آن نیز اندیشید. مثلاً بحث اخلاق حرفه ای ترجیحاً با تخصیص معلمی را می توان نام برد که گنجاندن آن در برنامه آموزشی معلمان بسیار سودمند ارزیابی می شود [۲۵]

۱- درس های تخصصی (موضوعی)

بخش آموزش عالی، کلیه دانشکده ها و گروه های مرتبط با برنامه های درسی مدرسه در این زمینه فعال خواهند بود. برنامه درسی دانشجویان تربیت معلم با برنامه درسی دانشجویانی که قصد ورود به این حرفه را ندارند در بعد تخصصی تفاوتی نخواهد داشت. هرگونه تمایز و تفاوت از جمله به دلیل طولانی شدن دوره تحصیل با توجه به دروسی که در ضلع دوم این ساختار، یعنی تربیت حرفه ای عام، باید گذرانده شود قابل قبول نیست و به منزله تن دادن به این حکم است که دانش تخصصی /موضوعی دانشجویانی که چشم انداز حرفه ای معلم شدن را دنبال می کنند لازم نیست به اندازه دانشجویان دیگر که چشم انداز متفاوتی را دنبال می کنند باشد. این گزاره معیوب ترین و مساله دار ترین گزاره قابل تصور از نظر تاثیر مخرب بر جایگاه معلمی و در نتیجه عملکرد نظام آموزشی است [۶]. اساساً توصیه می شود انتخاب چشم انداز حرفه ای به پس از طی دوره تحصیلی در رشته مورد علاقه موقوف شود که در اینصورت بحث تفاوت و تمایز میان برنامه های درسی دو گروه دانشجویان منتفی و بلا موضوع می گردد. در شرایط آرمانی می توان انتظار داشت از قبل این همکاری و مشارکت در امر تربیت معلم، هم افزایی میان دانشگاه و آموزش و پرورش که نتیجه آن افزایش بهره وری برای کل نظام آموزشی است نیز حاصل شود. به عبارت دیگر می توان به بازسازی برنامه های درسی و به ویژه آموزش در دانشگاه های کشور در چارچوب موسوم به یادگیری مساله محور اندیشید که فی نفسه کارآئی آموزش عالی را بهبود خواهد بخشید. منبع الهام بخش پیشنهاد این تغییر کلی در برنامه های درسی و آموزش دانشگاه ها البته راهبردی است که برای برنامه درسی و آموزش آن گروه از دانشجویان که چشم انداز حرفه ای معلمی را تعقیب می نمایند در نظر گرفته شده است [۹].

۲- درس های ناظر به تربیت حرفه ای عام

این مولفه از برنامه درسی تربیت معلم نیز کماکان بر انتقال دانش نظری به دانشجو معلمان تاکید دارد و به همین دلیل مسئولیت آن به عهده دانشگاه و دانشکده ها یا گروه های علوم تربیتی آن ها محول شده است. دانش نظری مورد نظر در اینجا، دانش مدون و سازمان یافته تربیتی است که در قلمروهای فرعی گوناگون مانند فلسفه تعلیم و تربیت، سنجش و اندازه گیری، برنامه ریزی درسی، مشاوره، تکنولوژی آموزشی و... سامان یافته و متخصصان مربوطه در دانشکده ها یا گروه های علوم تربیتی به تدریس آن مشغول می باشند. بعضاً می توان به استفاده از استادان دارای تخصص در رشته های غیر علوم تربیتی، متناسب با نیازهای تربیت حرفه ای عام با ماهیت نظری آن نیز اندیشید. مثلاً بحث اخلاق حرفه ای ترجیحاً با تخصیص معلمی را می توان نام برد که گنجاندن آن در برنامه آموزشی معلمان بسیار سودمند ارزیابی می شود [۱۲].

مبانی فلسفی تربیت معلم و دلالت های آن

تعلیم و تربیت سابقه ای به قدمت تفکر بشری دارد و هدف نهاییاش از نگاه هر مکتبی، هدف آفرینش انسان از دیدگاه همان مکتب است. از خانواده شروع می شود و سپس سازمانهای اختصاصی به نام مدرسه و دانشگاه مسئولیت ایفای این وظیفه

¹Problem based learning (PBL)

را به طور رسمی به عهده می‌گیرند و در این فرایند ادامه دار، هم افزایی ابزارهای کارآمد ضروری است. تربیت معلم جزء جدایی‌ناپذیر تعلیم و تربیت رسمی است، و به عنوان ابزاری کارا در باز حرکتی انسان، نشان داده است که نقش بسیار معناداری را در فرایند رشد و توسعه از طریق تجربه و یادگیری مبتنی بر شناخت، روانی حرکتی و حوزه عاطفی به عهده دارد [۱۵]. باید لحاظ کرد که کارآمدی ابزار، مؤثر نخواهد بود، مگر اینکه مربیانی واقف بر جنبه‌های مختلف کاربردی ابزار، هدایت آن را به دست گیرند و نقش‌هایی شایسته، بر لوح متری تصویر کنند و در این فرایند ادامه دار نقش معلمان تربیت معلم بسان مربیان کارآموزهای است که با تار و پود علم و عمل، طرحی از اهداف تعلیم و تربیت را بر جسم و جان دانش‌آموزانش می‌نشانند و بدینسان درخت دانش و یادگیری به بار می‌نشیند [۱۷].

چه بدانیم که فلسفه را به کار نگرفته ایم و چه غافل باشیم، تقریباً تربیت معلم بر پایه فلسفه می‌باشد. فلسفه ملاک و میزان برای مشخص کردن اهداف، مقاصد و پایان کار تربیت معلم است. اهداف بیانگر ارزش‌ها بر پایه عقاید فلسفی می‌باشند و مقاصد، نمایشگر فرآیندها و روش‌ها که گویای گزینش‌های فلسفی است، و پایان، بیانگر حقایق، مفاهیم و اصول دانش یا رفتار فراگرفته شده، یا آنچه احساس می‌کنیم برای آموزش لازم است که در اصل فلسفی است [۱۹].

رویکرد وفادارانه نظام تربیت معلم

نگاهی اجمالی به رویدادهای تربیت معلم در سده‌های گذشته که متأثر از موقعیتهای تاریخی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی دورانهای متفاوت بوده است، این امکان را به ما می‌دهد تا با دیدگاه‌ها و شیوه‌های تربیتی معلمان در سده‌های پیشین آگاهی یابیم. امروزه نیز معلمان، اساسی‌ترین نقش را در جریان یادگیری و نهایتاً پرورش دانش‌آموزان بر عهده دارند و اهمیت و برجستگی این نقش حساس، حداقل بر مدیران و برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش، پوشیده نیست [۲۱]. از آنجایی که توجه به آداب معلمی از دیرباز در فرهنگ اسلامی و ایرانی ما جایگاهی خاص داشته است، لیکن تا آغاز حکومت مشروطه در ایران، دولت مرکزی برای تأسیس مراکز تربیت معلم هیچگونه مسئولیتی برای خود قائل نبوده است. از سال ۱۳۵۲ ه.ش که نخستین تشکیلات اداری وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه به تصویب رسید و مسئولیت وزارت معارف در امور آموزش و پرورش مشخص گردید و زمینه برای تأسیس مراکز تربیت معلم فراهم شد و مراکز تربیت معلم به شرح تأسیس و توسعه یافت [۲۵].

رویکردهای زیادی برای آموزش معلمان وجود دارد که یکی از آنها رویکرد بر پایه وفادارانه است این رویکرد بر اساس مفاهیمی است که بیان می‌کند برنامه ریزی بر پایه دانش بوده و دانش‌آموزان همانند عناصر دینامیکی و دانشجو معلمان پردازنده‌های فعل دانش اند. در این رویکرد می‌توان جنبه‌های تئوری را با فعالیتهای عملی در طول مطالعه ادغام نموده در این صورت است که تفکر به عنوان عامل اتصال در این فرایند به چشم می‌خورد. در این رویکرد، آموزش مبتنی بر پژوهش فرد از مسائل متنوعی که در حال حاضر در فرایند آموزش و پرورش وجود دارد، آگاه می‌شود [۱].

نگاهی اجمالی به رویدادهای تربیت معلم در سده‌های گذشته که متأثر از موقعیتهای تاریخی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی دورانهای متفاوت بوده است، این امکان را به ما می‌دهد تا با دیدگاه‌ها و شیوه‌های تربیتی معلمان در سده‌های پیشین آگاهی یابیم. امروزه نیز معلمان، اساسی‌ترین نقش را در جریان یادگیری و نهایتاً پرورش دانش‌آموزان بر عهده دارند و اهمیت و برجستگی این نقش حساس، حداقل بر مدیران و برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش، پوشیده نیست [۲]. از آنجایی که توجه به آداب معلمی از دیرباز در فرهنگ اسلامی و ایرانی ما جایگاهی خاص داشته است، لیکن تا آغاز حکومت مشروطه در ایران، دولت مرکزی برای تأسیس مراکز تربیت معلم هیچگونه مسئولیتی برای خود قائل نبوده است. از سال ۱۳۵۲ ه.ش که نخستین تشکیلات اداری وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه به تصویب رسید و مسئولیت وزارت معارف در امور آموزش و پرورش مشخص گردید و زمینه برای تأسیس مراکز تربیت معلم فراهم شد و مراکز تربیت معلم به شرح تأسیس و توسعه یافت [۳].

رویکردهای زیادی برای آموزش معلمان وجود دارد که یکی از آنها رویکرد بر پایه وفادارانه است این رویکرد بر اساس مفاهیمی است که بیان می‌کند برنامه ریزی بر پایه دانش بوده و دانش‌آموزان همانند عناصر دینامیکی و دانشجو معلمان

پردازنده های فعل دانش اند. در این رویکرد می توان جنبه های تئوری را با فعالیتهای عملی در طول مطالعه ادغام نموده در این صورت است که تفکر به عنوان عامل اتصال در این فرایند به چشم می خورد. در این رویکرد، آموزش مبتنی بر پژوهش فرد از مسائل متنوعی که در حال حاضر در فرایند آموزش و پرورش وجود دارد، آگاه می شود. در نتیجه معلمی که پژوهشگر است پژوهش را برای بهبود عمل خود انجام می دهد و به عبارتی خود تولیدکننده و مصرف کننده یافته های پژوهشی است. دانش در رویکرد سازگارانه منشأ قدرت است. لذا صاحبان قدرت بر آن اعمال مدیریت می کنند و تصمیم در مورد توزیع و نشر آن در کانون های قدرت و سیاست اتخاذ می گردد. در این رویکرد براساس نظر و نیازهای اعلام شده مصرف کنندگان، ایفای نقش می نمایند. امکانات وسیعی برای دسترسی و آسان به اطلاعات فراهم می آورد. در این شرایط است که سخن از آزاد گذاشتن علم و ضرورت دسترسی همگان به دانش و اطلاعات به میان می آید [۱۴].

بحث و نتیجه گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می شود که آموزش و پرورش باید بر شاخصه ها و مؤلفه های مؤثر بر فرایند تدریس یادگیری به منظور آماده سازی دانش آموزان متمرکز شود. این مهم در شرایطی محقق خواهد شد که به عنصر یادگیری به منظور آماده سازی دانش آموزان متمرکز شود. و به عنصر اساسی نیروی انسانی این نهاد یعنی معلمان توجه ویژه ای شود. از آنجاکه معلمان از مهمترین ارکان نظام آموزشی هستند، در آموزش و پرورش به هیچ نوآوری نمی توان دل بست مگر آنکه پیشاپیش، تغییرات مناسب در معلمان به وقوع پیوسته باشد. اگر معلمی، رشد و عملکرد شایسته ای داشته باشد، بازتاب عملکرد او در یادگیری دانش آموزان منعکس می شود. مادامی که عملکرد معلمان بهبود نیابد، یادگیری دانش آموزان به سطوح عالی نخواهد رسید. درحقیقت با توجه به اینکه رسالت آموزش و پرورش ایجاد تغییرات مطلوب در نگرشها، شناختها و در نهایت رفتار انسانهاست، در به انجام رساندن این رسالت در آموزش و پرورش همه کشورهای، معلمان نقشی اساسی و بسیار مهم به عهده دارند.

منابع و مأخذ

- [۱] بلوم، بنجامین، (۱۳۹۶)، طبقه بندی هدف های پرورشی، کتاب اول حوزه ی شناختی، ترجمه: علی اکبر سیف و خدیجه علی آبادی، تهران: انتشارات رشد
- [۲] بلیز و بلیز، (۲۰۱۶)، شناسایی استراتژیهای مدیریتی که به طور مستقیم و غیرمستقیم در توسعه حرفه ای معلمان، ترجمه مشفق همدانی تعلیم و تربیت، دوره چهل و هفتم، شماره 30، صفحات 52 - 45
- [۳] بوگلا و سومک، (۲۰۱۸)، بررسی تأثیر دوره های آماده سازی و توانمندسازی معلمان بر تعهد سازمانی و تعهد حرفه ای معلمان در مدارس دو جانبه میان معلم و مدیر ترجمه سیداکبر میرحسینی فصل نامه مطالعات برنامه درسی، سال چهارم، شماره ۱۱ و ۱۴: ۷۱-۶۱
- [۴] پاک سرشت، محمد جعفر، (۱۳۸۰)، فلسفه آموزش و پرورش، در علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن، زیر نظر علی محمد کاردان، انتشارات سمت، تهران،
- [۵] پیازه، ژان (۱۳۶۷)، روانشناسی و دانش آموزش و پرورش ترجمه علی محمد کاردان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- [۶] پیشقدم، رضا، (1386)، افزایش تفکر انتقادی از طریق مباحثه ادبی در کلاس های زبان انگلیسی، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، شماره 59: 151
- [۷] تاجور، آذر؛ پور طهماسبی، سعید؛ و پور طهماسبی، الهام (۱۳۹۱). استانداردها و صلاحیت های برنامه آموزشی تربیت معلم در چشم انداز ۱۴۰۴، مجموعه مقالات همایش ملی رسالت معلم در چشم انداز ایران 1404 دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم شهید رجایی بابل.
- [۸] تقی پور ظهیر، امین باقری، (۱۳۸۹)، بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سواد آموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی، فصلنامه فرهنگ مدیریت، سال پنجم، شماره پانزدهم،

- [۹] تقی پور ظهیر، علی. (1388) مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی چاپ چهارم. تهران: انتشارات آگاه.
- [۱۰] جودت، امین (۱۳۹۰)، مبانی فلسفه تعلیم و تربیت، جزوه درسی علوم تربیتی ارشد مدیریت آموزشی، انتشارات دانشکده ادبیات دانشگاه ارومیه،
- [۱۱] حسینی، سید علی رضا، (1387)، پساتجددگرایی و جامعه امروز ایران، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی،
- [۱۲] حکیم زاده، رضوان، (۱۳۸۹)، بررسی مبانی فلسفی آموزش جهانی و مقایسه آن با مبانی فلسفی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، نشریه اندیشه های نوین تربیتی (دوره ۴، شماره ۳)، ۹۵-۱۰۱
- [۱۳] خروشی، پوران (۱۳۹۵). تبیین شایستگی های مورد انتظار از معلمان بر اساس اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت و تدوین برنامه درسی آن در دانشگاه فرهنگیان، پایان نامه دکتری در رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.
- [۱۴] خروشی، پوران؛ نصر، احمد رضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ و موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۴). تبیین شایستگی های معلم طراز جمهوری اسلامی ایران بر اساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی نظام های دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیم تهران.
- [۱۵] خلیلی شورینی، سیاوش، (1392)، روشهای تحقیق در علوم انسانی، تهران: یادواره کتاب،
- [۱۶] خواستار، حمزه. (۱۳۸۸) مطالعه ی تطبیقی رشد حرفه ای معلمان در دوره های تربیت معلم میان دو کشور ژاپن و ایالات متحده آمریکا، ماهنامه تدبیر، سال ۵، شماره ۸۱: ۵۶-۶۷
- [۱۷] دانشمند غلامحسین، (۱۳۸۰)، بررسی طرح فعلی گزینش دانشجو برای مراکز تربیت معلم و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی دانشجو - معلمان و ارائه شیوه مطلوب در استان خراسان فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۰۱، سال پنجم
- [۱۸] درانی، کمال، (۱۳۸۴)، تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام، تهران: سمت،
- [۱۹] دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۸۱). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، تهران: انتشارات زیتون.
- [۲۰] دیوئی، جان، (۱۳۸۸)، آموزشگاه های فردا، ترجمه ا. ح. آریانپور، تهران، انتشارات فرانکلین،
- [۲۱] دیوئی، جان، (۱۳۹۰)، تجربه و آموزش و پرورش، ترجمه ی سیداکبر میرحسینی، تهران: نشر کتاب
- [۲۲] دیوئی، جان، (۱۳۹۳) مقدمه ای بر فلسفه آموزش و پرورش (دموکراسی و تربیت)، ترجمه امیرحسین آریانپور، تهران: انتشارات موسسه - فرانکلین،
- [۲۳] رووف، علی (۱۳۹۴). جنبش جهانی تربیت معلم، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- [۲۴] رووف، علی (۱۳۷۹) بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم، نشریه اندیشه های نوین تربیتی (دوره ۴، شماره ۳)، ۹۵-۱۰۱
- [۲۵] ریچارد آپلین (۲۰۱۵) بررسی تغییرات اولیه در نظام تربیت معلم کشور انگلستان، مترجم، نصیری، مریم، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۸، سال ششم: ۱۱-۴۰